

La educación indígena en Sudamérica

interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú

Sheila Aikman



SHEILA AIKMAN obtuvo su doctorado en educación y desarrollo internacional en la Universidad de Londres, Inglaterra. Desde los años ochenta ha trabajado en la amazonia peruana con el grupo de los arakmbut y ha colaborado con la Federación de Nativos del río Madre de Dios y sus afluentes, FENAMAD. Su especialización se ha centrado en la educación intercultural bilingüe entre los grupos indígenas de América Latina, tema sobre el que publicado importantes trabajos. Ha sido docente de educación y desarrollo en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y actualmente es Consejera de Educación Global en Oxfam de Gran Bretaña.



LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN SUDAMÉRICA:
INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO EN MADRE DE DIOS, PERÚ

La educación indígena en Sudamérica

interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú

Sheila Aikman

Traducción de

María Isabel Griffiths



40 AÑOS IEP *Instituto de Estudios Peruanos*

Serie: Lengua y sociedad, 19

La edición original en inglés de este libro, *Intercultural Education and Literacy*, fue publicada en 1999 por John Benjamins Publishing Company, en Amsterdam y Filadelfia

© IEP EDICIONES
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf. (511) 332-6194
Fax (511) 332-6173
E-mail: publicaciones@iep.org.pe

ISBN: 9972-51-092-1
ISSN: 1019-4495

Impreso en el Perú
Primera edición, octubre del 2003
1,000 ejemplares

Hecho el depósito legal
en la Biblioteca Nacional del Perú: 15012122003-5148

Prohibida la reproducción total o parcial de las características gráficas de este libro por cualquier medio sin permiso del Instituto de Estudios Peruanos.

SHEILA AIKMAN

La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.-- Lima: IEP, 2003.-- (Lengua y Sociedad, 19)

EDUCACIÓN BILINGÜE / INTERCULTURALIDAD / DIVERSIDAD CULTURAL / AMAZONÍA / MADRE DE DIOS / PERÚ

W/05.06.01/L/19

CONTENIDO

Lista de mapas, figuras y cuadros	9
Agradecimientos	13
Prefacio a la edición en español	15
Dibujos de Thomas Arique	23
I. Introducción	31
1. El estudio	33
2. El contexto etnográfico	39
II. Educación por y para pueblos indígenas	43
1. Autodeterminación indígena y educación	47
2. Educación intercultural e "interculturalismo"	50
3. Educación bilingüe y "bi-alfabetizada"	53
4. Desarrollo del currículo intercultural	57
III. El surgimiento de la educación intercultural en el Perú	64
1. Perspectiva histórica	64
2. Alternativas a la asimilación	69
3. Escolaridad para los pueblos indígenas de Madre de Dios	73
4. Colonización y organización indígena	81
IV. La escuela primaria en San José	88
1. Antecedentes etnográficos	90
2. La situación del maestro	92
3. El papel del maestro	95
4. Estrategias de resistencia de los maestros	106
V. La perspectiva arakmbut de la escolaridad	110
1. Percepciones de la comunidad	111
2. Comunicación entre los maestros y la comunidad	118
3. Las relaciones arakmbut con los maestros	121
4. La política en la educación de San José	129

VI. El conocimiento arakmbut	133
1. La visión arakmbut del mundo	136
2. Conocimiento y crecimiento	138
3. El ciclo de vida arakmbut	141
4. Conocimiento en el contexto de la pesca comunal	151
VII. El aprendizaje informal de los arakmbut	157
1. Tres métodos de aprendizaje	158
2. Valores y destrezas comunitarios	164
3. El proceso de aprendizaje	170
4. Utilizando el conocimiento escolar	176
VIII. La educación bilingüe como medio para mantener la lengua	180
1. Necesidades idiomáticas de los arakmbut	181
2. Actitudes hacia la educación bilingüe	185
3. Prácticas comunicativas de los arakmbut de San José	188
4. La alfabetización arakmbut como medio para adquirir poder	198
5. Mantenimiento del lenguaje oral y revitalización cultural	202
IX. Educación intercultural	210
1. Relaciones entre tradiciones culturales	212
2. Definiendo una pedagogía indígena	222
3. Educación intercultural para las comunidades harakmbut	228
4. Fortaleciendo la identidad arakmbut	234
X. Educación intercultural de los pueblos indígenas	238
1. Educación controlada por los indígenas	239
2. Un modelo para el cambio educativo en San José	243
3. Suposiciones acerca de la educación intercultural	249
4. Conclusión	254
Glosario de palabras harakmbut	257
Lista de acrónimos	259
Bibliografía citada	261

LISTA DE MAPAS, FIGURAS Y CUADROS

Mapas

1. Los harakmbut y otros pueblos indígenas de la parte central y meridional de la Amazonia peruana	35
2. Comunidades indígenas de Madre de Dios	41
3. Comunidades arakmbut	42

Figuras

1. Diseño alternativo para una escuela en la selva húmeda tropical (Olórtegui y Rummenhöller 1991)	84
2. Diseño de una escuela "noble" del Ministerio de Educación (Olórtegui y Rummenhöller 1991)	85
3. Relación entre <i>nokiren</i> y el crecimiento del conocimiento durante la vida	139
4. Pérdida de la identidad indígena (según Wipio)	229

Cuadros

1. Las características del medio educativo de la escuela de San José	109
2. Diferentes relaciones con los maestros	129
3. La estructura del proceso de aprendizaje a través de la vida	147
4. La educación arakmbut en comparación con la educación escolar	175
5. Categorías de discurso oral de los arakmbut	191
6. Comunidades harakmbut y erosión cultural	230

*Este libro está dedicado a
'ndoen opedn'
A. G. y a I. K.*

AGRADECIMIENTOS

DESEO MANIFESTAR mi más sincera gratitud a los miembros de San José por su hospitalidad y cariño, y por su interés hacia mi investigación; también expreso mis agradecimientos especiales a María y Tomás, Carmen y Pedro, Esperanza y Lucas. Asimismo, quiero mostrar mi reconocimiento a todo el pueblo arakmbut por su participación en el estudio, y en particular a las comunidades de Puerto Luz, Shintuya, Boca Isiriwe, Barranco Chico, Boca Inambari y Villa Santiago. Espero que este libro les ayude a encontrar una educación que fortalezca su lucha por el reconocimiento de sus derechos a la tierra y la libertad de expresión cultural. En Puerto Maldonado estoy en deuda con los representantes de la FENAMAD que aprobaron mi investigación, por las facilidades que pusieron a mi disposición y en especial por la colaboración prestada por Edith Tijé, secretaria de educación entre 1991-1992. También quiero agradecer al equipo del Centro Eori y a Thomas Moore por su apoyo y estímulo, a Heinrich Helberg, Didier Lacase, Klaus Rummenhöller, Tanith Olórtegui y Lissie Wahl por las discusiones compartidas acerca de los arakmbut. Estoy igualmente agradecida a Guillermo Queirolo por su ayuda en el RESSOP, y especialmente a Yolanda Guzmán, Doris Nina, Eduardo Fernández y María Elena Pacherras por paciencia con mi investigación y colaboración.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento por el apoyo prestado, al doctor Teófilo Altamirano, a la Universidad Católica —a la cual estuve afiliada durante 1991-1992—, a los estudiantes de ADEIMAD —particularmente a Héctor Sueyo, Elías Kentehuari, Fernando Tijé y Tomás Arique— ya Antonio Iviche, anterior presidente de FENAMAD; también a Gerardo Wipio —el anterior director del Colegio para Maestros Bilingües de Yarinachocha, fallecido trágicamente—, al

padre Miguel Fernández de la misión dominica de Shintuya, y a Lucy Tapnell, Nevar Tuesta y Jorge Gasché, quienes dedicaron generosamente su tiempo a entablar estimulantes conversaciones conmigo.

Pude terminar de escribir este libro en inglés, entre 1997 y 1999 gracias a una beca postdoctoral de la Fundación Spencer. Finalmente, quiero agradecer en Londres y Oxford a Carew Treffgarne y Angela Little, por sus sugerencias y estímulo, y a María Isabel Griffiths por su invaluable trabajo de traducción del inglés. Sin el apoyo y ánimo constante de mi compañero Andrew Gray, este libro y el trabajo de campo en el cual se basa hubieran sido completamente imposibles. Su propia investigación sobre el shamanismo y la cosmología arakmbut constituyeron una fuente muy importante para este libro. También quiero mencionar a mi hijo Robbie, quien convirtió el trabajo en San José en un placer para todos

PREFACIO A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL *

DESDE QUE SE ESCRIBIÓ este libro, a mediados de la década de 1990, la teorización, conceptualización y práctica de la educación intercultural bilingüe ha avanzado mucho. El propósito de este prefacio es resaltar los que considero son los cambios y debates más desafiantes que dominan hoy en día este campo, y establecer la ubicación de esta etnografía con relación a ellos. El prefacio sigue brevemente el curso de los movimientos que más influencia han tenido sobre la teoría, la práctica y las políticas educativas en el Perú, desde que se terminó la investigación sobre la que se sustenta este libro, y establece vínculos entre éstos y el contexto más amplio de desarrollos teóricos globales. En él se incluyen no sólo las nuevas teorizaciones sobre "interculturalidad" y "multiculturalidad", sino también los nuevos rumbos que ha tomado la reforma de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Mientras que las primeras exigen un análisis más profundo y rico en matices de las relaciones y los procesos interculturales, las últimas han alcanzado su máxima expresión en un rotundo enfoque sobre una pedagogía activa y un paradigma constructivista del aprendizaje. El valor de una etnografía como ésta es que nos permite vislumbrar los conocimientos locales, las prácticas y los procesos locales que nos sirven para interrogar los desarrollos teóricos y poner en cuestión la política del cambio educativo.

* Traducción de Isabella Fallco.

La década de 1980 fue testigo de un animado debate acerca de la educación bilingüe e intercultural desde una perspectiva basada en los derechos de las personas y en el cabildeo activo y el reclamo organizado de los movimientos indígenas. Fue una década de innovadores experimentos prácticos en educación intercultural bilingüe (EIB) para y por organizaciones indígenas en las Américas y en la Amazonía peruana, donde un fuerte movimiento indígena ofreció una tierra particularmente fértil y propicia para esos desarrollos. Sin embargo, el cambio político y económico que se dio tanto en el ámbito global como en el ámbito nacional hacia fines de la década de 1980 y principios de la de 1990 significó que muchas de estas iniciativas permanecieron tan sólo como proyectos innovadores de cobertura limitada, sin posibilidades de conseguir financiamiento continuo como para consolidar y, lo que es más importante, documentar sus experiencias y su aprendizaje.

Una de las excepciones a esta tendencia en el Perú, fue el Programa de Formación de Profesores Bilingües desarrollado por el Instituto Pedagógico Superior de Loreto con la organización indígena amazónica conocida como AIDSESEP. Este programa comenzó a fines de los años ochenta (ver el capítulo 9) y ya a principios de los noventa había desarrollado nuevas y desafiantes pedagogías y currículas para la educación primaria. El Ministerio de Educación reconoció este modelo y fue formalmente adoptado, con financiación de la Unión Europea, en las zonas norte, centro y sur de la Amazonia por un período inicial (que se dio a conocer como FORMABIAP - Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana). Este modelo indígena ubica un análisis del cambio social, económico y cultural en el centro medular de su enfoque intercultural. Es un modelo flexible y dinámico diseñado y aplicado por profesionales indígenas y no indígenas que han evaluado y documentado sus prácticas, y también se han involucrado en los debates y desarrollos teóricos en el Perú y con los movimientos indígenas (ver Trapnell 1996; Trapnell 2000).

Durante buena parte de la década de 1990, el discurso sobre la educación intercultural en América Latina estuvo inmerso en una dicotomía histórica entre lo indígena y lo no indígena. Las cada vez más fuertes exigencias del movimiento indígena por tener el control de la educación y tomar las decisiones han puesto de relieve el discurso de

los derechos de las personas y esto ha traído consigo una dura crítica de las políticas y regulaciones nacionales que yerran en favor de la asimilación y la homogenización. La educación intercultural bilingüe ha significado, en verdad, educación para los pueblos indígenas. En el Perú, la relativa prioridad asignada a la educación indígena se puso en evidencia en la década de 1990, pues se le restó jerarquía a la Dirección encargada del tema dentro del Ministerio de Educación y ésta pasó a ser sólo una Unidad con presupuesto y recursos restringidos.

Mientras que el movimiento indígena y sus seguidores en el Perú y los países vecinos han estado luchando para que la educación intercultural bilingüe resulte aceptable, no sólo como política estatal oficial sino también como práctica significativa, en otras partes del globo, la interculturalidad y la educación intercultural han tenido la influencia de otras condiciones sociohistóricas, tales como las acontecidas en América del Norte, Europa, el Pacífico y la Sud-África post-independencia (ver, por ejemplo, el volumen editado por May en 1999 y May y Aikman 2003). Las políticas antirracistas y las teorizaciones de las identidades como múltiples e híbridas han informado los nuevos debates y las críticas de la educación multicultural desde perspectivas liberales, conservadoras e izquierdistas. En un contexto de tendencias globalizantes, y de intercambio a través del tiempo y el espacio, las mezclas y los cruces culturales se incrementan cada día, exigiéndonos que entendamos que la cultura es fluida y las fronteras, permeables (Werbner 1997). Las que alguna vez fueron conceptualizadas como culturas e identidades unitarias ahora se entienden como híbridas, sincréticas y como parte del espacio transnacional (Arce y Long 2000).

La teoría y las conceptualizaciones de las identidades y la cultura que se desarrollaron a partir de este paquete de condiciones también han producido una crítica de la dualidad indígena/no indígena y de las oposiciones binarias. Los actores que participan en estos debates han cuestionado la educación intercultural bilingüe impulsada por los indígenas en América Latina, pues sienten que promueve un enfoque estático y denso acerca de lo que es la identidad, lo que es la cultura —un enfoque que podría describirse y enseñarse en las escuelas como un medio para salvaguardar y preservar el sentido de la "otredad" del indígena—. Lo que algunas de estas críticas no reconocen es la lucha política del movimiento indígena por controlar la tierra y las vidas de

los indígenas en circunstancias en las que el cambio impuesto está transformando su espacio social, cultural y físico. Sin embargo, las voces indígenas en los debates sobre el interculturalismo en América Latina insisten en que los pueblos indígenas no están en contra del cambio *per se*. Ellos reconocen que, mientras un análisis de las identidades multiculturales fluidas y de la cultura híbrida puede ayudarnos a entender los procesos y la naturaleza del cambio y de las transformaciones que los indígenas están experimentando, éste no les proporciona las herramientas ni las estrategias para la acción que les permitan ejercer el control y tener poder de decisión sobre el sentido y la velocidad del cambio. La educación intercultural bilingüe está enmarcada en términos no sólo de una estrategia para comprometerse como ciudadanos y miembros de una sociedad nacional y global, sino también de una estrategia para combatir lo que ellos consideran la erradicación de su forma de vida y sus valores, que tienen mucho que ofrecerle a la sociedad nacional y global.

Esta etnografía nos permite tener una mayor comprensión de la naturaleza y el ritmo del cambio que están experimentando los arakmbut y la complejidad de sus vidas interculturales. Además nos da, con gran detalle, evidencia de sus habilidades indígenas, sus conocimientos y procesos, los mismos que están siendo sobrepassados por otras prácticas, capacidades, conocimientos y relaciones sociales muy poderosas. Ilustra el por qué hay una necesidad urgente de brindar una educación intercultural capaz de responder al proceso dinámico y multidireccional que se está llevando a cabo.

Al nivel teórico en América Latina hay discusiones y llamados de atención que piden la ampliación de la aplicación del interculturalismo y la educación intercultural al grueso de la sociedad y no sólo a los pueblos indígenas. En el contexto peruano, Walsh (2000) nos ayuda alertándonos sobre la necesidad de tener una mejor comprensión de la complejidad de relaciones e identidades y de la compleja fibra social y étnica de la sociedad peruana. Las sociedades indígenas no son sólo complejas y multiculturales, "la sociedad nacional" en sí misma es una formación multicultural compleja. La educación intercultural, como concepto base de la educación para todos los niños y adultos, no puede ser fácilmente reducida a una mezcla o fusión de tradiciones, sino que representa procesos dinámicos y multidireccionales.

En otras partes de América Latina donde los pueblos indígenas han puesto de relieve la educación intercultural, se ha demostrado que los términos y prácticas asociados con el interculturalismo y el multiculturalismo tienen una fuerte carga, tanto política como ideológica. En Guatemala, por ejemplo, desde el regreso de la democracia y la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, los mayas le han dado una particular importancia al desarrollo de una sociedad multicultural. Se considera que dicha sociedad multicultural tiene el potencial de permitirles reforzar su identidad cultural indígena y establecer relaciones interculturales con los "ladinos", aquellos que conforman la sociedad no indígena, sobre una base igualitaria. En Guatemala, una sociedad multicultural es aquella en la que diversas culturas diferentes coexisten. La interculturalidad está identificada con un discurso oficial que resulta sospechoso de intentar encubrir o enmascarar nuevos intentos por asimilar a los mayas a la cultura ladina dominante por medio, precisamente, de la educación intercultural (Lagier 2001).

Recientes investigaciones y escritos en el campo de la educación bilingüe y la elección de la lengua, sugieren que necesitamos nuevos modelos que reflejen el mundo actual de relaciones sociales e intercambios fluidos y dinámicos. Nos hace falta un concepto fluido de los idiomas y modelos de prácticas de lenguaje y enseñanza capaces de romper con las antiguas y simplificadas distinciones binarias que no encajan con las realidades que viven las personas. Un texto reflexivo de Freeland (2003) examina las prácticas multilingües en la costa atlántica de Nicaragua. En él, ella desafía las políticas basadas en nociones esencialistas de la etnicidad y la cultura, y las sociedades plurilingües como "mosaicos" de una lingüística discreta y grupos culturales que deben ser, en última instancia, incorporados dentro de una sola cultura nacional unificada. Este modelo no puede aplicarse en muchas situaciones hoy en día en las que una persona puede no tener una sola lengua materna, sino múltiples lenguas maternas (ibíd.).

Otra área importante de cambio que ha ejercido su influencia sobre el trasfondo político y social de esta etnografía es la política educativa. La década de 1990 ha sido un tiempo de reforma de la educación en muchos países de América Latina, incluido el Perú, a pesar de que allí el cambio ha sido más lento, menos coordinado y más dubitativo que en otros países como Bolivia, donde la reforma educativa fue desa-

rollada como una de varias reformas que propuso la nueva Constitución de 1995 (ver Aikman 2000). Sin embargo, los procesos de reforma tienen, en muchos países latinoamericanos, asombrosas semejanzas y todos han tenido la influencia de una lógica económica que puso mucho énfasis en la descentralización, la reforma administrativa, la introducción de nuevas tecnologías y textos y una nueva manera de acercarse a la enseñanza y el aprendizaje (Torres 2000). En muchos países, se ha dado la introducción de nuevos enfoques radicales que, amparados por la bandera del constructivismo, han sido aplicados por breves períodos en el área de la capacitación, propiciando dudas acerca de su sostenibilidad, así como del profesionalismo de los maestros (Palacios 1997; Rivero 2000).

En el proceso peruano de reforma curricular para la educación básica, un enfoque centrado en pedagogías y aprendizaje activo ha logrado reducir el interculturalismo a una simple nota al pie de la página, un tema "transversal". Es difícil imaginar cómo incorporarán los maestros una dimensión intercultural a su trabajo cuando hay tan poca discusión y tan escasas explicaciones acerca de lo que pretende el interculturalismo, y cómo debe éste tratarse en el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas (ver Ministerio de Educación 2000). Aún cuando sea urgente ocuparse de la calidad de la educación básica, a través del constructivismo y la pedagogía activa, es fundamental preguntarse acerca de la naturaleza del conocimiento y de quién es el conocimiento que vale. Los conocimientos indígenas ofrecen una comprensión alternativa que se toma de diferentes bases epistemológicas. En un momento en el que ciertas prácticas económicas no sostenibles están amenazando la sobrevivencia a largo plazo de la selva amazónica, los conocimientos y las prácticas indígenas —tales como los de los arakmbut que se describen en esta etnografía— son extremadamente valiosos y preciosos. Esta etnografía reafirma con fuerza la importancia de pensar libremente, "fuera del casillero", acerca de los modelos de reforma global de la educación y de los modos de ser y hacer que le añaden el grado de complejidad y dinamismo necesario para que todos los niños tengan una educación de calidad. Un artículo reciente de Trapnell basado en su larga experiencia con el Programa de Formación de Maestros Bilingües (2003) llama nuestra atención a la necesidad de redefinir el espacio de discusión de la educación

y a la necesidad de tomar un punto de partida distinto, uno que abra y ensanche el concepto de interculturalismo y diversidad, en vez de cerrarlo.

La educación intercultural debe desarrollarse sobre la base de una comprensión detallada de las prácticas culturales, las prácticas de lenguaje y la naturaleza del cambio y de la sociedad, pero no sólo eso. Esta etnografía ofrece además un convincente argumento en favor de la educación intercultural en sí misma. Necesitamos prestarle mucha atención a Walsh (2000) y ampliar el concepto de interculturalismo, con el fin de entender mejor su significado y su importancia. Esta etnografía nos permite vislumbrar el saber, los valores y la espiritualidad de los arakmbut —una mirada desde afuera— en un momento particular de su historia. También pone de manifiesto la necesidad de hacer más investigación detallada de este tipo y la necesidad de nuevos conocimientos y nuevas maneras de entender los complejos y dinámicos contextos en los que crecen y aprenden todos los niños.

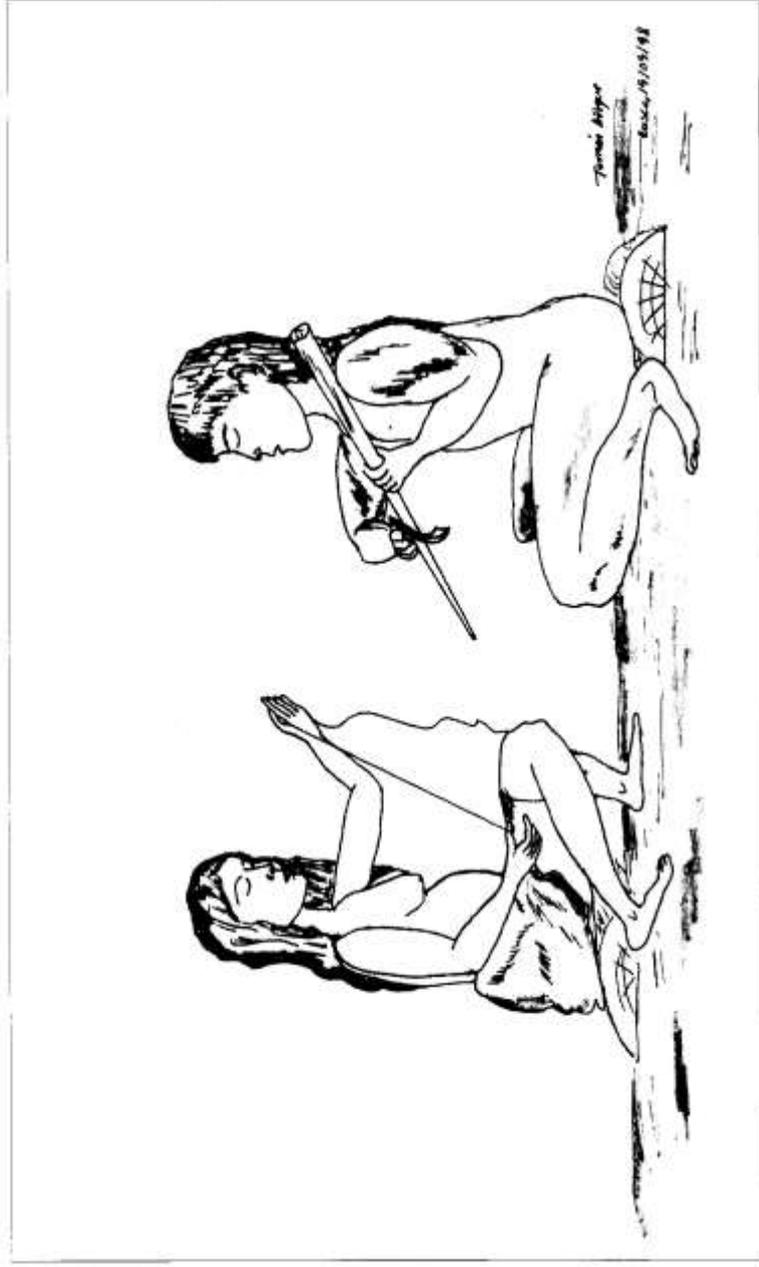
Bibliografía citada

- AIKMAN, S.
2000 "Bolivia". En Arce, A y N. Long (2000). "Reconfiguring modernity and development from an anthropological perspective" en A. Arce y N. Long (eds.) *Anthropology, Development and Modernities*. Londres, Routledge, 1-31.
- FREELAND, J.
2003 "Intercultural-Bilingual education for an interethnic-plurilingual society?" The case of Nicaragua's Caribbean Coast. *Comparative Education*. Edición especial sobre educación indígena. Vol. 39, 2 pp. 239-260.
- LAGIER, F.
2000 "Bilingual Intercultural Education in Guatemala (1996-2001)": Changing Policies and Curricula. Tesis de maestría, Institute of Education, Universidad de Londres.
- MAY, S. (ed.)
1999 *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Londres, Falmer.

- MAY, S. y S. AIKMAN
2003 "Indigenous Education: addressing current issues and developments". *Comparative Education*. Vol. 39, 2, pp. 139-145.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2000 Programa Curricular del Primer Ciclo de Educación Primaria de Menores. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Lima.
- PALACIOS, M.
1997 *Consideraciones para una política de Desarrollo Magisterial*. Foro Educativo, Lima.
- RIVERO, J.
2000 *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Lima: CIPAE/ TAREA.
- TORRES, A.
1998 *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Oxford: Rowman and Littlefield
- TRAPNELL, L.
1996 "Pueblos indígenas y currículo: una propuesta desde la Amazonía". En *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: CBC.
- 2000 "Identidad e Interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria: una propuesta de y para los pueblos indígenas". En *Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Lima: TAREA.
- 2003 "Some key issues in intercultural bilingual education teacher training programmes". *Comparative Education*. Edición especial sobre educación indígena. Vol. 39, 2, pp. 165-183.
- WALSH, C.
2000 "Criterios sobre el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación". Ministerio de Educación, Programa Especial MECEP-BIRF, Lima. No publicado.
- WERBNER, P.
1997 "Introduction: the dialectics of Cultural Hybridity". En P. Werbner y T. Modood (eds.) *Debating Cultural Hybridity*. Londres: Zed Books, 1-28.



Pescando con "kumo" en un río pequeño.



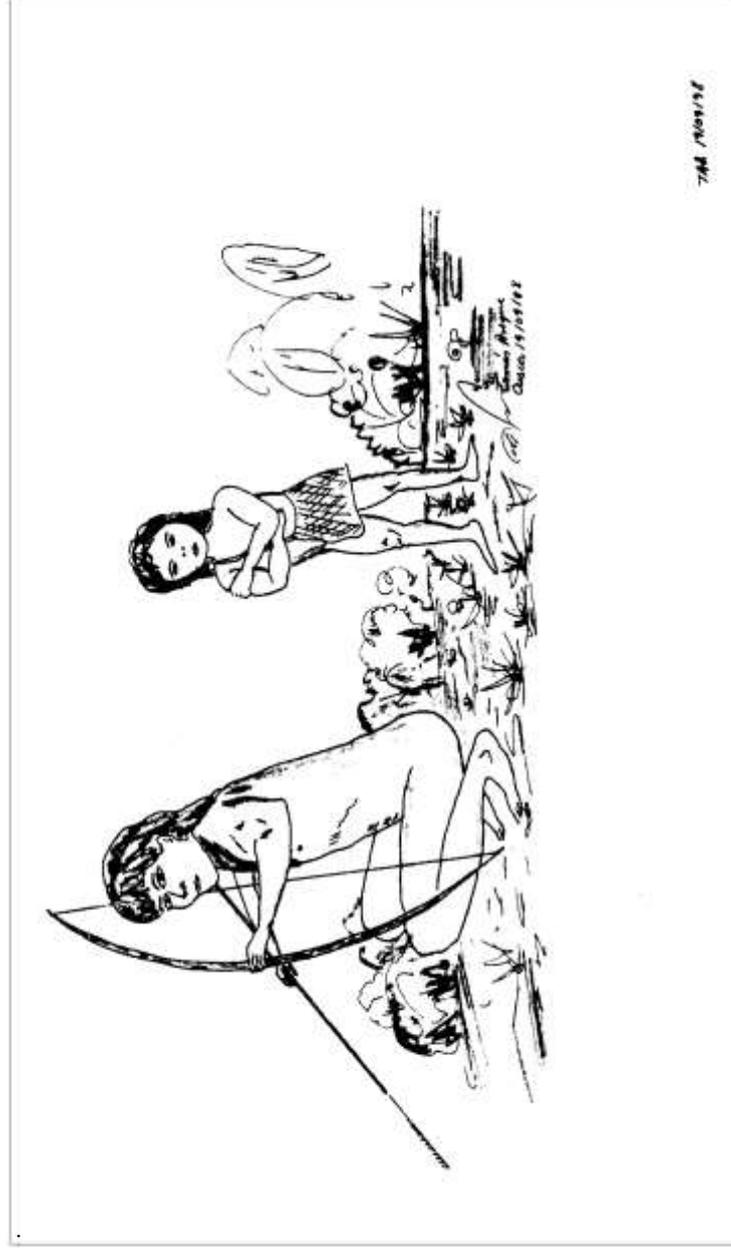
Una mujer tejiendo una "cepuñi", y un hombre fabricando una punta de flecha.



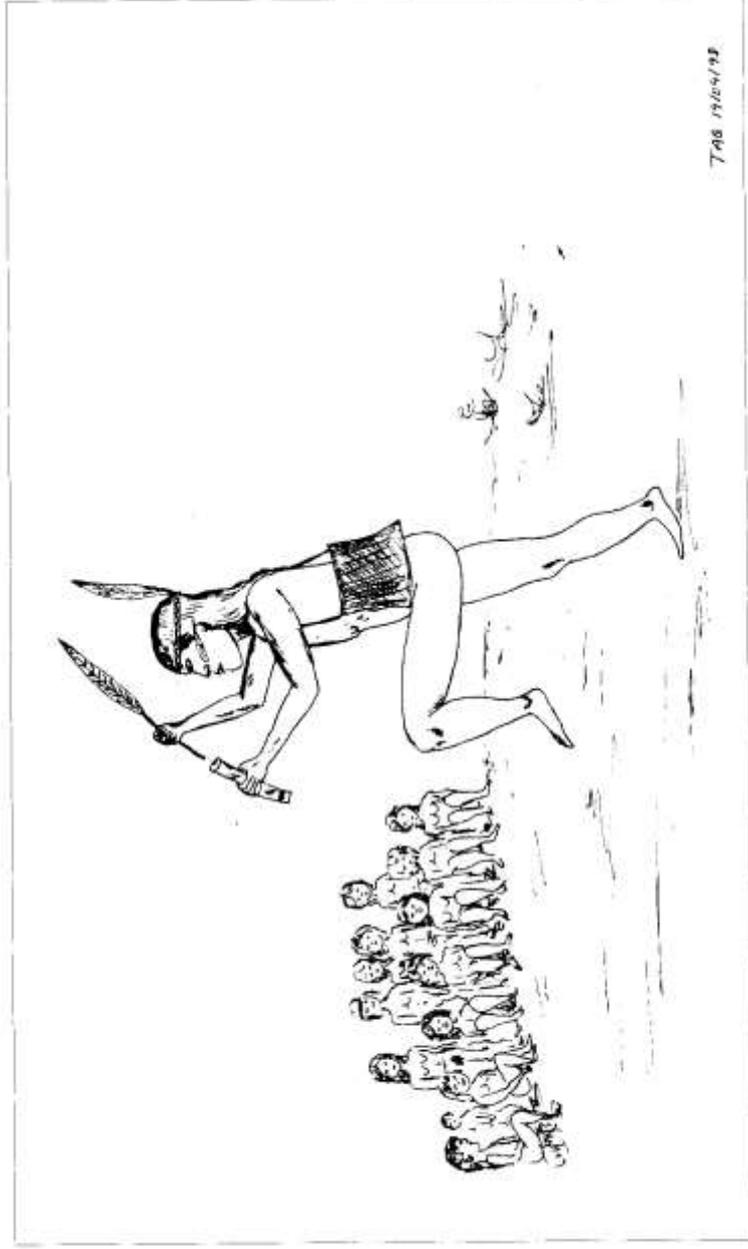
Una mujer sembrando una nueva chacra.



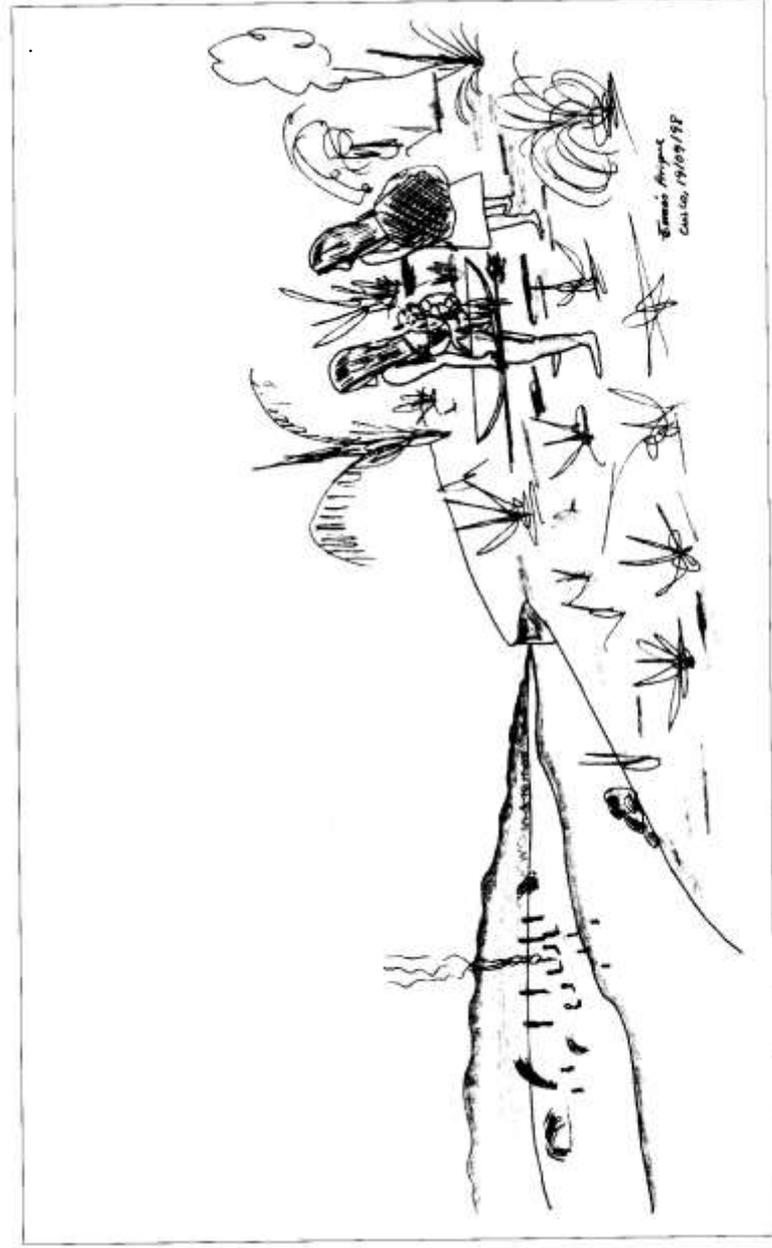
Mujeres y niños en una choza de hojas a la orilla de un río.



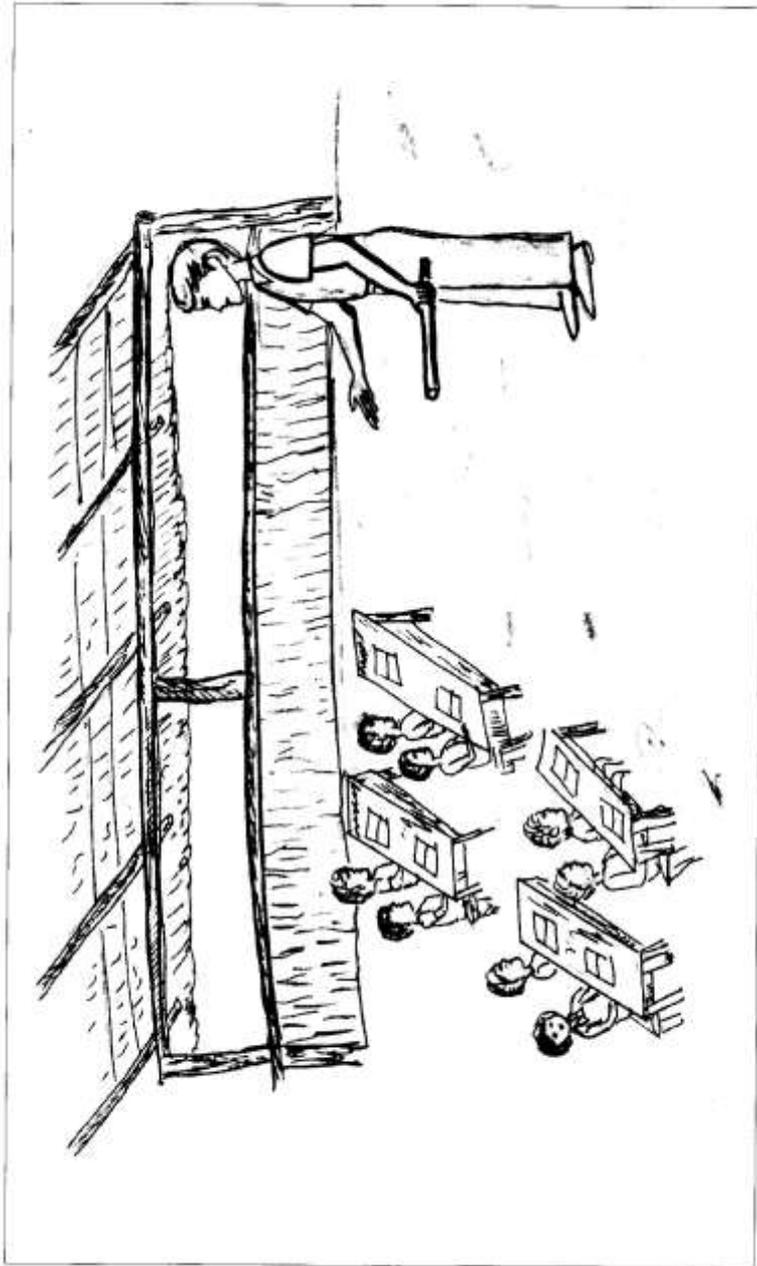
Padre e hijo haciendo cacería.



Una representación de una danza arakmbut.



Regresando a un campamento después de cacería y recolección en el monte.



Una escena dentro de una escuela con maestro no arakmbut.

I

INTRODUCCIÓN

EN LA ACTUALIDAD, los pueblos indígenas están buscando cómo defender sus derechos y mantener sus respectivas identidades, en una época en la cual la proximidad con la sociedad nacional se halla en aumento. Una manera de defenderse de esta opresiva colonización es la educación intercultural, la cual da validez al conocimiento, lengua y prácticas culturales indígenas, y a la vez apoya la participación libre de los pueblos indígenas en la sociedad nacional.

A nivel local, regional, nacional e internacional, los pueblos indígenas han presionado con el fin de obtener el reconocimiento del derecho a sus tierras y formas de vida. En 1992, el movimiento indígena logró el establecimiento de la primera Década de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas. Dentro del borrador de la Declaración de los Derechos Indígenas de las Naciones Unidas se destaca el derecho a una educación cultural apropiada, al igual que el derecho a todas las formas y niveles de la educación del Estado.

Durante quinientos años los gobiernos, coloniales o republicanos, intentaron eliminar o ignorar a los pueblos indígenas de América Latina. En el siglo veinte, se intentó su erradicación cultural, tratando de integrarlos y asimilarlos dentro de las naciones que los rodeaban. Recién en las dos últimas décadas los gobiernos comenzaron a contemplar la diversidad cultural como una característica importante de mantener. Por lo tanto, se ha observado la necesidad de promover una educación intercultural como parte de un cambio general hacia el pluralismo cultural, particularmente en países que incluyen una gran

cantidad de población indígena como Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y Perú.

La educación intercultural se convirtió en la antesala de una sociedad multicultural, y es vista como un paso importante para lograr la "unidad dentro de la diversidad" (Perú), al igual que para despertar la "conciencia nacional" (Guatemala). Además, la educación intercultural permite llegar a una situación en la cual los pueblos indígenas pueden ser "integrados" dentro de la sociedad, pero al mismo tiempo "respetados" (Argentina). En México, el Departamento General para la Educación Indígena busca establecer un educación bicultural bilingüe con el fin de "mantener la identidad de las comunidades y de evitar su destrucción y sustitución cultural" (DGEI 1983, citado en Citarella 1990a: 70).¹ Por otro lado, el gobierno ecuatoriano creó un Directorio Nacional de Educación Indígena, bilingüe e intercultural, a través de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

El desarrollo histórico de la educación intercultural en América Latina tiene diversos orígenes. De una parte, se genera a partir del inconformismo de los indígenas frente a la tendencia al etnocidio y la asimilación que mostraba la educación formal. Por otra parte, presenta raíces tanto en la reevaluación del papel de la lengua materna en la educación en los años cincuenta, como en la influencia de los indigenistas, quienes apoyaban una educación bilingüe para los pueblos indígenas (ver capítulo 3). En los años setenta y ochenta, la educación en la lengua materna fue puesta en cuestión por los indígenas, por ser simplemente otro medio introducido para facilitar la subsecuente adquisición de la lengua española. En vez de reforzar la lengua materna, esta política de transición ha contribuido al debilitamiento del conocimiento indígena y su forma de vida. Estas críticas han dado base para que se establezca una educación intercultural que respete el ambiente cultural que le da un significado apropiado al lenguaje indígena.

La educación intercultural en América Latina se ha impulsado a partir de pequeños experimentos desarrollados a nivel local. Durante la última década su aceptación a nivel nacional ha ido en aumento, hasta el punto de que en la actualidad ha sido incorporada en la legislación educativa de diversos países. El modelo que prevalece, promovi-

do por los Ministerios de Educación, es formal e institucionalizado: se trata de enseñar en dos o más lenguas y culturas (Ministerio de Educación 1989), siendo el principal objetivo desarrollar la lengua materna y alfabetizar en la lengua hispana. Durante los años noventa han florecido diferentes conceptos de educación para los indígenas, reconociéndose el carácter intercultural de sus vidas; ello ha incrementado la necesidad de reexaminar diferentes puntos, tales como la *interface* entre diferentes tradiciones culturales, la relación entre lengua y cultura, y entre culturas escrita y oral.

1. El estudio

Este estudio está centrado en la educación indígena en Sudamérica y examina cómo los cambios teóricos y metodológicos afectan la práctica formal. En él se analizan las bases conceptuales de varios modelos de educación intercultural, con particular referencia al uso de los términos "cultura", "educación bilingüe" y "currículo". También indaga sobre los usos y significados que tiene la alfabetización en la lengua materna para diferentes pueblos indígenas, y estudia las posibilidades de impulsar métodos de alfabetización que soporten las prácticas orales tradicionales.

Este libro presenta un estudio etnográfico de los cambios y procesos educativos que han afectado al pueblo Arakmbut de la Amazonia peruana. El estudio de caso está enmarcado dentro de una revisión más amplia de las políticas gubernamentales en educación en diferentes países latinoamericanos. Además, analiza el lugar que la educación ocupa dentro del movimiento indígena en América Latina. En este contexto general, el enfoque etnográfico se ha hecho sobre la base epistemológica de los procesos tradicionales de aprendizaje entre los arakmbut, al igual que en la naturaleza e impacto de los cambios que los afectan.

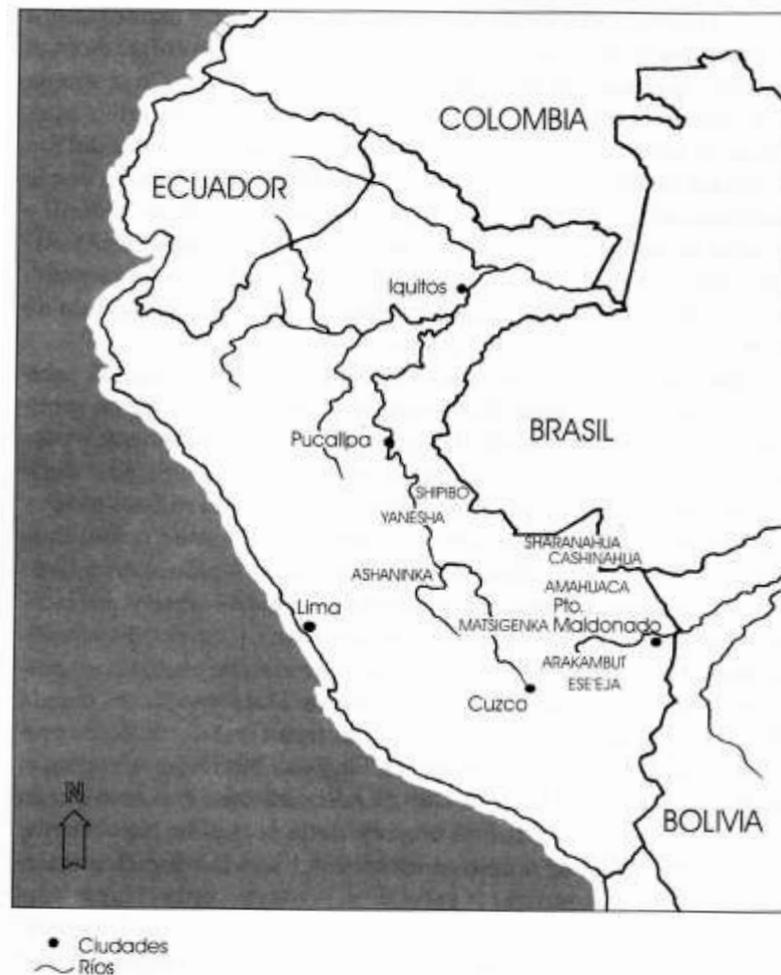
El estudio pone énfasis en el hecho fundamental de que la enseñanza y las estrategias de aprendizaje de los arakmbut son exclusivamente orales. En él se analiza la experiencia arakmbut en lo referente a la educación formal, observándose la actitud indígena hacia la escuela y sus reacciones ante la introducción de la alfabetización bilingüe. Sobre todo, se considera si la educación intercultural basada en un mode-

lo escolar bilingüe promueve las prácticas de aprendizaje indígena y la reproducción de la identidad arakmbut.

Los arakmbut forman un grupo dentro de un conjunto de siete pueblos de lengua harakmbut que viven en el departamento de Madre de Dios, en el sureste del Perú (mapa 1). Combinan la caza, pesca y actividades agrícolas, y a partir de los años setenta se han visto involucrados en la búsqueda de oro, tanto en las playas como en los lechos secos de los ríos a través de todo su territorio. En su mayoría, las escuelas arakmbut son atendidas por misioneros laicos contratados por la Red de Escuelas Dominicas (Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruana - RESSOP).

En esta región del corazón de la selva amazónica, los misioneros hispano-hablantes monolingües de los Andes o la costa, enseñan un currículum nacional a los niños monolingües de habla harakmbut. Con la introducción de la educación primaria en los años cincuenta, los niños arakmbut han tenido esta educación que niega su lengua, cultura y demás procesos tradicionales de aprendizaje. Esta situación continúa a pesar de las promesas del gobierno de una educación intercultural bilingüe que tenga la meta de: "producir individuos con una óptima capacidad comunicativa tanto en su lengua materna como en español, y permitir la identificación de individuos con su cultura de origen y darles el conocimiento de otras culturas minoritarias y mayoritarias" (Ministerio de Educación 1989: 11).

La introducción de un currículo intercultural bilingüe que sirva a las necesidades de la población multicultural del departamento es de gran interés para otros pueblos indígenas y sus organizaciones en Madre de Dios (CAAAP 1992). Al principio de los años noventa, las organizaciones indígenas, junto con las organizaciones no gubernamentales (ONG), la diócesis dominica e instituciones educativas del gobierno local, llevaron a cabo reuniones con el fin de discutir cambios cualitativos en la enseñanza del departamento. Sin embargo, cada organización tenía su propia agenda y percepción del significado de una educación intercultural, cómo debe ser practicada y qué objetivos debe alcanzar. Términos tales como "diálogo intercultural" y "autoafirmación social y cultural" (CAAP 1992: 18) fueron usados e interpretados de diversas maneras por las diferentes instituciones que participaban en las discusiones.



MAPA 1
 Los arakmbut y otros pueblos indígenas
 de la parte central y meridional de la Amazonia peruana

Por ejemplo, el coordinador educativo de RESSOP explicó que, a pesar de que en el pasado la educación bilingüe estaba enfocada en el lenguaje, la educación intercultural tiene en cuenta no sólo la lengua sino también el folclore, la artesanía y la economía (G. Quierolo, c.p.). Desde un punto menos materialista, la Federación de Nativos del Río de Madre de Dios y sus Afluentes (FENAMAD) se interesaba por la enseñanza intercultural y de la lengua materna con el fin de "redimir y reevaluar la cultura de cada uno de nuestros grupos étnicos" (FENAMAD 1991). Por otra parte, el Colegio Regional de Maestros se concentraba en los maestros no indígenas, para quienes iniciaron un módulo de entrenamiento en educación bilingüe.

San José es una comunidad arakmbut que cuenta con 130 habitantes aproximadamente. Sus miembros comparten un fuerte sentimiento de identidad cultural. Una gran parte de este sentimiento étnico está vinculado a su territorio, que constituye la fuente de su conocimiento cosmológico. El modo de vida de los arakmbut se ha visto amenazado tanto por la destrucción de su medio por intereses económicos externos, como por la colonización masiva que ha tenido lugar a partir de los años setenta. Presiones similares han sido enfrentadas por indígenas en otras regiones de la Amazonia peruana, y muchas han acogido una educación intercultural a fin de contrarrestar el etnocidio proveniente de la sociedad y cultura dominante. Durante muchos años la FENAMAD ha dedicado su tiempo y esfuerzos a la elaboración de propuestas para las escuelas primarias bilingües e interculturales para el pueblo arakmbut de Madre de Dios. Sondeos iniciales muestran que en la mayoría de los casos habría una respuesta favorable. No obstante, algunos arakmbut se muestran escépticos hacia la educación intercultural. Ellos piensan que la escuela no es exactamente el lugar adecuado para enseñar a sus niños su lengua y modo de vida. Una parte de los habitantes de San José prefieren continuar con la escuela hispano-hablante del RESSOP y sus maestros misioneros laicos, a pesar de que otros expresan insatisfacción con la escuela. De igual manera, los maestros han expresado su descontento con la comunidad. Tensiones de este tipo entre los maestros y la comunidad han generado dudas acerca de cuáles son los objetivos de la enseñanza escolar en una comunidad indígena.

Por lo tanto, este libro intenta entender la razón por la cual los arakmbut de San José se muestran escépticos hacia la educación bilingüe, mientras que otras comunidades vecinas están completamente a favor. Este punto se aborda analizando el carácter de la relación que han desarrollado los arakmbut con los representantes de la sociedad nacional desde 1950. La indagación histórica busca comprender la influencia que dicho contacto ha tenido en la configuración de las percepciones de los arakmbut acerca de las ventajas y desventajas de la alfabetización y la educación formal. La investigación está centrada en el análisis del papel que juega el aula en la vida de los habitantes de San José, reconociendo sus relaciones con la escuela del RESSOP y sus maestros, así como sus aspiraciones en cuanto a la educación formal de sus hijos. La respuesta de los arakmbut hacia un sistema educativo impuesto no puede ser comprendida totalmente sin examinar sus propios procesos educativos. Por esa razón, es importante considerar de qué manera ha sido afectada la cultura oral de los arakmbut por una educación doble tanto en español como en harakmbut, teniendo en cuenta que su educación hispánica ha sido adquirida en la escuela y también a través del contacto creciente con la población de colonos.

Hoy en día el número de arakmbut que conocen el español está en aumento. En su vida actual, es esencial que sepan leer y escribir la lengua nacional para tener la capacidad necesaria para afirmar sus derechos como ciudadanos y defender sus derechos como indígenas. Si se observa el punto de vista de los arakmbut, para ellos la escuela es un lugar para aprender a leer y escribir español, y muchos de ellos no ven una razón por la cual deban leer y escribir en su propio idioma. Esta actitud arakmbut hacia la escuela demuestra que una educación llamada "apropiada" o "relevante" es un concepto relativo.

Como regla general, las decisiones que se toman en relación con lo que se considera una educación cualitativa y relevante para los indígenas se basan en las percepciones frecuentemente contradictorias que tienen personas de afuera. Como consecuencia, algunos cambios llevados a cabo "en nombre de los indígenas", tales como la introducción de educación intercultural, pueden ser rechazados sin importar si vienen de parte de los misioneros o de las organizaciones indígenas. En lo referente a un estudio sobre cambios educativos, el caso de

San José muestra la importancia de tener en cuenta los intereses particulares y las prácticas culturales de los propios pueblos indígenas.

Este libro es una versión revisada y editada de mi tesis de doctorado para la Universidad de Londres (Aikman 1994). Está basado principalmente en nueve meses de estudio etnográfico llevado a cabo dentro de la comunidad arakmbut de San José, trabajo que se desarrolló entre octubre de 1991 y junio de 1992 y en diciembre de 1993. La elección de la comunidad de San José para esta investigación nació de mi contacto previo con la comunidad entre los años 1979 y 1981 y luego en 1985. Durante este período llevé a cabo un estudio de 18 meses acerca de las relaciones entre los géneros (Aikman, s/f). A partir de 1994 he realizado viajes anuales breves a la región, visitando diversas comunidades de habla arakmbut y apoyando sus iniciativas para recuperar sus derechos territoriales y para obtener becas de estudio a través del Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas (ONG con base en Copenhague).

En el transcurso inicial de mi investigación con la comunidad de San José, fui aceptada en mi papel de investigadora del campo como una persona integrante de la vida de la comunidad. Tal participación se realizaba viviendo con una familia y tomando parte en las actividades diarias de las mujeres de ella: cocinando, trabajando en las chacras, pescando y cuidando niños. Este tipo de relación determinó el método informal que asumí en el acopio de la mayoría de los datos. La investigación de campo estuvo involucrada en las actividades diarias que realizaban mis anfitriones, y mi trabajo cotidiano con ellos me ponía en contacto con otros miembros de la comunidad. En San José, los arakmbut se dividen en siete clanes. No trabajé con un informante de un clan en particular, con el fin de no restringir mi relación con los miembros de otros clanes. Por lo tanto, mis datos para este estudio fueron recolectados dentro de toda la comunidad.

Al inicio y final de cada uno de mis viajes ha habido siempre reuniones con los representantes de la FENAMAD en Puerto Maldonado. Mi propuesta de investigación de 1991-1992 fue discutida y aprobada oficialmente en un congreso de la FENAMAD. Durante esta estadía pasé un corto período de tiempo en cada una de las cinco comunidades arakmbut, en la comunidad arasaeri de Villa Santiago y en la pequeña y mezclada comunidad de gente kisambaeri, sapitaeri y

matsigenka en Boca Isiriwe. Tuve también la oportunidad de visitar comunidades de los shipibo, piro y ashaninka en la región "central de la selva pluvial", al norte de Madre de Dios. También conocí y tuve conversaciones con el director del Colegio de Capacitación para Maestros Bilingües de Yarinacocha y con los directores del Programa para Maestros Bilingües en el Colegio de Maestros de Loreto.

2. El contexto etnográfico

El departamento de Madre de Dios cuenta con 78 402 71 km² (Instituto Nacional de Estadística 1983). Limita por el este con los bordes internacionales de Bolivia y Brasil. Su terreno está formado por selva húmeda tropical de tierra baja (selva baja) que cambia abruptamente en el oeste convirtiéndose en selva húmeda alta (ceja de selva) en las densamente arborizadas cuevas de la cadena de Carabaya y los departamentos andinos de Cuzco y Puno. El río Madre de Dios, que nace hacia el oeste en la cadena montañosa de los Andes, constituye el medio de comunicación más importante en el departamento con su nombre, a partir de las aguas turbulentas del Alto Madre de Dios hasta su unión con el río Manu, en donde se vuelve ancho y calmado rodando hacia Bolivia y finalmente al Brasil.

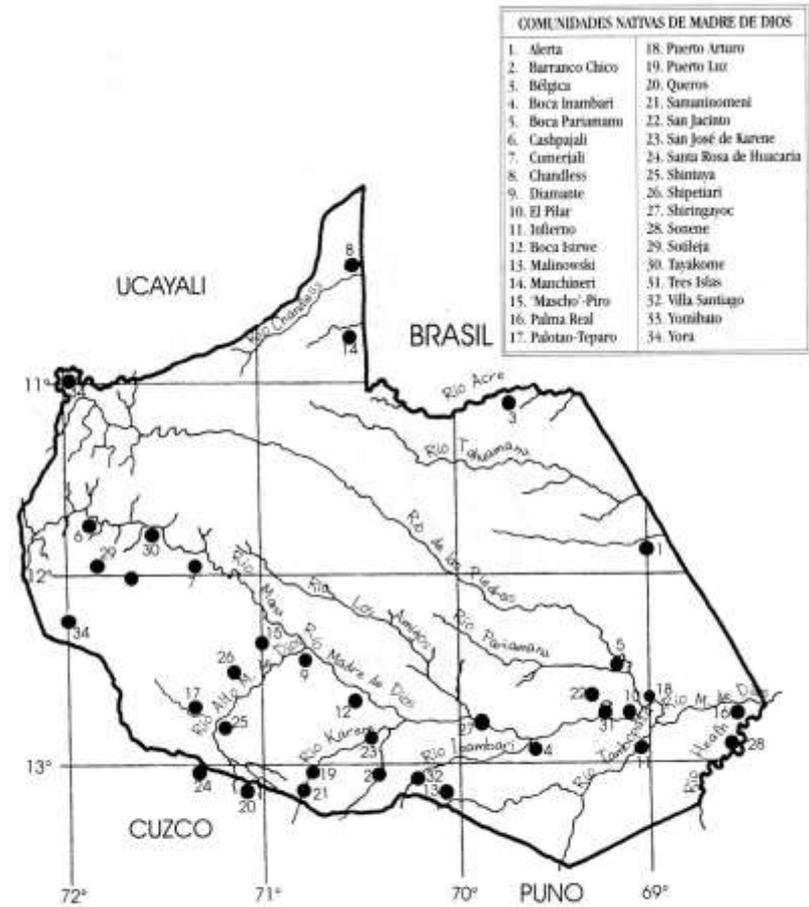
El departamento posee una gran variedad de recursos naturales tales como nueces del Brasil, madera, caucho y oro, explotados por su potencial económico. En pequeña escala se cultivan frijol, maíz y arroz. En la última década, el aumento en la cría de ganado ha dejado como consecuencia grandes terrenos deforestados, en los que ya no puede existir ninguna forma de agricultura o bosque, debido a la erosión del frágil suelo. La población total de la región es aproximadamente de unos 50 000 habitantes, aumentando de 80 000 a 90 000 en los meses de noviembre a marzo, debido a la llegada de inmigrantes provenientes de las tierras altas que vienen a las áreas de minería de oro.

La población indígena de Madre de Dios consiste en 10 000 miembros aproximadamente, hallándose dispersos dentro de la zona. Se encuentran diecisiete grupos etnolingüísticos, pertenecientes a cuatro familias lingüísticas. Junto con los pueblos de habla arakmbut, el departamento incluye los ese'ja de habla tacana que viven en el sur a través del borde con Bolivia, los matsigenka y piro de habla arawak que

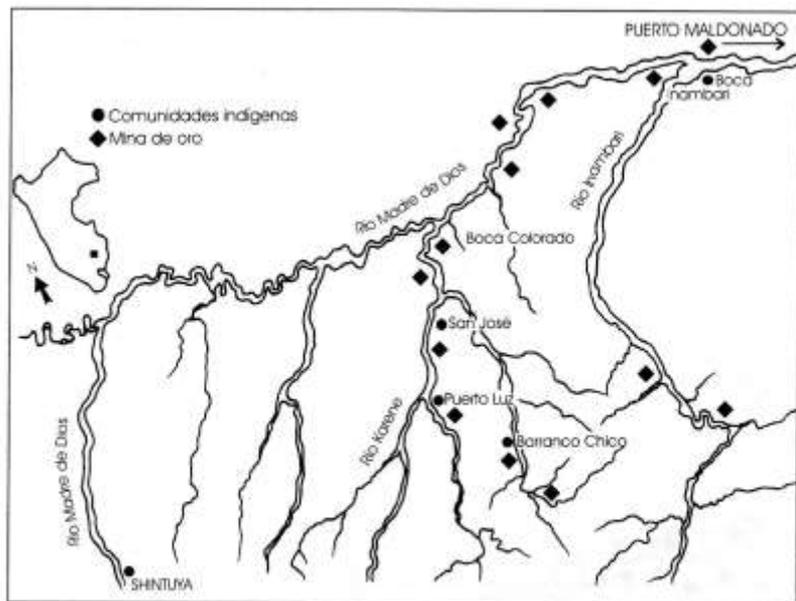
viven al norte y oeste de departamento, y los amahuaca, cashinahua y sharanahua de habla panoano, que habitan al este. Igualmente, se encuentran los shipibo-conibo y kichwa (santarrosinos), que llegaron durante la fiebre de caucho al inicio del siglo (ver mapa 2).

La palabra *harakmbut* significa "gente", yesos pueblos de habla harakmbut comprenden los arakmbut, wachipaeri, arasaeri, pukireiri, toyeri, sapitaeri y kisambaeri, siendo aproximadamente unos 1500. Después de varios desacuerdos entre especialistas sobre el estatus de la lengua harakmbut (d'Ans 1973; Ribeiro y Wise 1978), las investigaciones lingüísticas muestran que la lengua harakmbut no está emparentada con las lenguas indígenas vecinas (Helberg 1982,1996) y que cada grupo harakmbut habla un dialecto distinto (Lyon 1976; Pozzi-Escot 1998). Todos los lenguajes harakmbut poseen el mismo sistema fonético y tienen características comunes, como las frecuentes pausas glotales, seminasales (*mb*, *nd*, *dn*, *gn*) y nasalización en las vocales a, e, o (Gray 1983).

Los arakmbut constituyen el mayor grupo harakmbut, al agrupar a 1000 individuos aproximadamente. Los arakmbut no sufrieron los peores golpes de la esclavitud y las enfermedades traídas por la explotación cauchera a principios de siglo, debido a su aislamiento en las cabeceras de los ríos Karene e Isiriwe. Antes de su contacto con los misioneros en los años cuarenta y cincuenta, los arakmbut vivían en casas comunales dispersas para luego agruparse en cinco comunidades: San José, Puerto Luz, Shintuya, Barranco Chico y Boca Inambari, teniendo cada una terrenos legalmente demarcados y con título de tierra (ver mapa 3).



MAPA 2
Comunidades indígenas de Madre de Dios



MAPA 3
Comunidades arakmbut

II EDUCACIÓN POR Y PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

LA DESIGNACIÓN de "pueblos indígenas" ha obtenido reconocimiento internacional como un término de referencia para los pueblos colonizados del mundo, a los cuales se impide controlar sus propias vidas, recursos y culturas (ver ICIHI 1987, Burger 1987, IWGIA 1986, 1988). El diccionario define como "indígena" a aquel que "ha nacido o es nativo de una tierra o región". Un aspecto de identidad muy importante para los pueblos indígenas es la identificación con la tierra, diferenciándolos de los colonos que la ocupan y que impiden a las comunidades indígenas vivir de acuerdo a su estilo de vida sociocultural, económico y político (Gray 1995). Según Eloy Licuy de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONAIE): "El principal factor de supervivencia para los pueblos indígenas es la tierra, la cual es fundamental, y un derecho histórico ancestral por el cual estamos luchando" (citado en IWGIA 1987: 24). Este aspecto diferencia también a los pueblos indígenas de las minorías étnicas, que no poseen necesariamente esta relación con la tierra. Por ejemplo, en Suecia, encontramos inmigrantes finlandeses que son minorías étnicas. Mientras los saami se consideran a ellos mismos como indígenas. Hay que anotar también que los pueblos indígenas no son siempre minorías: en Groenlandia, Bolivia y Guatemala, por ejemplo, son mayoría. En otros lugares donde ocurrió una colonización, como Norte América, el norte de los países escandinavos, Australia y Nueva Zelanda, el término indígena se refiere a los habitantes que había anteriormente y cuyas tierras pasaron

a estar bajo el control de los invasores. Por consiguiente, los pueblos son indígenas no sólo a partir de su relación con la tierra, sino también con otras gentes (Gray 1995). Finalmente, ser indígena es algo que la gente identifica y experimenta subjetivamente en su interior.

Por lo tanto, indígena es un concepto de significación múltiple. Muchas variables deben ser tenidas en cuenta para encontrar una definición adecuada que se acomode a los diferentes contextos en los cuales los pueblos indígenas viven actualmente. También para que el término pueda aplicarse a grupos tan diversos como los amerindios, bosquimanos, groenlandeses, maorís y adivasis.

Según Berger (1987: 9), los criterios que definen a los pueblos indígenas son los siguientes:

1. Son los descendientes de los habitantes originales de un territorio que fue conquistado.
2. Son nómadas o seminómadas, como agricultores itinerantes, pueblos pastoriles y cazadores-recolectores que practican un modo de agricultura que requiere una labor humana intensiva, pero tiene bajas necesidades energéticas y generan un excedente moderado.
3. No poseen instituciones políticas centralizadas pero se organizan a nivel de comunidades y toman decisiones por consenso general.
4. Tienen todas las características de minoría nacional: comparten una lengua, religión, cultura y otros signos de identidad, a la vez que una relación particular con su territorio, pero se hallan subyugados ante una cultura y sociedad dominantes.
5. Poseen una visión del mundo muy diferente, basada particularmente en una actitud de custodia y no materialista hacia la tierra y los recursos naturales; además prefieren un tipo de desarrollo diferente al de la sociedad dominante.
6. Son individuos que subjetivamente se autoidentifican como indígenas y son aceptados por su grupo como tales.

Durante los años sesenta aparecieron numerosas organizaciones indígenas alrededor del mundo, estimuladas principalmente por dos cambios importantes. Uno fue la descolonización de África y Asia, que abrió la posibilidad a los pueblos indígenas de controlar su propio

destino. El otro fue el surgimiento simultáneo de los derechos civiles y del movimiento contra el racismo, permitiendo a los indígenas examinar su situación de abuso y opresión. En este nuevo ambiente de reforma, el indigenismo se desarrolló dentro de un concepto político y un movimiento favorable a los derechos comunales.

Al final de los años cincuenta y principio de los sesenta surgió en Estados Unidos una generación de líderes indígenas educados, que comenzaron a participar en la política nativa de América. En 1962 fue creado el Consejo Indígena Juvenil, el cual unió pueblos indígenas provenientes de todos los rincones de los Estados Unidos. Uno de sus objetivos era el de crear estrategias encaminadas a obtener el reconocimiento de los derechos de los americanos nativos. Un ejemplo de los logros conseguidos fue la creación de la Universidad de DQ —a consecuencia de la toma de la cárcel de Alcatraz durante 18 meses en 1968—, para nativos (y chicanos) que se convirtió en un centro activista indígena (Dunbar Ortiz 1984). En junio de 1974, el Movimiento Amerindio (AIM) convocó una conferencia en la reservación Sioux de Standing Rock. Este evento atrajo la atención internacional y condujo a la formación del Consejo Internacional del Tratado Indígena cuya meta es la de promover los derechos indígenas en todo el mundo.

En esa época se lograron avances similares en Canadá y en 1975 se estableció el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (WCIP) que creó un foro para representantes indígenas de Norte, Centro y Sudamérica, de Tierra de Saami y el Pacífico Sur. El Consejo Nórdico Saami se formó en 1956 con pueblos indígenas de Noruega, Suecia y Finlandia. En los años sesenta las organizaciones aborígenes de Australia aumentaron la presión para frenar las invasiones de mineros a sus tierras ancestrales, principalmente en la Tierra de Arhem y el Cabo de York. En 1976 treinta mil indígenas del grupo maorí atravesaron a pie la Isla Norte en Nueva Zelanda (Aotoaroa) con el fin de protestar por la alienación de su tierra (Burger 1987). Al mismo tiempo, jóvenes políticos de Groenlandia se manifestaron en contra del proceso de desarrollo danés durante el período posguerra, y atacaron los intentos de imponer las prácticas danesas en el sistema escolar de Groenlandia. Solicitaron el derecho a decidir su futuro en sus "propios términos". Finalmente obtuvieron reglas especiales para su territorio dentro del Proyecto de Ley de Dominio Propio para Groenlandia (Kleivan 1979).

Las organizaciones indígenas alrededor del mundo no tenían habitualmente la idea de reclamar sus derechos para convertirse en estados independientes, ni tampoco el deseo de "ignorar la cultura mayoritaria" (Smolicz 1981: 20). Por el contrario, luchaban por el derecho a la autodeterminación dentro de límites geopolíticos existentes. En su lucha, buscaban obtener el derecho al desarrollo de acuerdo con sus valores culturales, y enfatizaban la importancia de los derechos comunales y del respeto por el medio ambiente.

A lo largo de los años sesenta, los indígenas se vieron afectados por la disminución del crecimiento económico que afectó a las naciones que los rodeaban. No solamente sufrieron las consecuencias de la inflación, sino también una oleada de invasiones a sus tierras y reubicaciones forzadas estimuladas por una política estatal que trataba de aumentar las exportaciones de los recursos naturales, que frecuentemente se hallaban en territorios indígenas. En algunos casos estas invasiones generaban masacres y cacerías humanas de poblaciones indígenas (Bodley 1988). Hoy en día, la explotación indiscriminada del medio natural por parte de gobiernos, compañías transnacionales y empresas privadas sigue generando fricción sobre el control de los recursos existentes en territorios indígenas. Tal es el caso de los ogoni de Nigeria, que se encuentran luchando por recibir una parte del producto económico de la explotación de petróleo realizada en su territorio, al igual que una compensación por el daño ecológico causado por la misma industria.

El movimiento indígena es una alianza entre gente educada de la ciudad, activistas y organizaciones populares, dedicada a defender las prácticas tradicionales y a enfrentar el abuso y la destrucción las tierras de las comunidades. Mientras que muchos pueblos indígenas han acusado a la educación formal de ser la culpable de poner en peligro sus lenguas y formas de vida, sus movimientos políticos se han apoyado en individuos educados para combatir violaciones a los derechos humanos e indígenas. Estos activistas con educación formal han trabajado con grupos de apoyo y en las cortes para persuadir a los gobiernos nacionales de que sus ciudadanos indígenas tienen derecho a la justicia social (Corry 1984).

En los años setenta surgieron organizaciones indígenas a todo lo largo de Centro y Sudamérica. El comienzo del movimiento shuar en

Ecuador en los años cincuenta se originó por su preocupación por la educación de sus hijos, y generó en respuesta el establecimiento de su propio sistema escolar en la radio (Laje 1983; Benítez y Grace 1989). A medida que la búsqueda de recursos tales como el petróleo, la madera y el oro se extendía en la Amazonia peruana por medio de una violenta invasión, la población indígena comenzó a oponerse de una manera más fuerte. Es así como en 1969 la nación yanasha fundó el Congreso de las Comunidades Amuesha que adoptó un modelo basado en la iniciativa shuar. Igualmente, los ashaninka, shipibo, aguaruna-huambisa y amuesha crearon sus propias organizaciones que se unieron en 1979 en una Federación que posteriormente se convertiría en la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). Mientras estos movimientos regionales fueron creciendo y fortaleciéndose, se crearon organizaciones confederadas a nivel nacional, continental y global. Algunas ya fueron mencionadas, tales como el Consejo Nórdico Saami. Otras incluyen la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) y la Conferencia Circumpolar Inuit. Estas macroorganizaciones han dado peso a la campaña indígena en favor de la autodeterminación y el control de sus recursos y tierras ancestrales.

1. Autodeterminación indígena y educación

México es un buen ejemplo del juego entre educación y organización indígena. En 1977 se creó la Alianza Nacional para Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) con el fin de trabajar en favor de una educación bicultural que reflejara la realidad de los diferentes grupos indígenas del país. ANPIBAC reivindicó el reconocimiento de los derechos indígenas y la reorganización de las relaciones interétnicas, dentro de la cual incluyó su petición de una educación apropiada y de la libertad de expresión cultural. Rechazó la visión común de que los pueblos indígenas son "un problema" y presentó una lista de recomendaciones a las autoridades y al recién constituido Directorio para la Educación Indígena (ANPIBAC 1976).

ANPIBAC estaba formada por profesores bilingües que criticaban la educación formal que se daba a los pueblos indígenas en México. Durante el Primer Seminario Nacional en Educación Bilingüe y Bi-

cultural (Vicam, México 1976), ANPIBAC presentó un documento en el cual se intentaba desmitificar el término "educación bilingüe-bicultural". En él se trataba de demostrar, además, que la interpretación que el gobierno mexicano tenía acerca de educación bilingüe no satisfacía las necesidades de las comunidades indígenas. Según ANPIBAC, el programa del gobierno presentaba las mismas características de "asimilación" que la enseñanza de la lengua enraizada en una "cultura occidental". Promoviendo la educación bicultural, los profesionales indígenas y la ANPIBAC tenían la meta de fortalecer a los indígenas en su lucha contra la explotación y discriminación social y racial (ANPIBAC 1981).

El documento de ANPIBAC nos da una definición de educación nacida de los indígenas y hecha para ellos. Esta definición pone énfasis en que el control debe estar bajo los pueblos indígenas:

La educación debe ser llevada a cabo por los mismos indígenas, y debe desarrollar sus comunidades dentro de su sistema cultural propio basado en su visión del mundo y su forma de vida. Debe servir para crear una sociedad que respete otra gente al igual que el medio ambiente. También debe asegurar la existencia de la familia y la comunidad, de manera que promueva los intereses colectivos del grupo sobre los del individuo, y en la cual la gente trabaje para un beneficio colectivo y no para ganancias individuales.

El documento continúa, clarificando la estructuración de la educación bilingüe:

Los estudiantes deben aprender en un principio la lingüística y estructura gramatical de cada lengua indígena y luego, o simultáneamente dependiendo del grado de dificultad del aprendizaje y del bilingüismo de los estudiantes, deben aprender a hablar, leer, escribir y comprender la lingüística y estructura gramatical del español como segunda lengua.

En relación con el "biculturalismo" ANPIBAC anota que:

Debemos primero enseñar y fortalecer la cultura indígena, luego introducir valores de culturas externas. Es decir, lo primero es enseñar la filosofía indígena y luego otras filosofías. Los indígenas deben establecer las metas de su educación, de tal forma que los planes y programas sigan su propia cultura. La metodología debe ser tomada de las expe-

riencias que hemos tenido como grupo, y también basarse en otros métodos pedagógicos que apoyen nuestra educación sin ser una amenaza para nuestra identidad étnica y cultural (ANPIBAC 1981: 18).

Éstas son las preferencias de los maestros indígenas y de los estudiantes y no la opinión de los gobiernos o de las ONG en relación a lo que los indígenas deben recibir. Se trata de una educación basada en prácticas culturales y conocimiento indígena, en que los propios indígenas controlan el planeamiento, el currículo y la enseñanza, siendo diseñados con el fin de cumplir sus propias metas y objetivos.

En la época en la cual ANPIBAC proponía su política educativa, los derechos indígenas tomaban importancia en el escenario político internacional. En 1980 el Cuarto Tribunal Russell en Derechos Indígenas tuvo lugar en Rotterdam. A partir de él se propusieron una serie de recomendaciones; entre ellas, la creación, por parte de la Subcomisión para la Prevención de la Discriminación y Protección de las Minorías, de un comité permanente en las Naciones Unidas para "la efectiva y continua protección de los derechos indígenas". Igualmente aconsejaba que "los profesores y la educación en las Américas tengan la responsabilidad profesional de terminar con el carácter anti-indio que posee la enseñanza en las escuelas de los niños indígenas" (citado en IWGIA 1981: 89).

El Grupo de Trabajo en Poblaciones Indígenas de las Naciones Indígenas se estableció en 1982 con el fin de examinar políticas, leyes y prácticas gubernamentales, al igual que las reacciones y aspiraciones de los pueblos indígenas y de esta manera "proponer futuras mejoras en las relaciones entre poblaciones indígenas y gobiernos" (Eide 1985: 203). Durante doce años el grupo se reunía cada julio con el fin de escuchar las preocupaciones y las prioridades de cientos de representantes indígenas y de redactar estándares legales para proteger sus derechos. En 1994 la Comisión para los Derechos Humanos aprobó una Versión Preliminar de la Declaración de los Derechos de las Poblaciones Indígenas. La Declaración promete ser un instrumento legal mayor para la defensa de los derechos indígenas.

La Declaración de las Naciones Unidas subraya la importancia de que los indígenas obtengan el control sobre su propia educación y enfatiza que ello es importante para fortalecer la identidad indígena, su cultura y lenguaje. De igual manera:

Los niños indígenas tienen derecho a todas las formas y niveles de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas tienen este derecho, al igual que el de establecer y controlar sus sistemas de educación e instituciones, proveyendo educación en su lengua de una manera adecuada que esté de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza (parte IV, Artículo 15).

En junio de 1992, se llevó a cabo en Río de Janeiro la Conferencia de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas (UNCED) más conocida como "Cumbre de la Tierra". Paralela a ella se realizó la Conferencia Mundial de Indígenas en Territorio, Medio Ambiente y Desarrollo en Kari-Oka, en las afueras de Río de Janeiro. Ella tuvo como producto una "Carta de la Tierra" que fue presentada en el encuentro de la UNCED. Esta carta pone énfasis en la necesidad de una educación intercultural y bilingüe, y en la capacitación de los indígenas en el manejo de sus relaciones con la sociedad nacional. Además, la carta ubica la educación indígena no institucionalizada y el papel de la familia a un nivel comparable con la educación formal y el estudio escolar. En relación con la educación indígena dice:

Los indígenas deben tener el derecho a su propio conocimiento, lengua y educación culturalmente apropiados, incluyendo la educación bicultural y bilingüe. Por medio del reconocimiento de las dos formas de educación, formal e informal, se garantiza la participación de la familia ("Carta de la Tierra", publicado en IWGIA 1992).

2. Educación intercultural e "interculturalismo"

Si tomamos la más simple definición de educación intercultural para entender su uso en América Latina, podemos decir que los programas educativos latinoamericanos tanto "interculturales" como "biculturales" ofrecen una educación que tiene en cuenta más de una lengua y tradición cultural. Hay una amplia diferencia geográfica entre Centro y Sur América en relación con el uso de los términos "bicultural" e "intercultural" respectivamente. No obstante, tal discrepancia no es en ninguna manera exclusiva y está basada en patrones históricos de uso, más que en distintas metas y objetivos. Bajo los dos términos y la definición de educación bilingüe existen diversos programas cuyo principal objetivo es el de utilizar la educación como un medio de for-

talear el lenguaje y la cultura indígenas. Igualmente, buscan facilitar la capacitación necesaria para participar en la sociedad nacional. Estos programas favorecen un mayor o menor grado de autodeterminación y control indígena. Por otro lado, los términos se encuentran dentro de los programas de asimilación que buscan integrar los indígenas dentro de la sociedad dominante.

La Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO) organizó una reunión en 1983, llamada el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe, en la cual se consideró el término "intercultural" más apropiado que "bicultural". La razón para esto es que "intercultural" se refiere a la persona de una cultura que adquiere la habilidad para funcionar dentro de otro conjunto cultural (Monsonyi y Rengifo 1983). El término "bicultural" ha sido puesto en cuestión, ya que pareciera referirse a alguien capaz de funcionar en dos culturas distintas, simultáneamente y en igual grado (Trapnell 1984). Esto es inapropiado en el caso de los indígenas debido al hecho de que para ellos las dos culturas no son solamente diferentes en una manera fundamental, sino también antagónicas (Pozzi-Escot 1990a).

El cambio de "biculturalismo" a "interculturalismo" está claramente señalado en las políticas del Ministerio de Educación peruano. En 1980 se propuso que el lenguaje y las tradiciones culturales de los diferentes grupos étnicos deberían constituir la estructura básica y el contenido de la educación formal, pero que "paulatinamente y de una manera no conflictiva y no substitutiva, todas las temáticas de la cultura mayoritaria necesarias para los niños indígenas irían siendo agregadas" (Ministerio de Educación 1989: 11). Por lo tanto en el modelo educativo del Ministerio, un niño posee una cultura: la de origen con la cual se identifica. A esta cultura, la escuela aporta conocimientos de otras culturas que podrían ser de valor para el niño. El énfasis se pone en las dos culturas más que en la interrelación entre ellas. El reconocimiento de una sociedad peruana multiétnica, pluricultural y multilingüe fue la base para la adopción por parte del gobierno de una Política Nacional de Cinco Años que vio la necesidad de basar el sistema educativo en una noción de currículo diversificado y al mismo tiempo de entender el término "multiculturalismo" como un diálogo entre culturas (Ministerio de Educación 1991).

Sin embargo, el significado del término "intercultural" ha generado diferentes interpretaciones; según Mino-Carees (1982), implica una comunicación entre dos o más culturas, basada en un entendimiento y respeto mutuo, una situación que ella observa existe raramente en Latinoamérica. En esta región la interacción entre culturas termina típicamente en la asimilación de los pueblos indígenas (Grossi 1993). Por lo tanto, Mino-Garces propone la utilización del término "dicultural" como analogía del concepto de diglosia lingüística. En América Latina diglosia se refiere a la situación en la cual la lengua materna indígena se considera subordinada a la lengua colonial (español, portugués, inglés), que disfruta de un mayor prestigio social en cuanto a su funcionalidad (López *et al.* 1987). El término "bicultural" hace referencia, por lo tanto, a una relación entre culturas de alto prestigio y bajo prestigio, en la cual sólo una forma de expresión cultural y lingüística es aceptable (Mino-Garces 1982; Mühlhäusler 1996).

En 1990, se llevó a cabo en Colombia una reunión entre oficiales del Ministerio de Educación y representantes de las organizaciones indígenas en la cual concluyeron que existe dos tipos de "interculturalismo": uno igualitario y otro de desigualdad. El de desigualdad perpetúa el poder existente, basado en relaciones de jerarquía entre los diversos grupos culturales, y que resulta en un modo de asimilación coercitivo (Bodnar 1990). Por el contrario, el "interculturalismo" con igualdad implica la transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo (Bodnar 1990). De esta manera, el "interculturalismo" igualitario constituye una alternativa al autoritarismo, al dogmatismo y al etnocentrismo (Heise *et al.* 1994). Esto es lo que los pueblos indígenas quieren obtener a través de la educación intercultural: una manera de asegurar relaciones más iguales dentro de la sociedad.

En 1995 tuvo lugar un seminario en la ciudad peruana del Cuzco, en el cual participaron representantes indígenas y no indígenas, y en donde se definieron las características fundamentales del "interculturalismo" igualitario: diálogo, reconocimiento de la diversidad y democracia. La educación intercultural se convierte en un medio para dirigirse hacia una sociedad más justa, siendo parte de un proceso dinámico de interacción y comunicación entre miembros de diferentes

tradiciones culturales, las cuales se hallan también cambiando como resultado de la interacción entre ellas (Aikman 1997, Godenzzi 1996). En América del Norte, la educación indígena ha sido definida similarmente como un campo dinámico interactivo, donde el currículo es negociado en base a un intercambio entre diferentes tradiciones educativas (Lipka y Stairs 1994).

En América Latina, donde la educación intercultural es concebida predominantemente en términos de la escuela primaria, la base del proceso de aprendizaje es la alfabetización (Graff 1994). La metodología intercultural o bilingüe es definida por el currículo, que es, a su vez, un concepto enraizado dentro de la alfabetización (Reid 1993). Se puede concluir entonces que la educación indígena en América Latina está basada en premisas no indígenas, siendo moldeada a partir de conceptos de escritura dirigida a pueblos cuyas tradiciones son sobre todo orales.

3. Educación bilingüe y "bi-alfabetizada"

El informe de la UNESCO de 1953 *El uso de las lenguas vernaculares en la educación* apoyó a la importancia intelectual y lingüística del desarrollo de la lengua materna antes de introducir una segunda lengua:

[...] un niño debe aprender a leer y escribir primero en el lenguaje utilizado en su hogar, con el cual se comunica con padres y hermanos. Una vez estas bases han sido establecidas, él puede adquirir un perfecto manejo de su lengua, y si es necesario, de otras lenguas; sin ellas, existe el peligro de que él nunca consiga un dominio completo de cualquier lengua (citado en Larson 1981: 15).

Existen diversas formas de educación bilingüe, así como varias maneras de clasificarlas. En este libro estamos interesados en las metas de la educación bilingüe, diferenciándolas entre sí según su orientación esté dirigida hacia el dominio y uso final de otra lengua o hacia la conservación lingüística. Estimulado por el informe de la UNESCO, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) comenzó a trabajar en educación bilingüe en diversos países de Latinoamérica, incluyendo el Perú. Allí ha tenido mucha influencia en el establecimiento de escuelas primarias bilingües para pueblos indígenas, particularmente en la región

amazónica. Hasta hace poco seguía políticas con metas de transición: proponían una enseñanza inicialmente en la lengua materna, pero dirigida hacia un uso exclusivo final del español. En la actualidad sus objetivos están orientados a conservar y mantener la lengua indígena.

Dentro de la educación bilingüe con orientación de conservación o "mantenimiento" encontramos una gran variedad de programas como se refleja en la diversidad de la terminología empleada para clasificarlos. Hay por lo tanto programas de educación bilingüe, de enriquecimiento, educación bilingüe aditiva, y educación bilingüe del mantenimiento (bien sea estática o de desarrollo). Este estudio se refiere a la educación bilingüe de mantenimiento, la cual promueve el desarrollo de la lengua materna indígena. El movimiento indígena centró sus exigencias en este tipo de educación de mantenimiento, aduciendo el derecho de los pueblos indígenas a promover su conocimiento, lenguaje y educación cultural apropiado (ver IWGIA 1992).

El fortalecimiento de una lengua a través de una educación escolar bilingüe depende de condiciones superiores al programa educativo en sí; por ejemplo, del estatus de la lengua y de su uso en la sociedad circundante. El estatus nacional de una lengua puede medirse en términos del tamaño de la comunidad, sus funciones sociales y económicas, y su situación de escritura. Las lenguas indígenas del Amazonas tienen pocos hablantes relativamente, si se comparan por ejemplo con el número de hablantes quechua en los Andes. Sin embargo, el dinamismo mostrado por las organizaciones indígenas amazónicas da cuenta del gran interés que tienen las comunidades lingüísticas para la conservación de sus lenguas.

Los resultados de las investigaciones en educación bilingüe son frecuentemente ambiguos en relación con el desempeño de los niños indígenas o pertenecientes a minorías étnicas. De todas maneras existe cada vez más evidencia de que los factores contextuales presentan una gran importancia: una actitud de apoyo o de otro tipo por parte de los padres y de la comunidad determina no solamente la decisión de tener una educación bilingüe, sino también la forma que ésta ha de tomar (Hornberger 1988, Fishman 1990, Baker 1988, García y Otheguy 1995).

Otro punto a considerar es la capacidad que un programa bilingüe debe desarrollar en sus estudiantes. Esta depende de que el objetivo sea o no el de producir individuos completamente bilingües en la

lectura, escritura, habla y audición de una lengua. En relación a la situación de los aborígenes en Australia, [olly (1995) señala que los programas de mantenimiento o restablecimiento de una lengua oficial tienden a asumir que los estudiantes deben conocer el lenguaje por completo, de manera tal que puedan expresar lo que deseen en cualquier circunstancia. Sin embargo, en contextos diferentes, y algunas veces excluyentes, pueden ser utilizadas distintas lenguas, implicando una variación de las habilidades en cada uno de los lenguajes. Por lo tanto, los programas bilingües pueden diferenciarse según el énfasis particular prestado a las diferentes habilidades en una lengua.

La educación bilingüe es habitualmente una educación "bi-alfabetizada". Por ejemplo, en Perú el gobierno está interesado en que la comunicación intercultural "produzca estudiantes bilingües con una capacidad comunicativa óptima, tanto en su lengua materna como en español como segunda lengua". Con este fin, busca establecer una educación formal en la cual el uso escrito y oral de ambas lenguas esté en todos los niveles del sistema educativo. El Instituto Lingüístico de Verano (IL V) señala orgullosamente que sus escuelas presentan una tradición de alfabetización, y hasta comparan el "proceso de aprendizaje" con "aprender a leer". Señala la importancia de aprender a leer y escribir en su lengua materna, como base para adquirir otras lenguas (Larson 1981: 18, 15).

García enfatiza la importancia global de la alfabetización dual, ya que enriquece "el colorido jardín de la lengua a nivel mundial, que de otra manera se marchitaría" (citado en Baker 1993: 40). Menciona que, si bien tiene otros beneficios, la oratoria minoritaria sin escritura disminuye el poder del estudiante, considerando que por medio de la escritura él o ella se sienten más "enraizados" y con una mayor autoestima y sentido de su identidad y herencia cultural (Baker 1993).

Al enseñar a leer en la lengua materna se transmiten destrezas generales que pueden ser transferidas a la segunda lengua que se quiere aprender (Verhoeven 1994, Snow 1990). De esta manera, los beneficios de saber leer y escribir en la lengua materna son concebidos frecuentemente en términos de la "interdependencia" de muchos aspectos del aprendizaje de una lengua:

En la medida en que la enseñanza de una lengua X promueva habilidad en dicha lengua X, la transferencia de dicha destreza a una lengua Y

ocurrirá si existe una exposición adecuada a dicha lengua Y (bien sea en la escuela o en el medio), y motivación suficiente para aprender la lengua Y (Cummins y Swan 1986: 87).

Sweet (1994) advierte que aprender a leer y escribir no es solamente una cuestión de adquirir ciertas habilidades técnicas: factores contextuales, como el significado cultural y la utilidad de la alfabetización, pueden tanto interferir como ayudar al aprendizaje de una segunda lengua. Hornberger (1989a) en una revisión de la literatura a este respecto, considera que el complejo fenómeno del bilingüismo y la transferencia de la destreza a través de las lenguas debe ser entendido como un grupo de variables interrelacionadas en continuos de oral-escrito, monolingüe-bilingüe y micro-macro. De esta manera, la transmisión de habilidad depende de factores contextuales que influyen en la motivación del aprendiz así como en su percepción sobre la necesidad de la lengua, incluyendo el estatus que ella tenga. Los pueblos indígenas pueden encontrarse motivados a aprender la lengua de prestigio nacional por razones de igualdad y acceso a las instituciones nacionales. Sin embargo, esto no significa que estén interesados necesariamente por la integración o asimilación a la sociedad nacional y/o a su economía. Bloch (1993) menciona un ejemplo de esto refiriéndose a los Zafimaniry de Madagascar. Para ellos, la importancia de la escuela sobrepasa las consideraciones socioeconómicas, y se refiere a la valoración y organización del conocimiento dentro de la comunidad.

Verhoeven (1994) indica dos factores que intervienen en la necesidad de una minoría étnica de escribir en su lengua materna. El primero está relacionado con la posesión o carencia de una tradición escrita en su propia lengua. Se han realizado numerosos estudios en educación bilingüe y "bi-alfabetizada" de minorías étnicas o nacionales cuya lengua materna posee una larga tradición escrita como los chicanos en Estados Unidos y los Finns en Suecia. No obstante, la mayoría de los pueblos indígenas tienen tradiciones orales que han sido codificadas muy recientemente, frecuentemente por misioneros (ver por ejemplo Mühlhäusler 1996, Spolsky 1989/ Leap 1991). Otras lenguas indígenas todavía no tienen un sistema de palabra escrita. El segundo factor identificado por Verhoeven se relaciona con el tamaño del grupo minoritario y la existencia de instituciones sociales, como religión y educación. Señala que el uso escrito de un lenguaje indígena, es importante para

facilitar la comunicación entre grupos y/o realzar la identidad cultural, al determinar el valor puesto por los pueblos indígenas a la alfabetización en la lengua materna (ver Hornberger 1996). Muchos de los de la Amazonia peruana perciben la educación bilingüe y "bi-alfabetizada" como un medio de fortalecer sus propias lenguas dentro del contexto nacional.

La educación bilingüe de mantenimiento de la lengua materna ha sido muy aceptada dentro de numerosos pueblos indígenas. Por ejemplo, dentro de los lí'wat de Canadá (Williams y Wyatt 1987), los maorí (Spolsky 1989) y en la Amazonia peruana, los yanesha (Francis 1984) y los aguaruna (Wipio 1981). Sin embargo, la respuesta de los pueblos indígenas puede ser influenciada por el contexto social, cultural, político y económico de cada pueblo o, como en el caso de los arakmbut, de cada comunidad (Aikman 1995). A pesar de la codificación del lenguaje arakmbut por el ILV en los años setenta, este grupo nunca la adoptó como lengua escrita y el colegio bilingüe del ILV fue cerrado en poco tiempo. Los siguientes capítulos exploran los factores contextuales e históricos que influyeron en el proceso decisorio de los arakmbut, con el fin de poder entender su respuesta al sistema educativo del ILV y la educación formal.

4. Desarrollo del currículo intercultural

Ideas acerca del concepto de cultura

El término "cultura" se utiliza en muchos sentidos. Como se mencionó anteriormente, el Ministerio de Educación del Perú señala que "un niño tiene una cultura, su cultura de origen" (Ministerio de Educación 1989). Esto implica un modo de vida discreto y una visión del mundo circunscrita dentro de los cuales los niños socializan. El reconocimiento de la diversidad cultural marca un rompimiento con las anteriores políticas educativas de asimilación, que descuidaban e intentaban erradicar la identidad indígena. La política peruana en educación intercultural espera que el aprendizaje en la escuela reforzará el de fuera de ella, y contribuirá a la formación de niños indígenas conscientes de su propia identidad cultural. Sus defensores ponen énfasis en que la educación intercultural ayudará a "recuperar las culturas indígenas, evitando su

deterioro y desaparición" (Ministerio de Educación 1989). Teniendo su identidad cultural segura, los pueblos indígenas podrán entonces "adquirir conocimiento de las normas y reglas de la sociedad occidental, y de las otras culturas del mismo país" (Ministerio de Educación 1991).

La noción de cultura como algo concreto que puede ser descrito y explicado está implícita en el tipo de discurso anterior, y en muchas de las declaraciones políticas examinadas al principio de este capítulo. Sugiere un todo complejo cuyas partes son las variables creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y tradiciones artísticas que se adquieren por los individuos como miembros de una sociedad en particular (ver Tylor 1871). La política educativa peruana admite que la escuela intercultural debe permitir a los estudiantes indígenas reafirmar su identidad como miembros de un grupo sociocultural específico. Esta visión de educación intercultural implica que el gobierno del Perú reconoce la cultura como un conjunto de hábitos aprendidos y transmitidos, de técnicas, de valores y de formas de comportamiento (ver Kroeber 1963).

Pozzi-Escot (1990b) indica la manera en que los niños adquieren su sentido de identidad cultural indígena: los niños indígenas comienzan la escuela habiendo absorbido una gran dosis de conocimiento acerca de su cultura, y continúan absorbiéndolo a través de la educación informal que tiene lugar en la familia y la comunidad paralelamente a la educación formal. La adquisición de una cultura es entonces un proceso dinámico que se inicia con el nacimiento y continúa en la edad adulta. La cultura da significado a la vida, y es adquirida hasta que el individuo no puede absorber más, o bien hasta que no hay más que adquirir. Este concepto de cultura implica que un aprendizaje es dinámico, pero una cultura es estática en sí misma.

Por el contrario, Geertz nos brinda un concepto de cultura según el cual los individuos están comprometidos a producir, percibir e interpretar acciones y expresiones que tienen significado para ellos en el transcurso de sus vidas diarias (Thompson 1990). De esta forma, para Geertz la cultura es dinámica, constantemente reinterpretada, y no un todo complejo limitado que puede ser descrito o entendido por medio de costumbres o patrones (Geertz 1973). La cultura se encuentra en un constante proceso de creación y recreación (Wagner 1981, Stirrat 1999). Asimismo, Clifford y Marcus (1986) rechazan la noción

de cultura como un objeto que puede ser descrito, o un cuerpo de símbolos o bien un sistema de significados que puede ser claramente interpretado. Desde su punto de vista, el significado cultural es emergente y frecuentemente discutido. Estos puntos de vista nos hacen cuestionar el uso indiscriminado de términos tales como cultura indígena, cultural nacional o cultura occidental como si hubiera un acuerdo común sobre su significación. En efecto, hay una fuerte línea teórica que rechaza completamente el concepto de cultura. Pasquinelli (1996: 70) sugiere la liberación de este concepto de la idea de "un todo complejo con un principio unificador". Propone emplear el concepto a través de expresiones tales como "tradiciones culturales", "identidad cultural", pero no es claro si este uso adjetivo resuelve las limitaciones de la noción de cultura. Así pues, rechazar el concepto de cultura no es de gran ayuda, ya que se encuentra recurrentemente en el discurso educativo indígena, y está incrustado en la educación intercultural. Es más adecuado esclarecer las diversas formas en que el término es utilizado, y así entender los conceptos fundamentales.

Como ya se anotó, la educación intercultural implica un diálogo entre miembros de diferentes tradiciones culturales. También hemos indicado que la forma en la cual la educación intercultural es concebida e impulsada depende de que concepto de cultura se utilice. En capítulos subsecuentes se consideran las ideas de "cultura" que están detrás de diferentes programas de educación intercultural. Los pueblos indígenas no rechazan el uso del concepto de cultura. Al contrario, ponen énfasis en su distinción cultural para realzar las desigualdades en sus relaciones con representantes de otras tradiciones culturales. Dado que la educación intercultural debe fomentar relaciones más equitativas dentro de la sociedad, se hace necesario entonces hacer un escrutinio de las bases sobre las cuales ella está construida. Por ejemplo, hay que preguntarse quién controla las bases conceptuales y de definición de la educación intercultural.

Trend anota que habitualmente la educación y la cultura son consideradas como asuntos separados, siendo la primera "un mecanismo de entrega para la segunda" (1992: 9). Cuando se desarrollan programas de educación se debe elegir lo que es importante enseñar. Pero, quién diseña un currículo, con qué bases y con qué autoridad? Expertos en currículos, tales como Bloom, Phenix, Hirst y Lawton han desa-

rollado una gama de acercamientos teóricos para elaborar un mapa de la cultura con el fin de hacer una selección de currículo. El análisis cultural de Lawton está diseñado para proveer a los educadores de información sistemática acerca de la sociedad con la cual están tratando, habiendo sido ésta última definida por su conocimiento y percepción del mundo. Una vez obtenido este tipo de información, el planeador puede diseñar un currículo que sea adecuado para transmitir una cultura determinada de generación en generación (Lawton 1983). En consecuencia, aquellos que definen el concepto de cultura en el cual se basa el análisis, inventan el análisis cultural, y seleccionan lo que ellos consideran como el currículo más apropiado, definen de una manera efectiva la base epistemológica del programa educacional en su totalidad. Su control se vuelve aún más penetrante cuando están implicadas más de una tradición cultural, y las decisiones, definiciones y selección están hechas por representantes de una tradición en nombre de otra.

Si el programa de educación intercultural ha de ser viable debe reflejar la noción de cultura del indígena y debe adaptarse al criterio impuesto por los pueblos indígenas mismos (ver Thaman 1991). Los arakmbut de San José tienen una visión del mundo flexible y relativista. Al contrario de Occidente, donde el conocimiento está dividido en disciplinas que han formado la base de la estructura de los currículos desde los tiempos de Platón, los arakmbut no conciben su mundo en términos de discretos cuerpos de conocimiento tales como historia, economía o ciencia. Las relaciones entre el mundo invisible de los espíritus y el mundo visible son fundamentales para su sistema "holístico" (pero ilimitado) de conocimiento que muestra una intercomunicación integrada. Gray (2002b) identifica dimensiones de una noción de cultura arakmbut, que él define no como una amalgama de lenguaje, religión, cultura material y conocimiento, sino en términos del nombre arakmbut. La noción unifica nuestras fragmentadas nociones de cultura y sociedad, conectando la identidad de cada persona arakmbut con el pueblo en su totalidad, a través de la experiencia compartida.

Conceptos de currículo

El concepto de "currículo" tiene varias acepciones, usualmente etnocéntricas. Podría ser definido como un ciclo de estudios reflejados en la

práctica en la clase (Stenhouse 1975) o como "todas las actividades con metas dirigidas que son generadas por la escuela, ya sea que tengan lugar en la institución o fuera de ella" (Da ve, citado en Hawes y Stephens 1990: 7). La idea de un "currículo oficial", en el sentido del plan ideal de educación frecuentemente descrito por los especialistas en currículos, subraya la difundida comprensión (o incomprensión) del concepto como un programa desarrollado por profesionales dentro del proceso de "difusión de la palabra de los profetas en el centro hacia los creyentes en el campo" (Hawes y Stephens 1990: 60). Dentro de un contexto intercultural, el término currículo puede significar una práctica social, reflejando tanto un discurso ideológico y relaciones de poder, como una transmisión cultural.

Bernstein (1971) analiza el currículo en términos de tres mensajes: conocimiento (incluyendo asignaturas escolares, plan de estudios y libros de texto), pedagogía (transmisión del conocimiento), y evaluación (de la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes). Dave divide este sistema de mensajes en cinco componentes, dando una idea de la amplitud y profundidad de los puntos y procesos relacionados con el desarrollo de un currículo escolar: metas y objetivos en general, plan del currículo, métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje, materiales para el aprendizaje y evaluación (Dave en Hawes y Stephens 1990). Este autor destaca que no es solamente el currículo el que es construido culturalmente, sino también sus metas y objetivos, al igual que los mecanismos por medio de los cuales se ha de hacer la entrega.

Existe una diferencia fundamental entre la educación informal, basada en una comunidad, de los pueblos indígenas y la educación formal de la escuela. En efecto, la primera no posee un currículo que cubra alguno de los puntos mencionados anteriormente. Ong (1982) señala que las personas de culturas primariamente orales no desarrollan su aprendizaje "estudiando", es decir, realizando ejercicios independientes, separados de sus vidas diarias, y posibles únicamente a través de textos escritos. Reid (1993) advierte, por su parte, que hablar del aprendizaje en una cultura oral en términos de un currículo puede esconder el hecho de que la naturaleza del aprendizaje es intrínsecamente diferente al asociado con la escolaridad. Él identifica cinco formas en las cuales el aprendizaje escolar con currículo se diferencia

del aprendizaje oral: en primer lugar, su división de objetos y actividades en aspectos analíticamente distintos como apariencia, propiedades y valores prácticos o estéticos; su presentación de un conocimiento objetivado que puede ser discutido críticamente; su carácter programable y con posibilidad de terminación; la evaluación de aptitudes como parte integral del proceso de enseñanza; y finalmente, la inclusión del fracaso en su escala de evaluación.

Como veremos en el capítulo siete, la informalidad de la educación arakmbut, y la educación de los pueblos indígenas en general, desafía la categorización y compartimentación presentada por Dave. A pesar de que la práctica arakmbut abarca todos los puntos que él identifica, éstos no se hallan formalizados dentro de un sistema. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación no pueden ser considerados aisladamente. Son filamentos entrelazados de una única y unificada operación, en la cual se desconoce el fracaso, y donde el conocimiento que sus hijos requieren implica su ambiente físico, cultural y espiritual concebido como un todo, en que la especialización se produce según la edad, el sexo y el clan.

En Perú, el currículo puesto en práctica en la educación formal está bajo la dirección centralizada y el control de un equipo pequeño de especialistas del Ministerio de Educación en Lima. Los pueblos indígenas quieren cerrar la brecha existente entre la teoría curricular y la práctica escolar, exigiendo su derecho a controlar las decisiones que determinan su educación formal. Trasladando la responsabilidad que tienen los especialistas en Lima a las comunidades y a maestros indígenas, podrían ser incorporadas las concepciones indígenas de cultura y de currículo en el desarrollo de una educación intercultural. El planeamiento de un currículo genera cuestiones políticas que tienen que ver no sólo con la toma de decisiones, sino también con la base cultural e ideológica de la práctica educativa. Los pueblos indígenas insisten en que la única manera de que la educación intercultural puede alcanzar la meta de fortalecer su identidad cultural es que esté basada en conceptos indígenas, y que sea diseñada por ellos mismos.

Un currículo formal de educación transmite un conocimiento objetivo que es seleccionado, organizado y presentado según metas predeterminadas. Su autoridad descansa en un reclamo implícito a la universalidad (Reid 1993). La educación intercultural apunta a la

transmisión de conocimiento de dos o más tradiciones, recibiendo su legitimidad del reconocimiento local de los beneficios del currículo combinado. La constante renegociación en que se basa la educación intercultural permitirá vencer el desafío de fortalecer las identidades indígenas en un mundo cada vez más globalizado. Al mismo tiempo debe satisfacer las necesidades de pueblos cuyas vidas diarias se desarrollan en una *interface* entre diferentes tradiciones culturales, lo que supone un gran reto ya que, en palabras de una indígena isleña del Estrecho de Torres, educadora también, "conocemos tan poco de cómo nos conectamos con el conocimiento occidental, cómo nos deslizamos dentro y fuera de los diferentes códigos del lenguaje, cómo "intersectamos" los conocimientos tradicionales y la tecnología occidental" (Nakota 1995: 25). La educación intercultural debe negociar un currículo que "se dirigirá a proveer a los estudiantes con herramientas analíticas, de tal forma que puedan obtener mejores tratos para ellos en las diversas intersecciones de sus diferentes mundos" (ibíd.).

Al frente de los avances en educación intercultural han estado los pueblos indígenas, y el siguiente capítulo examina la mirada de modelos que han surgido y están emergiendo en la Amazonia peruana. Varios autores han puesto énfasis en la importancia de la investigación etnográfica, con el fin de ofrecer una nueva perspectiva sobre las necesidades de la alfabetización y las prácticas de la lengua de los grupos minoritarios (e.g. Verhoeven 1994, Street 1993b, Arratía 1997). Los siguientes capítulos investigan por lo tanto, las circunstancias sociales, culturales, históricas y políticas que influyen en el lenguaje arakmbut actual y en las necesidades de la alfabetización, y su interés en explorar nuevas fuentes de conocimiento. Los arakmbut están buscando formas de fortalecer sus prácticas culturales, en una época en la que se observa un rápido cambio social. Por medio de la interacción y el diálogo con representantes de sus tradiciones culturales, ellos tratan de encontrar la manera de "obtener el mejor acuerdo" para sí mismos, sus niños y su territorio, enfrentando las fuertes presiones de asimilación.



III

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PERÚ

EL ADVENIMIENTO de la educación intercultural en ciertos países latinoamericanos es el resultado de un nuevo discurso de tolerancia cultural y de diversidad étnica. La legislación educativa gubernamental que ha dado lugar a programas de educación intercultural ha surgido a partir de cambios históricos en las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado. Este capítulo rastrea el desarrollo histórico de la educación formal en la Amazonia peruana, con referencia particular en los arakmbut. Al intentar aclarar la extensa adopción e institucionalización de la educación intercultural, este capítulo presta atención a los papeles que el gobierno y las órdenes religiosas tuvieron en este proceso. Igualmente, se observa el impacto del "indigenismo", siendo éste "cualquier corriente de pensamiento que sea organizada y desarrollada alrededor de una imagen de un indígena por no indígenas, y que exprese las preocupaciones y metas de estos últimos" (Favre 1976, citado en Barre 1983: 29-30).

1. Perspectiva histórica

Al final del siglo XIX predominaba en Latinoamérica un positivismo racial en el cual los pueblos indígenas ("indios") eran considerados innatamente inferiores a los mestizos y un obstáculo para el desarrollo económico de la nación. Se postularon soluciones al llamado "problema indio" en un espíritu de socialismo darwiniano, obligando a la po-

blación indígena a extinguirse o a desaparecer bajo una ola de inmigrantes blancos que repoblarían el país con gente "con maneras ordenadas e industrializadas" (en Marzal 1986: 35, ver también Morin 1988, Stavenhagen 1988). México fue el primer país que presentó una alternativa a la política general de dejar la educación para las poblaciones indígenas a cargo exclusivo de sectas religiosas. Después de la revolución de 1910, los nuevos constructores de la nación mexicana consideraron que la escuela juega un papel importante en difundir la cultura "moderna". Para ellos, su meta modernista se lograría asegurando que los estudiantes indígenas aprendieran la lengua nacional (español) en la escuela.

Al final del siglo XIX en el Perú, los filósofos que luchaban por reconstruir el país luego de su derrota ante Chile en la guerra del Pacífico, buscaron un modelo alternativo de nacionalismo que pudiera ofrecer una nueva identidad para el joven Estado. Se trataba de incluir a la población indígena, pero solamente después de que ésta hubiera abandonado sus costumbres y lenguajes, y formara parte del sistema capitalista del Estado. Al igual que en México, la educación debería facilitar esta transición, pero la situación en el Perú era muy diferente. Primero, la gran mayoría de la población indígena peruana fue condenada a continuar su vida trabajando en haciendas feudales debido a la falta de una reforma agraria o de una revolución popular que transformara el sistema oligárquico de propiedad de la tierra. Segundo, en el Perú el impulso para la educación indígena estaba confinado a una pequeña elite intelectual, al contrario de México en donde venía del gobierno.

Mariátegui, filósofo peruano de influencia en la izquierda en Latinoamérica, fue la primera persona en analizar el "problema indígena" en términos económicos y de relación de clases. Él señaló que cualquier educación dirigida a "sacar los indígenas de la miseria e ignorancia" fracasaría si no existía una reforma en el sistema de posesión de la tierra que otorgara a los pueblos indígenas títulos sobre sus territorios. "Es imposible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía, y sin democratizar sus políticas de superestructura" (citado en Tauro 1970: 10). Mariátegui criticaba los intentos de reorganizar la educación basándose en soluciones extranjeras. Por ejemplo, la filosofía francesa del enciclopedismo que predominaba en escuelas y universidades peruanas, ignoraba por completo las ca-

racterísticas específicas americanas de la nación, y en particular de su población indígena (Tauro 1970: 12-13).

Ya en los años treinta existían disposiciones legales que favorecían la utilización de la lengua materna en la escuela por parte de los estudiantes indígenas. En ellas se incluyeron varios artículos en la Constitución peruana de 1933. Sin embargo, estas políticas del Estado permanecieron solamente en los documentos escritos. En fin, el primer desarrollo práctico de la educación intercultural en Perú no vino de iniciativas gubernamentales, sino de proyectos experimentales llevados a cabo en los Andes por indigenistas (ver Citarella 1990b). Ellos introdujeron nuevas prácticas en la educación indígena que más tarde, gracias a una relación interactiva con el gobierno, recibirían apoyo legislativo. Algunos de los principios que caracterizan la educación intercultural de hoy, tales como el respeto por las lenguas indígenas, la defensa de los derechos humanos, la alfabetización en español para promover una politización de los líderes indígenas y la reevaluación de la cultura indígena, habían sido ya puestos en práctica en esos experimentos. Pero las escuelas y los programas educativos no recibieron suficiente respaldo económico que permitiera su crecimiento más allá de los experimentos locales a pequeña escala, aunque algunos de los líderes indigenistas alcanzaron posiciones altas dentro del gobierno nacional. Entre ellos, destacó Luis Valcárcel, ministro de educación en los años cuarenta, quien estableció el Núcleo de Escuela Rural para niños indígenas en algunas áreas de la región andina (Gonzalbo 1996). Muchas de estas iniciativas estimularon el reconocimiento de las lenguas indígenas como "el medio más rápido de hispanizar al aborigen" (1941 Ley Educativa Pública, citado en Citarella 1990b).

Al comienzo de esta misma década, el gobierno populista de Cárdenas en México estableció el Instituto Indigenista Interamericano (III) en 1940. Aunque él no defendía explícitamente la idea de "civilizar" a las poblaciones indígenas, estaba basado en una ideología muy cercana a la teoría de modernización. Esta perspectiva se vio reforzada por el hecho de que este instituto fuera creado bajo la tutela del Congreso, cuyas recomendaciones seguían interesadas en la "protección" paternalista. A través de él se articularon metas de integración que se llevaban a cabo a través de la defensa de la cultura indígena, especialmente por medio del reconocimiento de sus lenguas. Sin embargo, ésta era una

política de transición cuyo objetivo final era, en palabras de Barre, el de "mexicanizar al indígena", y ciertamente no el de "*indigenizar* a México".

Durante y después de la Segunda Guerra Mundial y en los años cincuenta, se experimentó una bonanza económica en el Perú: el algodón y el azúcar alcanzaron altos precios, la industria minera floreció. La gran esperanza para el futuro era la escolaridad, ya que propiciaría actitudes "modernas" así como la capacitación y el conocimiento necesarios para crear la fuerza de trabajo que requiere una economía capitalista. Los gastos educativos se incrementaron con la creencia de que ello fomentaría un crecimiento económico, aumentaría la calidad de vida de los pobres e integraría los diferentes grupos étnicos. Sin embargo, en los años sesenta Perú se encontraba fuertemente dividido entre una moderna zona costera y la región andina, donde una gran población indígena, que seguía trabajando dentro de una economía semi-feudal, "continuaba viviendo y muriendo sin que nadie prestara atención a su destitución" (Bourricaud 1970: 13). Por otra parte, la región amazónica apenas si existía en la conciencia nacional. A pesar de todo, los indigenistas lograron colocar algunos derechos indígenas en la agenda política tales como el derecho a la ciudadanía, a la educación y a hallarse libres de la discriminación cultural. Los pueblos indígenas ya no se veían como grupos ajenos a la sociedad o "civilización", sino como pueblos que no podían formar parte de la nación por completo a menos que dominaran la lengua y cultura nacional.

Durante los años cincuenta y sesenta florecieron tanto en México como en Perú los estudios lingüísticos aplicados y la lingüística. El ILV trabajó en áreas rurales de ambos países, produciendo no solamente alfabetos, cartillas de alfabetización, diccionarios y libros prácticos en gramática, sino especialmente biblias en lenguajes indígenas. En México, por ejemplo, Swadesh se dedicó al estudio de problemas específicos en el diseño de sistemas escritos, y el mejoramiento de alfabetos para lenguas orales (Citarella 1990a). Mientras los gobiernos legislaban acerca de la importancia de las lenguas indígenas para el "patrimonio cultural de la nación" (1944 Ley de Educación, Ecuador), la mayoría de la educación indígena, y particularmente la de los pueblos del Amazonas, era llevada a cabo por organizaciones extranjeras de misioneros. En realidad, el proyecto misionero de alfabetizar a la población indígena tenía el objetivo principal de propagar biblias traducidas.

El ILV empezó sus actividades en Perú durante la Segunda Guerra Mundial, y en 1953 obtuvo un completo control administrativo sobre la educación bilingüe en la Amazonia peruana, bajo el auspicio del Ministerio de Educación. El ILV continuó poniendo el mismo énfasis del III en entrenar a los maestros para ser "representantes primarios de sus gobiernos" y agentes de cambio preparados para confrontar y solucionar problemas indígenas (Masferrer 1983: 523). La organización fue violentamente atacada en el espectro político por esconder su trabajo misionero cristiano bajo un disfraz lingüístico; y fue obligada a abandonar diversos países tales como Brasil, Colombia, y Panamá, bajo el cargo de imperialismo cultural (Hvalkov y Aaby 1981: 14). En 1970 el ILV fue amenazado con ser expulsado del Perú.

Por su parte, la Iglesia Católica dividió la Amazonia peruana en tres regiones: norte, central y sur, poniendo a sus pueblos bajo el cuidado de los jesuitas, franciscanos y dominicos respectivamente. Al final de la Segunda Guerra Mundial las diferentes órdenes católicas siguieron una de las tres principales orientaciones indigenistas: asimilación de las gentes indígenas a la nación, su integración basada en el respeto hacia sus "peculiaridades culturales", o su liberación de la dominación cultural (Marzal 1986: 495). Aparecieron tensiones dentro de la Iglesia Católica, no sólo en Perú sino también en el resto de Latinoamérica, debido a divisiones existentes entre los innovadores que predicaban la salvación a través de la conciencia individual y los tradicionalistas que persistían en el paternalismo y predicaban la redención sobrenatural para las muchedumbres creyentes (Pike 1973). La Conferencia Latinoamericana de Obispos de 1968 en Medellín confirmó el compromiso de la Iglesia de participar activamente en las vidas y luchas de los pobres rurales y urbanos, basando frecuentemente su posición en un análisis marxista y socialista de la situación política y social (Bruno-Jofre 1985). Esto confirió credibilidad al Movimiento Popular de la Cultura en Brasil, establecido por católicos radicales que promovían programas de educación dentro de la población rural poniendo énfasis en la liberación y el anti-imperialismo.

El Movimiento Popular de la Cultura reunió a teólogos preocupados por la condición de los marginados por el capitalismo. Los activistas católicos querían un sistema educativo que pudiera ayudar a la gente pobre a liberarse de su opresión económica y social. El movimien-

to estaba asociado con el trabajo de Paulo Freire en Brasil y Chile, y su concepto central de *conscientização*, o "aumento de la conciencia". Pero sus raíces podrían estar en filósofos como Mariátegui, quien claramente percibió los defectos de la educación formal.

El problema del analfabetismo del indio resulta ser un problema [...] que desborda del restringido marco puramente pedagógico. Se hace cada vez más posible verificar que estar alfabetizado no es lo mismo que ser educado. La escuela elemental no redime moralmente ni socialmente al indio. El primer paso hacia su redención debe ser el de abolir su servidumbre (citado en Tauro 1970: 14).

En estos comentarios Mariátegui se refería a los pueblos indígenas, pero su análisis de la situación en términos de las relaciones de clase los identificaba como parte de la clase campesina. Esto resalta una debilidad inherente a la educación popular: no reconoce necesariamente que los pueblos indígenas poseen diferentes necesidades que las de las otras gentes rurales o que los pobres urbanos. En palabras de Freire: la educación popular es enseñar a la gente a "leer la palabra y el mundo", pero se trata de un mundo de habla hispana o portuguesa. Aunque a cierto nivel su compromiso tenía una motivación social y progresista, el trabajo de los misioneros católicos estuvo predominantemente dirigido a escuelas de lengua hispana, donde la educación constituía un medio de facilitar el acceso de los pueblos indígenas a la sociedad dominante. Por lo tanto, la "Teología de la Liberación" no benefició a los pueblos indígenas ya que subordinaba su identidad indígena a consideraciones de clase social (Suess 1982). Este tema merece una atención mayor de la que es posible prestar aquí. No obstante, vale la pena anotar un punto clave: por más que los pueblos indígenas tomen parte, a veces, en las luchas de clase, la naturaleza de sus reivindicaciones basadas en su identidad indígena, especialmente el derecho ancestral a sus tierras, provoca que su lucha sea única. Por esta razón, desde una perspectiva marxista, la lucha indígena ha sido a veces estigmatizada como un movimiento divisor (Tumiri 1985).

2. Alternativas a la asimilación

Bonfil, antropólogo mexicano y un influyente crítico del "indigenismo" en los años sesenta, establece una clara distinción entre los grupos

explotados dentro de la Nación-Estado y los pueblos indígenas: los primeros sólo tienen alternativas dentro del sistema imperante, mientras que los pueblos indígenas poseen opciones fuera de él. Estos últimos existen independientemente de la cultura de la que cayeron presas, pero se les niega el derecho a la autodeterminación —el cual deberían ejercer libremente— (Bonfil 1984). A medida que, durante los años sesenta y setenta (capítulo dos), el movimiento indígena tomaba forma en Latinoamérica y otras partes del globo, los pueblos indígenas del Perú se mostraban cada vez menos satisfechos con las teorías de desarrollo económico y las políticas de asimilación e integración de gobiernos, misioneros e indigenistas. El gobierno socialista revolucionario del presidente Velasco realizó un nuevo enfoque al introducir extensos programas de reformas que significaban un nuevo reconocimiento de la composición multiétnica y multicultural del país. Una de estas iniciativas fue la Reforma Educativa de 1972 que, a pesar de haber durado poco, tuvo ramificaciones hacia los derechos indígenas y el desarrollo de la educación intercultural en los años ochenta. Dicha Reforma debía reestructurar el sistema de educación, promoviendo una nueva actitud de autocrítica, creatividad y cooperación. Además, anunciaba un cambio de modelo educativo, desde uno en transición, que usaba la educación bilingüe como un puente para que la población indígena hablara español, hacia otro que utilizaría ese tipo de alfabetización como un medio para fortalecer culturalmente a dichos pueblos.

En 1975, Velasco oficializó el idioma quechua como segunda lengua nacional, otorgándole el mismo estatus que el español. Su enseñanza debería ser obligatoria en todos los niveles del sistema educativo del Perú. La nueva ley legitimó una estrategia de mantenimiento de la lengua quechua, reconociéndola además como lengua viviente para más de 1.3 millones de hablantes monolingües mayores de 5 años, junto con un estimado de siete a ocho millones de hablantes bilingües quechua/español (Alfaro y Zegarra 1976). La Reforma Educativa y la oficialización de la lengua quechua dieron un nuevo enfoque a la educación indígena:

La educación bilingüe no es interpretada simplemente como un sistema educativo que enseña el español utilizando el lenguaje vernacular, sino que intenta concebir la tarea como una educación que es bilingüe y bicultural a la vez, de manera tal que la actividad educativa es una de

las formas de reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país, teniendo como objetivo el valorar las lenguas y culturas minoritarias (Escobar 1983).

Sin embargo, muchas de las metas de la Reforma nunca se cumplieron, ya que en 1975 el ala conservadora de los militares reemplazó calladamente al gobierno revolucionario de Velasco con un golpe militar. Éste se produjo en un momento en que el apoyo hacia las extensivas reformas revolucionarias estaba disminuyendo. En 1980 elecciones democráticas llevaron al ex presidente Belaunde al poder, implicando un completo cambio en la Reforma Educativa. En solo una década una de las más “audaces y creativas reformas” (Bondy 1972) fue construida y desmantelada, y el gobierno peruano retomó a una política de educación orientada a la integración.

Durante el período comprendido entre los años setenta y ochenta los gobiernos latinoamericanos redujeron los gastos educativos. Al mismo tiempo la demanda de escuelas iba en aumento. Estas condiciones llevaron a que se planteara un serio cuestionamiento acerca de la inversión en educación y escolaridad que realmente podría llevarse a cabo. En 1979, la UNESCO lanzó una nueva iniciativa conocida como “el Proyecto Mayor”, que trataba de solucionar algunos de los problemas educativos más graves de la región, tales como las desigualdades de acceso, el bajo rendimiento y el gran abandono de los estudios. Con el apoyo de representantes de la mayoría de los gobiernos del Caribe y Latinoamérica, el proyecto tuvo como meta principal hacer frente a la insuficiencia y defectos de la educación básica; buscaba, además, conseguir el compromiso explícito de cada uno de los gobiernos de la región para trabajar con el fin de obtener tres objetivos específicos:

1. Asegurar un mínimo de ocho a diez años de escolaridad para todos los niños en edad escolar en 1999.
2. Eliminar el analfabetismo para final de este siglo, y desarrollar e incrementar los servicios educativos para adultos.
3. Realizar reformas que permitan mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos (Rodríguez *et al.* 1983: xii).

Con el fin de llevar a cabo estos tres objetivos, la oficina regional de la UNESCO prestó ayuda a los gobiernos a través de seminarios, talleres y cursos regionales y subregionales. Una de las actividades del Proyecto fue el "Seminario Técnico en Políticas y Estrategias para la Educación y Alfabetización entre los Pueblos Indígenas", llevado a cabo en Oaxaca, México, en 1982. En él se puso en evidencia la posibilidad de una educación para los pueblos indígenas que pudiera dejar "la camisa de fuerza que es la 'integración' dentro de una cultura nacional única, y adoptar en su lugar un carácter plural lingüístico, cultural, y étnico" (Quintanilla y Lozano 1983: xv). El encuentro en Oaxaca condenó muchas de las prácticas educativas existentes dirigidas a los pueblos indígenas, clasificándolas como etnocidas. Igualmente, puso en la agenda el tema de la descolonización, resaltando que nuevas formas de educación no tendrían sentido si no van acompañadas de un proceso de descolonización cultural. Durante la década de los años ochenta, instituciones tales como el III y la UNESCO continuaban el debate sobre la importancia potencial y la idoneidad de la educación intercultural tanto para los pueblos indígenas como para todos los miembros de los estados multiculturales. Sin embargo, este asunto permaneció sin ser resuelto, ya que la discusión de pluralismo cultural se limitó a consideraciones de tomas de decisiones y relaciones interétnicas dentro de las comunidades indígenas. Por lo tanto, el III colocó su concepto de educación intercultural bajo los términos vagos de "interlocución entre los pueblos indígenas como sujetos constituyentes de la nación y el Estado como el cuerpo político de la formación social total" (*Anuario Indigenista* 1988).

Los proyectos bilingües en los Andes recibieron soporte y fortaleza dentro del nuevo espacio político creado en la Reforma de la Educación Peruana de 1972 (López *et al.* 1987, Zuñiga 1989b). Después del desmantelamiento de la Reforma a principios de los años ochenta se observó el florecimiento de diversos proyectos experimentales independientes en el Amazonas. Como se mencionó anteriormente, el trabajo de un número reducido de organizaciones indígenas, ONG, misiones religiosas, departamentos universitarios y especialistas individuales, tuvo como resultado la mayoría de los avances llevados a cabo en la teoría y práctica de la educación intercultural. Estos trabajos fueron realizados en su mayoría con fondos extranjeros. Como veremos

en el capítulo nueve, la diversidad de programas y proyectos en educación intercultural en el Perú refleja la divergencia en filosofías, ideologías y metodologías de aquellos que los dirigían.

A pesar de haber sido un proceso lento y falto de recursos, la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) del Ministerio de Educación peruano intentó introducir la educación intercultural dentro del sistema de educación formal a principios de los años noventa. Sin embargo, el área que fue seleccionada para dirigir y hacer ensayos y proyectos pilotos estuvo confinada a los Andes, donde existe una gran población de habla indígena pero, a diferencia del Amazonas, se encuentra un número pequeño de diferentes lenguas indígenas. En 1994 el Ministerio cerró el DIGEBIL. La esperanza de una educación intercultural en el Amazonas se posó entonces en un programa indígena iniciado en 1986 y dirigido por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto - Programa de Formación de Profesores Bilingües. Bajo la aprobación del Ministerio, el programa ha creado una alianza única y emocionante entre pueblos indígenas, especialistas en educación, antropólogos y lingüistas. Además, ha producido un curso de entrenamiento completamente nuevo para maestros indígenas bilingües, y se encuentra igualmente ensayando un nuevo currículo para primaria producido junto con maestros entrenadores y aprendices de maestros. El programa tiene su base en Iquitos y ha venido operando en el norte del Amazonas (Gasché *et al.* 1987; Trapnell 1990, 1991). La siguiente sección examina las políticas educativas y las estrategias adoptadas por las organizaciones indígenas, religiosas y gubernamentales en Madre de Dios, donde el aumento de la inmigración y de la destrucción del medio ambiente amenazan el mantenimiento de la lengua, cultura e identidad de la población indígena.

3. Escolaridad para los pueblos indígenas de Madre de Dios

Si se compara con otras regiones del Amazonas, Madre de Dios es un lugar atrasado en cuanto se refiere a su economía, educación, y en términos de desarrollo nacional, infraestructura y servicios sociales. Igualmente, el lugar se mantuvo fuera de las actividades de la organización guerrillera de Sendero Luminoso, y escapó a la epidemia de

cólera de 1990, circunstancias que segaron muchas vidas en la región central de la selva amazónica.

Madre de Dios es una tierra exótica y selvática, en su mayoría aún por explorar, que se extiende como un paraíso perdido de paisajes bellísimos, al sureste del país [...] y si no fuera por la abnegada y tesonera labor de los misioneros dominicos durante casi un siglo, sería íntegramente una selva virgen poblada de tribus nómades. Literalmente olvidada por la colonia española y la República, enterrada entre inmensos ríos y solemnes y espesos bosques, Madre de Dios continúa existiendo al margen de la actividad nacional, constituyendo de esta manera una de las regiones más atrasadas en el país. (*Documental del Perú* 1986: 3).

Estas palabras que inician un volumen dedicado a Madre de Dios en una enciclopedia peruana pintan una tentadora visión de la región. Pero si la región ya no cuenta con "selva virgen ni tribus nómadas" gracias a la dedicación de los misioneros españoles que reinaron libremente a principios del siglo veinte, ¿qué es lo que este "paraíso perdido" ofrece? La respuesta la encontramos en el siguiente párrafo:

Pero cuando la población criolla del Perú recordó a Madre de Dios, una cruel y violenta explotación migratoria de caucho y de oro aluvial convirtieron, a punta de pistola, sus bosques en mercancías.

Al final del siglo veinte, la situación atestigua esta violencia y explotación cruel. Como resultado de la búsqueda de oro, la extracción de maderas y la ganadería sin regulación, la explotación descontrolada ha debilitado las bases ecológicas y espirituales de los pueblos indígenas de Madre de Dios. Al final de los años noventa, la explotación de petróleo ha lanzado a las organizaciones indígenas en una campaña nacional e internacional luchando para proteger sus tierras de la polución ocasionada por las grandes compañías petroleras internacionales. Además de las industrias extractivas, el eco turismo se encuentra creciendo rápidamente en la región. Los pueblos indígenas tienen por lo tanto un gran reto enfrente para lograr mantener su forma de vida y cuidar de sus territorios para las generaciones futuras.

Los primeros registros existentes acerca de esta zona se encuentran en los diarios de exploradores españoles que iban en busca de El Dorado y de "Paititi", considerado como el último refugio de los incas y sus jefes, y cuya localización se encuentra en algún lugar de la fron-

tera, en lo que hoy en día es Bolivia (Larrabure y Correa 1907). En la mitología arakmbut y en archivos arqueológicos existe evidencia de un intercambio prehispánico entre la selva y las tierras altas, reportando el intercambio de plantas medicinales, plumas, miel, y otros artículos por objetos de metal (Aikman 1982). De todas maneras, las características del medio, combinando selva densa con pendientes escarpadas, aseguraron a sus habitantes una existencia relativamente tranquila hasta finales del siglo diecinueve, cuando sus vidas se vieron brutalmente transformadas por la bonanza del caucho. Madre de Dios sintió el impacto de la demanda por el material crudo hasta la segunda mitad del siglo veinte, cuando el mercado internacional del látex colapsó (Rummenhüller 1988).

La intensa explotación económica coincidió con una ola de entusiasmo en las actividades misioneras. El gobierno estaba interesado en incorporar a los pueblos nativos del Amazonas dentro la Nación-Estado, pero, al faltarle los recursos necesarios para hacerlo, confió el trabajo de pacificación a misioneros católicos financiados por recursos extranjeros (Wahl 1987). Los dominicos se aliaron fuertemente con el Estado en un proceso de "civilizar a través de la Iglesia, de manera tal que se esté al servicio del Estado" (M. Fernández, p.c.).

En 1910, durante el auge del caucho, los dominicos comenzaron a contactar a los diferentes pueblos indígenas de Madre de Dios y a establecer estaciones misioneras en puntos estratégicos que permitieran hacer proselitismo e impartir educación. Sin embargo, los arakmbut fueron muy esquivos y difíciles de encontrar. Durante los años cuarenta los padres realizaron diversos intentos para comunicarse con ellos, resultando todos infructuosos. Sin embargo, sus esfuerzos tuvieron éxito a principios de los años cincuenta. Después de ser atacados por diversas epidemias de fiebre amarilla y encontrándose extenuados por conflictos internos debidos a presiones nacidas de la explotación cauchera, los arakmbut aceptaron a los misioneros en las cabeceras de los ríos Isiriwe y Eveznue. El primer encuentro es recordado por Ireyo, anciano arakmbut de la comunidad de San José:

Un día, algunos ancianos se encontraban en la playa tostando maíz, mientras otros habían ido a buscar bagres. Unos *taka* [indígenas de otro grupo] llegaron y los arakmbut sintieron temor y quisieron dispararles con sus flechas. Un *amiko* [persona no indígena] acompañando los

taka les gritó que no dispararan. El *amiko* era el padre Álvarez, quien dijo que les daría a los arakmbut un machete. Esto les gustó. Mariotakis llevó el machete río arriba, y lo dividió en piezas pequeñas para fabricar flechas. Le dió un pedazo a cada familia y él conservó el mango.

Es así como la pacificación de los arakmbut fue iniciada por el padre dominico Álvarez, responsable de muchas de las expediciones de contacto en Madre de Dios. Después de establecer una estación de la misión en el río Alto Madre de Dios, fue abierta una trocha con el fin de facilitar el acceso de los arakmbut a la misión, en donde se asentarían para comenzar una vida nueva y civilizada. Escapando de la fiebre amarilla, muchos arakmbut se dirigieron a la misión en los años cincuenta, dejando atrás sus *haktone* (casas comunales) y su movilidad (Rummenhöller 1987; Wahl 1987; Gray 2002a, 2002b; Fuentes 1982; Fernández 1993; Barriales s /f). En 1957, cuando el río se llevó la misión, una nueva fue construida en Shintuya.

Para los dominicos, su misión abarcaba no sólo la vida religiosa, sino también la vida social, cultural y moral del pueblo indígena. Su orientación integracionista estaba compuesta por un fervor por convertir a los arakmbut al cristianismo, liberándolos de esta manera de su marginación y ayudándolos a despojarse de su "salvajismo" por medio de centros médicos y educativos (Sarasola 1931; Osende 1933; Valentín 1964). Esto provocó un proceso de "des-educación", o sea el no aprendizaje y la erradicación de los valores y creencias indígenas, al igual que un proceso de "re-educación", en el cual se aprendían los valores y creencias que los misioneros consideraban esenciales. Todos los aspectos del proceso estuvieron bajo el control de los dominicos, desde el concepto de "civilización" hasta la metodología necesaria para introducirlo. Según la teoría dominica, un "nativo civilizado" se formaba cambiando en primer lugar los aspectos materiales y visibles de su vida para luego trabajar hacia la "conquista espiritual de su alma" (Wahl 1987: 151). Para lograr su meta civilizadora, los dominicos utilizaron métodos coercitivos y autoritarios. Por ejemplo, los adultos eran reunidos en grupos, llevados y obligados a ir a la iglesia.

Los arakmbut llegaron a la misión esperando recibir muchos más regalos similares a los que les habían sido dados gratuitamente en la selva. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que los obsequios estaban reservados para aquellos que presentaban los atributos aproba-

dos por los misioneros. Existía por lo tanto una presión penetrante para que los cambios se realizaran. Los misioneros proveyeron ropas para cubrir lo que para ellos era la desnudez de los arakmbut. De hecho se trataba del código cultural que tenían los arakmbut para vestirse. En efecto, los arakmbut pintaban sus cuerpos con símbolos rojos o negros de acuerdo a su posición social. Los diferentes grados masculinos, clasificados de acuerdo a la edad, eran representados por plumas colocadas en perforaciones faciales. Las mujeres, por su parte, vestían con faldas de cortezas suavizadas. Además de estimular a los arakmbut a cambiar de apariencia física, los misioneros los instaban a dejar sus casas comunales para vivir en chozas de núcleos familiares y para convertirse en agricultores sedentarios, viviendo alrededor de la misión.

La tarea más importante para los misioneros fue la de enseñar a los arakmbut a comunicarse en la lengua española, "ya que el lenguaje salvaje cierra el alma a la luz" a la vez que "les impide entrar a formar parte de la civilización, religión y la vida de la nación" (Sarasola 1931). La escuela misionera era concebida como una forma de impedir el desarrollo del salvajismo, inculcando un sentido de obediencia. Dado que el salvaje era considerado como "hecho y no nacido" (Osende 1933: 228), los misioneros se pusieron a la tarea de educar a los niños indígenas, en lugar de des-educarlos o re-educarlos. El internado fue el preferido modo de educación misionera, ya que representaba una garantía de que los padres no iban a abandonar la misión (M. Fernández, p.c.). Los prometedores jóvenes huérfanos en edad escolar (que en términos arakmbut, y en su pensar, no se encontraban sin familias) fueron los candidatos favoritos para el internado dominico de Quillabamba, en las estribaciones de los Andes. Otro nuevo internado fue inaugurado en los años sesenta en Sepahua, en el bajo Urubamba. Los misioneros creían que estos internados dejaban en los niños trazas de progreso y abrían las puertas de la cultura para aquellos que todo se faltaban en lo que llamamos integración de los pueblos al concierto nacional y universal" (Valentín 1964: 10).

La calidad de salud y nutrición de los arakmbut disminuyó durante los años sesenta. Igualmente se observó un aumento en el número de conflictos en la misión debido a que grupos anteriormente antagónicos de habla harakmbut, fueron mantenidos juntos, viviendo en

confinamiento, y rodeados de enfermedades y muerte. Para muchos arakmbut la vida se hizo intolerable. Es así como en los años setenta y sesenta abandonaron la misión en grupos, formando las comunidades de San José, Boca Inambari y Barranco Chico. Los ancianos de San José cuentan que escaparon silenciosamente una noche y que los misioneros los persiguieron para hacerlos regresar a Shintuya. Pero siguieron viajando hasta encontrar la confluencia del río Pukiri con el río Karene, en donde establecieron la comunidad de San José. Los dominicos interpretaron el rompimiento con Shintuya como un rechazo de los arakmbut hacia la civilización y su preferencia por su "atrasada" forma de vida (Torralba 1979). Sin embargo, un estudio realizado en 1977 acerca de la misión sugirió que los arakmbut la abandonaron porque el régimen utilizado estaba asfixiando su sociedad e impidiendo su reproducción (ibíd).

*Institucionalizando la educación:
dominicanos versus protestantes*

En los años cincuenta, el Ministerio de Educación empezó a establecer escuelas para la población rural de Madre de Dios. A pesar de esto, la mayoría de los pueblos indígenas que se encontraban por fuera del área cubierta por las misiones dominicanas no recibieron ninguna educación. Para remediar esta falla, los misioneros fundaron en 1953 la Asociación para Misioneros Seculares (MISEMA), que estableció un grupo móvil de educadores. En esa misma época, la influencia protestante del ILV se expandía a lo largo del centro y norte de la selva peruana por medio del establecimiento de sus escuelas bilingües aprobadas por el gobierno. En respuesta, los dominicos establecieron una red de escuelas dominicas llamada la RESSOP (Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruano). Ella se formó a partir del grupo de educadores de MISEMA y sus escuelas diocesanas recibieron el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación. Por medio de la RESSOP los misioneros delegaron el poder sobre los arakmbut "fugitivos", que vivían en sus nuevas comunidades, a maestros laicos. Los maestros se encargaron de las escuelas primarias al igual que de los asuntos pastorales y de la salud básica, mientras los misioneros solamente realizaban visitas esporádicas para celebrar misas y bautizar bebés.

En las márgenes del río Karene la comunidad de San José estaba al cuidado de los dominicos, mientras otra comunidad arakmbut, Puerto Alegre, era atendida por el ILV. En los años setenta se abrió una escuela bilingüe en Puerto Alegre, dirigida por un maestro nativo que había asistido a la escuela primaria dominica de Shintuya, y que conocía algo de español (Moore 1981). Con la ayuda del maestro indígena, el lingüista del ILV redactó algunas cartillas de alfabetización. De igual manera, el maestro indígena enseñó las bases de la lectura, escritura y aritmética completamente en lengua harakmbut.

Los misioneros lingüistas del ILV creían firmemente en los beneficios de una educación bilingüe, y en la importancia de los maestros locales, quienes "hablan la lengua vernácula y serían probablemente familiares de los niños" (Larson 1981: 25). Sin embargo, los arakmbut de Puerto Alegre no demostraron un gran interés. Encontraban muy poca relevancia en que sus niños aprendieran a leer acerca de la selva y la cultura arakmbut cuando el conocimiento que ellos poseían, por ejemplo de la selva, excedía el contenido en los libros. Además, estos materiales estaban siendo promovidos en un momento en que el conocimiento y las destrezas arakmbut eran degradadas y devaluadas por el contacto con hombres de la frontera y en especial por los buscadores de oro aluvial, madereros y comerciantes. El establecimiento de la escuela del ILV coincidió con una bonanza en los precios del oro que generó una fuerte entrada buscadores elpreciado metal. Con el tiempo, la bonanza del oro propició la apertura de una sucursal del Banco Minero en Boca Colorado, y el aumento del número de colonos establecidos en la desembocadura del río Karene. Además de la explotación de oro, comenzó la exploración petrolífera en tierras de la comunidad que implicó el establecimiento de una bodega en Puerto Alegre por parte de Servicios Geofísicos Internacionales. Todos estos factores provocaron que algunos miembros de la comunidad se dedicaran a nuevas actividades como la búsqueda de oro e influyeron en sus actitudes hacia la escuela.

Finalmente, la escuela bilingüe del ILV de Puerto Alegre fracasó finalmente a principios de los años setenta porque no alcanzó a cubrir las necesidades de la comunidad. Esto se debió a que su establecimiento se hizo de acuerdo al modelo específico del ILV, y no en base a un análisis de la situación sociocultural o económica de los arakmbut.

Ellos necesitaban comunicarse en español, pero la escuela les enseñó la forma de escribir en harakmbut. Sin el apoyo de la comunidad, la escuela tuvo que cerrarse antes de que se pudiera impulsar una política de transición de enseñanza del español.

En la comunidad de San José, varias horas río abajo, un indígena graduado en el internado dominicano enseñaba a los niños a leer y escribir en español. A pesar de estar muy poco preparado y de tener pocos recursos, el maestro indígena de la RESSOP enseñó lectura, escritura y matemáticas de memoria, en la misma manera que él había aprendido en el internado. Sin embargo, en la parte oral el maestro utilizó las lenguas harakmbut y español pues sentía que era apropiado para sus estudiantes monolingües de habla harakmbut. Igualmente, como miembro de la comunidad, él entendía el ritmo de vida de los pobladores indígenas, cerrando, por ejemplo, la escuela ocasionalmente para poder participar en un viaje comunal de cacería. Si la comunidad partía temporalmente al campamento de los trabajadores en las minas de oro y el número de alumnos disminuía en la escuela, el maestro la cerraba, permitiendo a los estudiantes la oportunidad de cambiar la formalidad del aula por la compañía formativa de padres y compañeros. De esta manera, a pesar de que los métodos y materiales mostraban una forma de vida y una pedagogía ajena a ellos, los horarios y calendarios de la escuela presentaban una flexibilidad que reflejaba el interés y la preocupación de un maestro que pertenecía a la comunidad.

A mediados de los años setenta, la comunidad arakmbut de Puerto Alegre se trasladó río abajo fundando la comunidad de Puerto Luz. Una vez instalada, la nueva comunidad solicitó y recibió un maestro misionero laico de la RESSOP. Algunos años más tarde, el maestro indígena de San José renunció a su puesto, alegando que quería tener más tiempo para cazar y buscar oro con los compañeros de su clan. Fue reemplazado, a petición de la comunidad, por un maestro misionero laico de la RESSOP. De esta manera, los años ochenta se caracterizaron por un control directo de misioneros laicos en la escuela, en contraste con los años setenta, en que por un corto período las dos escuelas de la misión en el río Karene tuvieron maestros indígenas. Mientras tanto, en otras regiones del Amazonas las comunidades indígenas se dirigían en la dirección opuesta.

4. Colonización y organización indígena

Los inmigrantes económicos en el río Karene formaban parte de una población creciente de colonos que aumentó de aproximadamente 15000 en los años sesenta a más o menos 36500 en los años ochenta (Gray 1986). Muchos eran indígenas quechuas de la región andina que buscaban una manera rápida de hacer dinero en la selva en épocas en que el trabajo agrícola escaseaba en sus tierras. En 1965 se completó la carretera que une a Cuzco con Puerto Maldonado, brindando un acceso relativamente más fácil a la región. Tres años más tarde se terminó la carretera que comunica Cuzco con Shintuya, permitiendo su llegada a las áreas auríferas del Alto Madre de Dios. Los cazadores arakmbut comenzaron a encontrar campos de colonos en el corazón de su selva, y empezó a disminuir considerablemente la cacería.

En los años ochenta se hizo evidente la escasez de oro en las playas. Sin embargo, al contrario de lo ocurrido con el colapso de la economía del caucho en los años veinte, cuando los colonos salieron de la región en busca de un ingreso, la disminución del oro coincidió con una fuerte inestabilidad política, un alto desempleo y el incremento de la pobreza en otras partes del Perú. Dado este debilitamiento en la economía nacional, siguieron llegando a la región colonos amazónicos estacionales por períodos temporales, como había ocurrido en los años sesenta y principios de los setenta. Además, quechuas pobres sin tierras y habitantes marginales de la ciudad llegaron a la selva con esperanzas de ser agricultores. Las gentes que continuaban trabajando en la decaída economía del oro se interesaron también en la agricultura, ganadería y en la explotación forestal como una alternativa para obtener ingresos, tumbando grandes áreas de la selva en ambos bancos del Karene, Pukiri y Madre de Dios. Estos procesos de colonización y deforestación se intensificaron cuando el gobierno del presidente Belaunde lanzó una campaña al comienzo de los años ochenta describiendo a Madre de Dios como un paraíso despoblado con el fin de disminuir la sobrepoblación en las tierras altas y a lo largo de la costa. Desde entonces, la deforestación selva adentro aumentó rápidamente dando lugar a la extracción de maderas, cultivos y el establecimiento de potreros para criar ganado.

La Ley de las Comunidades Nativas y la Constitución del Perú de 1979 garantizaron los derechos inalienables de los pueblos indígenas hacia sus tierras. En cumplimiento de esa ley, la mayoría de las comunidades arakmbut tuvieron sus tierras comunales demarcadas oficialmente y obtuvieron sus títulos en los años ochenta. Sin embargo, sus derechos han sido violados por colonos y patronos (jefes del oro) dando lugar a una situación en la cual los 130 arakmbut que habitan San José ya tienen más de 500 colonos ilegales viviendo, trabajando y tumbando el monte en sus tierras. En consecuencia, la presencia de inmigrantes desesperados por conseguir tierra, o de patronos obstinados en el territorio indígena ha sido causa de muchas tensiones que frecuentemente desencadena conflictos violentos entre el pueblo Arakmbut y los colonos. La situación de los arakmbut y otros pueblos indígenas peruanos se hizo más insegura y precaria en 1993, cuando el presidente Fujimori modificó la Constitución peruana y eliminó la cláusula que aseguraba a los indígenas la inalienabilidad de sus títulos de tierra (IWGIA 1993).

Al principio de los años ochenta, el gobierno reservó una zona para la cría de ganado que iba a afectar las tierras de cuatro comunidades arakmbut (Moore 1985). Para evitar esto, una delegación se dirigió a Lima con el fin de reunirse con representantes de la organización indígena AIDSEP y presentar su caso ante el Ministerio de Agricultura. Este encuentro y otros posteriores llevados a cabo en Madre de Dios dieron lugar al primer congreso de la Federación de Nativos del Río Madre de Dios (FENAMAD) en 1982. FENAMAD fue establecida con el objetivo de representar los diferentes pueblos indígenas de la región y luchar para obtener el título y defensa de sus tierras; tiene también la función de proponer y apoyar nuevas medidas destinadas a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas.

La FENAMAD atendía y sigue atendiendo tanto las necesidades educativas como la petición de escuelas para las comunidades indígenas. El tercer congreso de la FENAMAD, llevado a cabo en 1985, identificó dos necesidades importantes: acceso y patrocinio para la educación secundaria y la educación posterior, y escuelas primarias bilingües interculturales nacidas de "la realidad y experiencias de los niños indígenas" (FENAMAD 1985: 20).

En 1991 la FENAMAD, en colaboración con otras organizaciones relacionadas con la educación en el departamento, produjo un documento titulado Propuesta en la Política Educativa para Madre de Dios en que señalaba las mejoras cualitativas necesarias para lograr una buena educación (CAAAP 1992) y criticaba la educación en Madre de Dios, mostrando que su alejamiento extremo de la vida de los estudiantes indígenas y no indígenas. También denunciaba que la educación suministrada era autoritaria, basada en un currículo nacional discriminador de las escuelas rurales, que estaban a cargo, en la mayoría de los casos, de uno o dos maestros por escuela y con una ausencia casi total de textos escolares. Añadía que el 75% de estos maestros no estaban entrenados para serlo. Esta situación se agravaba en las comunidades indígenas, donde los maestros pertenecen a tradiciones lingüísticas y culturales diferentes de las de los alumnos. La propuesta educativa de la FENAMAD declaraba que la educación debía:

- a) Continuar la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación 1989, 1991).
- b) Promover el desarrollo socioeconómico cumpliendo con las necesidades locales de aprendizaje;
- c) Desarrollar la paz y el respeto por la dignidad humana (CAAAP 1992).

Estimulada por los resultados obtenidos en otras partes de la Amazonia peruana, la FENAMAD recomendó la organización de un programa de educación bilingüe intercultural para las diez comunidades de habla arakmbut, la familia lingüística más grande de la zona. La propuesta fue aceptada en el VII Congreso de 1991, a pesar de que no se discutió en detalle y de que los voceros de las comunidades indígenas no expresaron su opinión sobre la política educativa de la FENAMAD. Por otro lado, hubo un acalorado debate acerca del diseño de las nuevas edificaciones de la escuela. El diseño propuesto por Olórtegui, ilustrado en un modelo a escala cuidadosamente construido, utilizaba materiales locales (rústicos) además de mano de obra local, produciendo un aireado y espacioso salón de clase adecuado

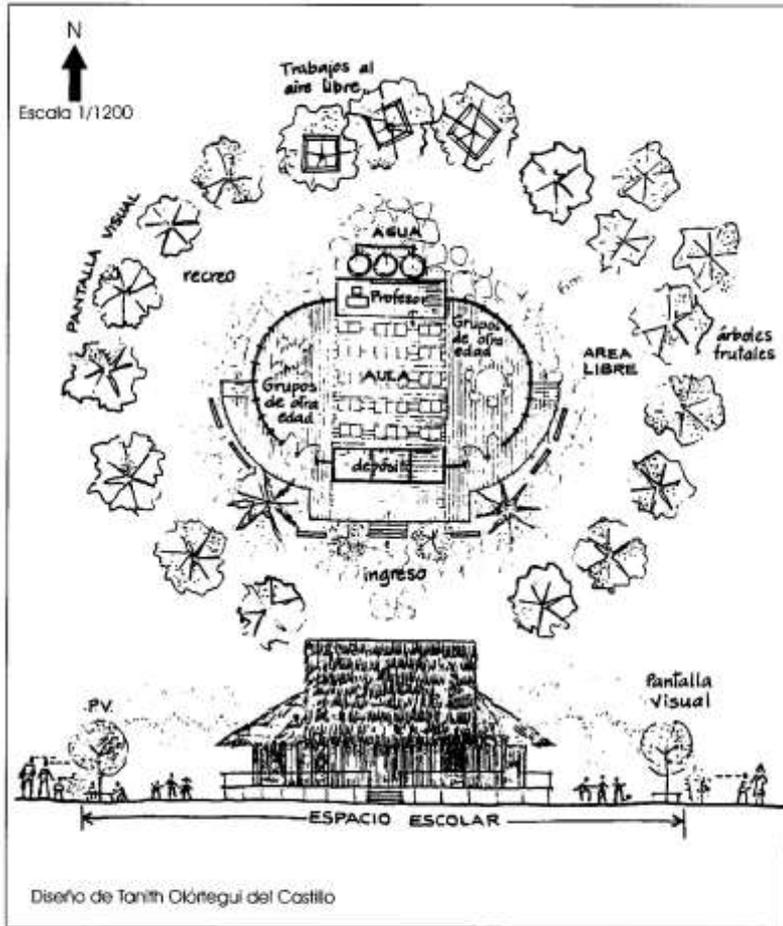


FIGURA 1

*Diseño alternativo para una escuela en la selva húmeda tropical
(Olórtegui y Rummenhölter 1991)*

para el calor y la humedad de la selva (figura 1) (Olórtegui y Rummenhölter 1991).

El uso flexible del espacio y la luz en la escuela de estilo "rústico" contrasta con las construcciones en forma de caja utilizadas por el

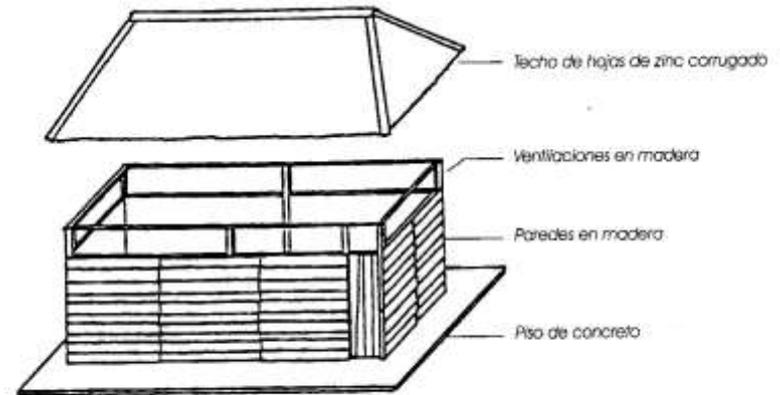


FIGURA 2

*Diseño de una escuela "noble" del Ministerio de Educación
(Olórtegui y Rummenhölter 1991)*

Ministerio de Educación a través de todo el país (figura 2). Estas últimas están construidas con lo que se conoce en el español local como "materiales nobles": paredes altas en concreto y techos de hojas de zinc corrugadas. Estos materiales, junto con el estilo en caja, intensifican el calor e impiden la circulación de brisa, al igual que la mirada curiosa de la comunidad.

Los delegados en el congreso no presentaron duda alguna de cual de los dos modelos preferían. Por lo tanto, las escuelas en las comunidades indígenas fueron típicamente construidas por sus habitantes con materiales locales tales como maderas y hojas de la selva. Al contrario, las escuelas de los colonos fueron construidas de acuerdo al diseño de los contratistas del Ministerio de Educación. Se consideraba que el edificio azul y "noble" del gobierno tenía más estatus que el modelo nuevo de materiales "rústicos", liviano y aireado.

Hasta mediados de los años noventa, la comunidad multiétnica de Boca de Isiriwe no contaba con su propia escuela primaria. Es así como los niños de esta comunidad compuesta por los matsigenka y los kisambaeri, toyeri y sapiteri de habla harakmbut, eran enviados al internado misionero en Shintuya o a escuelas mestizas en los pueblos. Todas las demás comunidades de habla harakmbut ya tenían escue-

las. En cada comunidad con escuela, el interés de los padres indígenas en la estructura y contenido de la educación de sus hijos, al igual que en la naturaleza de sus peticiones a las autoridades educativas, reflejaba su experiencia de la escolaridad a través de este siglo. Las diferentes respuestas indígenas dadas a la educación formal dependen, por ejemplo, de las relaciones establecidas con los dominicanos y su proximidad a los centros urbanos.

En breve, se pueden distinguir tres tipos de comunidad. El primero está representado por las comunidades arakmbut de San José y Puerto Luz. En estos lugares las escuelas son dirigidas por RESSOP y mantienen lazos con la diócesis a través de los maestros misioneros laicos. La lengua arakmbut se habla en todas las esferas familiares y en la vida comunitaria, y los niños comienzan su escuela con muy poco o ningún conocimiento del español. Sin embargo, la llegada de radios y televisión en 1996 puede cambiar la situación. Los matrimonios con inmigrantes son raros, aunque han aumentado en los años noventa. De esta manera, el interés por una educación bilingüe para ellos es muy escaso, dado que su lengua materna no se encuentra inminentemente amenazada con pérdida o extinción. Por otra parte, el concepto de educación "intercultural" es prácticamente incomprensible para los miembros de estas comunidades.

El segundo tipo de comunidad es aquella en la cual la escuela se halla bajo el control del Ministerio de Educación y está dirigida por la autoridad educativa local. En ellas enseñan maestros mestizos, pobremente pagados y enviados a estos remotos lugares sin una preparación adecuada, y sin haberlo consultado con la comunidad. Es común el acoso sexual de mujeres y niños indígenas, y la expulsión de los maestros resulta bastante frecuente. El objetivo principal de estos maestros es el de pasar su tiempo allí sin problemas y ganar una promoción a una escuela más prestigiosa, en un área urbana. No están interesados en adquirir compromisos, y por lo tanto tienen pobres relaciones con la comunidad. Los arakmbut de Barranco Chico son un ejemplo de estas comunidades. Ellos han tenido un contacto persistente con gentes de afuera, y poseen un mejor dominio del idioma español. La lengua española es necesaria para tratar con las autoridades educativas locales, por ejemplo para llenar peticiones o enviar quejas relativas a la escuela, al igual que para mantener relaciones de

comercio, alianzas políticas o conflictos (generalmente relacionados con invasiones de su territorio) con los colonos. Sus niños crecen junto con aquellos niños quechua y niños colonos de habla hispana, y pueden ir a la misma escuela.

El tercer tipo de comunidad es aquella en la cual, por razones históricas y geográficas, la lengua materna de los niños es el español. Dentro de estas comunidades, únicamente los ancianos hablan la lengua arakmbut con cierta fluidez. Los niños indígenas tienen maestros mestizos en la escuela, y son sobrepasados en número por los niños de los colonos. En la comunidad arasaeri de Villa Santiago, la escuela se estableció en 1965 para servir a los colonos que se establecieron cerca de la carretera que une Cuzco con Puerto Maldonado. En estas comunidades existe un apoyo muy grande hacia programas que enseñen la lengua indígena, especialmente por parte de los ancianos quienes piensan que su lengua está en peligro de morir con ellos.

En resumen, Madre de Dios ofrece un microcosmos de diversos asuntos indígenas y referentes a prácticas y procesos educativos que son comunes a toda Latinoamérica. Los arakmbut son un ejemplo de un pueblo indígena que se ha transformado y se ha movilizó en respuesta a los cambios sociales y medio ambientales. Como hemos observado al final de este capítulo, es posible distinguir claramente entre las comunidades con escuelas de la diócesis y aquellas con escuelas gubernamentales. En las primeras, los miembros de la comunidad se encuentran completamente ajenos al funcionamiento de la escuela, mostrando poco interés en la educación bilingüe, y han rechazado en el pasado a los maestros nativos. En la segunda, se observa una participación más activa de la comunidad con el fin de contrarrestar la falta de interés y ánimo demostrada por los maestros mestizos enviados por el Ministerio. En los siguientes capítulos exploraremos con más detalle las diversas perspectivas arakmbut hacia la educación formal, así como sus propias teorías sobre la adquisición de conocimiento práctico y cultural.



IV
LA ESCUELA PRIMARIA
EN SAN JOSÉ

AL MAESTRO

*Antorcha luminosa de la vida
que conduces al camino del saber,
mediante sus desvelos y constancias
protege el niño la chispa de saber,
se despide temblando la ignorancia
y se aleja para no volver.*

*La carrera más hermosa
de este mundo es
la de un maestro
en que se encuentra el cariño
más profundo y consejos
aliado de su amor.*

*¡Oh maestro! seguirte el ejemplo
de Jesucristo,
Maestro de maestros y como él
tú sabes
tú llevas el ejemplo de
instruir y educar a la niñez..¹*

LAS COMUNIDADES vecinas arakmbut de San José y de Puerto Luz, localizadas a tres y seis horas respectivamente, arriba por el río Karene, cuentan con escuelas primarias afiliadas a la Red Dominica de Educación. A pesar de tener sentimientos ambivalentes acerca de los sacerdotes y los maestros laicos, los miembros de ambas comunidades mantienen firme el apoyo que prestan a sus escuelas. Sin embargo, no están muy interesados en el manejo de sus escuelas ni en la educación intercultural bilingüe. Esta actitud desinteresada causa un sentimiento de aislamiento y frustración entre los maestros. Esta desilusión se debe en parte a la dedicación que ellos ofrecen a la comunidad como misioneros, permaneciendo con ella por un período mucho más largo que los maestros de otras escuelas del Ministerio, quienes frecuentemente se ausentan y presentan un bajo record de permanencia.

Al principio de los años noventa se realizó un debate entre la FENAMAD y las instituciones educativas acerca de la calidad de la educación en Madre de Dios. Éste se enfocó en la necesidad de tener un sistema educativo "adaptado a la realidad del departamento" (CAAAP 1992: 13). Este capítulo presenta diferentes interpretaciones de la "realidad" de la escuela de San José, haciendo a la vez algunas referencias a la situación de Puerto Luz. Específicamente considera las metas y objetivos de la escuela desde el punto de vista de los maestros. Las percepciones arakmbut acerca de la escuela serán discutidas en el capítulo siguiente.

En los años 1991-1992, la escuela de San José (Centro Educativo N.º 52075) contaba con dos aulas, una de ellas "rústica" con techo de palma que gotea, y la otra "noble" con techo en hojas de zinc y con goteras (ver capítulo tres). A partir de 1983 la escuela ha tenido dos miembros de personal. Uno es el director, que a su vez enseña, y el otro es un maestro. Sin embargo, por algún tiempo el director enseñó sin ninguna ayuda. El cuerpo estudiantil comprendía entre 25 y 35 estudiantes por año, repartidos entre los seis grados de la primaria. Los grados primero y segundo recibían sus lecciones en una de las aulas, y los grados tres a seis en la otra. Al final de los años ochenta, los grados primero y segundo se vieron aumentados por un grado "inicial", cuyo número de alumnos variaba durante el año, al presentarse un gran número de abandonos después de las primeras semanas.

1. Tomado de un cuaderno de cantos de un niño arakmbut, escuela de San José, cuarto grado.

Las limitaciones en el suministro de la educación en Madre de Dios se encuentran bien ejemplarizadas en la escuela de San José (cf. CAAAP 1992): un currículo nacional no diversificado e inadecuados recursos (maestros con un entrenamiento insuficiente, varios grados en un aula, escasez de material didáctico e infraestructura decadente, supervisión insuficiente y deficiente, falta de fondos, tasas relativamente altas de abandono y repetición). A principio de 1992 el presidente de San José redactó una lista de quejas contra los maestros (los "maestros de 1991"), Como consecuencia, dichos maestros abandonaron sus puestos luego de muchos años de servicio en la comunidad, y fueron transferidos a otra escuela de la RESSOP. En vista de las críticas sobre su servicio educativo, la administración de la RESSOP amenazó con retirarse de San José. A pesar de que se produjo mucha confusión y desorden en San José después de este incidente, la comunidad retuvo su escuela y consiguió un nuevo director y maestro (los "maestros de 1992").² No obstante, el sentimiento de desinterés y frustración permaneció por más tiempo tanto entre los miembros de la comunidad como entre los maestros.

1. Antecedentes etnográficos

En términos de metodología de la enseñanza, las escuelas de San José y Puerto Luz confirman las conclusiones de Ávalos (1986) en su estudio de escuelas en medios físicamente pobres de cuatro países latinoamericanos. En efecto, las actividades de enseñanza-aprendizaje consisten en que los niños copian del tablero mientras la atención del maestro se encuentra con otro grupo de niños. Por otro lado, los maestros contestan preguntas o terminan un dictado en el tablero con un solo niño, mientras el resto de los alumnos esperan su turno. Además, se observa niños copiando respuestas correctas en sus cuadernos y memorizando "hechos" y reglas. Al igual que lo observado por Ávalos (1986) en un colegio boliviano, el maestro posee un control casi total; este es su dominio, en el cual imparte la ley y el orden. En San José, este con-

2. Con el fin de distinguir entre los dos grupos de maestros que trabajaron en la escuela de San José entre 1991 y 1992, me refiero a ellos como "maestros de 1991" y "maestros de 1992".

trol es mantenido por medio de amenazas o de castigos físicos tales como golpes con ortigas o reglas y cuadernos. La evaluación del maestro se hace habitualmente en alta voz, tal y como hizo un docente en Puerto Luz al no estar satisfecho con un dibujo realizado por un alumno del segundo grado: levantó el dibujo y preguntó a la clase: "¿alguien sabe qué es esto? ¡Garabatos, puros garabatos!". Un intento realizado por otro alumno fue calificado a través de esta observación: "¡Rogelio, qué dibujo más horrible has hecho!"

El estricto control de la clase es la especialidad de los maestros. Los niños no son estimulados para ser creativos o espontáneos, ni mucho menos para mostrar cierta iniciativa. Después de dar instrucciones sobre la manera de ordenar fracciones, un maestro de San José preguntó a sus alumnos: "¿entienden o no?". Los alumnos respondieron entre dientes afirmativamente. Las preguntas fueron "cerradas" y solamente necesitaron una respuesta con una sola palabra, que habitualmente eran repeticiones de lo que el maestro había dicho. Por ejemplo, "¿cuál es esta palabra? Es piano, piano. ¡Repitan conmigo!, ¡piano!". De esta manera el maestro contesta muchas de sus propias preguntas y se dirige a la clase con un monólogo. Ávalos (1986) considera que el monólogo de los docentes constituye una reacción al continuo silencio de los alumnos frente a las preguntas del maestro. Entonces, la libertad de expresión de los niños en la clase está, en realidad, muy limitada. Los maestros se quejan de la pasividad de los niños, pero no ponen en cuestión la estructura de la enseñanza dentro del aula. La estructura autoritaria impuesta por los maestros, además del sesgo alfabetizador en la clase, inhibe la comunicación oral, como si se tratara de una forma inferior de comunicación (cf. Graff 1994).

El ambiente de aprendizaje generado por los monólogos y el alto grado de "charla del maestro" se caracteriza por una comunicación oral reducida a la recitación y repetición. Al mismo tiempo, este modo repetitivo de enseñanza se encuentra básicamente moldeado a partir de la escritura. Green (1993) señala que el grado de libertad en eventos hablados dentro del aula está determinado por la naturaleza del sistema de evaluación, así como por la de lo que es transmitido como conocimiento. En una lección dictada en Puerto Luz acerca de "los tres reinos de la naturaleza", los alumnos iban al tablero, con tiza en la mano. Allí, escribía una frase que el maestro les dictaba en alta voz.

Durante dos horas de lección, el profesor nunca explicó el significado, o preguntó alguna definición de las palabras utilizadas en español. Lo único que comentó fue que "los tres reinos" eran animal, mineral y vegetal, definición bastante ajena a la forma arakmbut de ordenar los fenómenos. Si el niño que se hallaba en el tablero titubeaba en una palabra o sílaba, el maestro la repetía cada vez en voz más elevada hasta gritar. Como resultado, el alumno, en completo pánico, lograba eventualmente corregir su error, o bien el maestro gritaba la respuesta con absoluta frustración.

Los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje enfatizan la fiel transcripción de la información, que va desde las reglas gramaticales hasta canciones acerca del "niño Jesús", al igual que la capacidad para recitar la información solicitada. La copia cuidadosa de imágenes de un libro al cuaderno está acompañada por la transferencia exacta y nítida del texto que se encuentra en el tablero. Esto incluye además el uso complicado de colores diferentes para distinguir títulos y subtítulos. En general, las características del proceso educativo en San José (estrecha definición del rendimiento académico satisfactorio, el seguimiento de un comportamiento instruido, la estructura autoritaria de la relación maestro-alumno, y una escasez crónica de material) se combinan para producir un ambiente de aprendizaje pasivo (cf. Cook y Gumperz 1986). Finalmente, el sistema resultante está dirigido a la producción de estudiantes que al terminar cada grado tienen en sus cuadernos todo el conocimiento que deberían tener en sus mentes.

2. La situación del maestro

Durante mi trabajo de campo, los maestros de San José compartieron tres motivos de queja comunes (que eran secundados por los maestros en Puerto Luz): con el Ministerio de Educación y la RESSOP; con la diócesis y el padre en Shintuya a quien se le confió el cuidado pastoral de la comunidad; y con los mismos arakmbut. La gente de San José, jóvenes y ancianos, fueron una constante fuente de frustración para los maestros aunque algunas veces también lo fueron de alegría. Los maestros se encontraron muchas veces frustrados y hasta profundamente heridos en su lucha por imponer sus ideas a los arakmbut; sin

embargo, dada la distancia entre los valores y filosofías de ambos grupos, resultaba muy difícil una mínima comunicación mutua.

Las condiciones de vida y de trabajo de los maestros de San José no son únicas. Tovar (1989) describe una imagen similar para las tierras altas. En ellas los maestros enfrentan una fuerte diferencia entre los principios educativos que deben aplicar y la realidad de las escuelas rurales en que deben implantarlos. En San José, los maestros enfrentaban la misma desigualdad entre las metas y objetivos institucionales del sistema de educación Y las condiciones prácticas que luchaban para lograrlos.

Uno de los obstáculos principales en su trabajo en la falta de materiales de enseñanza. En efecto había una gran escasez de libros, guías para maestros y tableros en buen uso. La situación se agravaba por la vigencia y aplicación de un currículo demasiado extenso en términos de contenido, secuencia y evaluación. Cada año el Ministerio de Educación pública un texto para cada grado, señalando objetivos generales y específicos, al igual que el contenido de cada área para todo el año académico. Estos textos presentan los objetivos del currículo como lecciones consecutivas, las cuales son seguidas por los profesores y alumnos para así completar el plan de estudios de cada año académico. Sin embargo, los maestros de San José contaban solamente con dos textos poco actualizados para dos de los grados, aunque sí tenían un suministro mejor de material religioso y algunos textos españoles (que no pudieron adaptar para el uso de los arakmbut).

Otra fuente de irritación Y frustración era la cantidad de papeles y trabajo administrativo que el Ministerio solicitaba cada año por alumno, además de las directivas que eran enviadas anónimamente desde Lima durante el año con el fin de realizar cambios en los trámites. A final del año académico de 1991, el director no pudo clausurar la escuela ya que las formas que debían completarse antes de la ceremonia de clausura no habían llegado de Lima. Por otro lado el director consideraba una pérdida de tiempo los largos reportes de fin de año que debía entregar a la RESSOP, estando convencido de que nadie los leía ya que sus recomendaciones nunca fueron puestas en práctica.

El sistema mensual de evaluación y los registros de asistencia que mantienen los maestros dejan ver un sistema burocrático y rígido en la educación peruana que atestigua una "realidad educativa ficticia"

(Tovar 1989). Ella ignora por completo la lucha diaria del maestro para asegurar que los niños vayan a las clases y para encontrarles a la vez un lugar sano en el aula donde puedan estudiar. Las estadísticas formales realizadas en 1991 en San José no reflejan los niveles de asistencia ni las dificultades por las cuales deben pasar los maestros en una sociedad seminómada en la cual los padres llevan a sus niños durante semanas a cazar o a los campos auríferos situados dentro de los territorios de la comunidad.

La escuela seguía la rutina establecida para cualquier otra del territorio nacional: parada, himno nacional, pito y un estricto seguimiento del calendario nacional, incluyendo fechas como el día de la madre. Tovar (1989) sugiere que gracias a esta repetición rutinaria en la escuela, los maestros pueden sobrellevar las dificultades diarias, ya que la realidad se convierte entonces en pura rutina. A estos problemas se sumaban otros tales como la falta de entrenamiento de los maestros y la total ausencia de supervisión y soporte provenientes de los dos organismos gubernamentales, la RESSOP y el Departamento Local de Educación. La situación difícil de los maestros estaba agravada también por su aislamiento de los otros miembros de la profesión. Los profesores de San José y Puerto Luz se encontraban solamente una o dos veces al año durante el aniversario de fundación de cada una de las comunidades, a pesar de encontrarse separados solamente por dos o tres horas por río. Sin embargo, éstas no eran las ocasiones oportunas para conversar, intercambiar experiencias educativas o estimularse uno al otro. Al contrario, la rivalidad entre las comunidades se reflejaba en relaciones competitivas entre los maestros, lo cual generaba un mayor aislamiento y abandono.

Dado su bajo y humilde estatus, los maestros de San José deben funcionar en condiciones que son evitadas por sus superiores de la RESSOP o de la diócesis. Tal y como se les enseña a los niños arakmbut, la Iglesia comprende una larga jerarquía en la cual Cristo se encuentra arriba y ellos abajo. En el medio están los padres y muchos rangos más abajo los misioneros laicos. Las comunidades del río Karene se hallan bajo el cuidado de los padres de Shintuya, que muy rara vez los visitan. Una permanente decepción para los maestros misioneros laicos era la negligencia mostrada por la Diócesis hacia ellos, reflejando la posición secundaria que poseen dentro de la jerarquía eclesiástica.

Otra de las quejas más frecuentemente expresadas por los maestros era su pobreza económica. En efecto, sus salarios disminuyeron drásticamente desde 1966, y a principios de los años noventa alcanzaron niveles muy bajos y nunca vistos en años anteriores (Palacios y Paíba 1997, Tovar 1989). La pobreza forzó a los maestros a buscar un ingreso adicional, siendo esto extremadamente difícil en las áreas rurales. En algunas ocasiones los maestros de San José buscaban oro con las familias arakmbut, para poder así ahorrar y pagar su transporte río abajo a Puerto Maldonado al final del año académico.

La pobreza de los maestros los colocaba en una posición de dependencia de los arakmbut, lo que constituía un misterio para ellos ya que siempre habían percibido a los dominicos como una fuente de mercancías, desde los primeros obsequios de machetes hasta los recientes préstamos para comprar cuadernos y lápices. Aunque los padres dominicos realmente tenían acceso a bienes y dinero, los maestros misioneros laicos nunca iban a alcanzar el poder económico de sus superiores en la Iglesia.

3. El papel del maestro

El portador de la cultura

LA VUELTA A LA ESCUELA

*Cual bandada de palomas
que regresan del vergel
ya volvemos a la escuela
anhelantes de saber.*

*Saludemos nuestra escuela
con cariño y gratitud,
que ella guarda el faro hermoso
de la ciencia y la virtud.*

*Ni un momento la olvidamos
en los meses de solaz,*

*nunca olvida la paloma
su querido palomar.*³

Los maestros de San José se consideraban superiores en étnica y culturalmente a los indígenas. Con su complejo de superioridad, los maestros estaban lejos de identificarse con los arakmbut. Percibían a San José como una comunidad con una gran necesidad de modernización y desarrollo, proceso que implicaba la adopción de la lengua mestiza, sus valores y costumbres. Como mestizos, los maestros se identificaban con la cultura nacional, de base occidental pero de ningún modo unitaria. Además creían que su deber estaba en comportarse y presentarse a sus alumnos y la comunidad como modelos para un modo de vida moderno, urbano y mestizo.

Los niños indígenas eran considerados *tabula rasa* cuando empezaban la escuela. En efecto, se desconocía por completo su habilidad en su propia lengua y sus conocimientos acerca de su propio medio social y físico (discutido en los capítulos seis y siete). Por lo tanto, en este proceso de "descontextualización" (Goody 1987: 184) los niños debían hacer a un lado su propio conocimiento y habilidades, dejándolas fuera del aula y su actividad escolar. A pesar de ser un medio muy empobrecido, el aula constituía un microcosmos y un laboratorio para la propagación de una sociedad moderna y occidental, así como de la cultura mestiza.

Al examinar el contenido de las lecciones se observan los valores promovidos en el currículo nacional así como los del maestro, que las seleccionaba a partir de los pocos textos disponibles. El primer objetivo de la educación peruana se mostraba claramente en una lección acerca de los "derechos y obligaciones de los ciudadanos": brindar "conocimiento acerca de los derechos y obligaciones del estudiante, permitiendo su funcionamiento dentro de la sociedad" (Nueva Ley General de Educación 23384, 1982, artículo 3a). A pesar de que la mayoría de los padres no tenían una tarjeta que les permitiera votar, los niños de quinto grado copiaron muy obedientemente en sus cuadernos: "es el derecho de todo ciudadano el de participar directamente

3. Tomado de un cuaderno de cantos de un niño arakmbut, escuela de San José, cuarto grado.

en los asuntos públicos por medio de un representante, elegido libremente a través del voto, el cual tiene lugar periódicamente". Sin embargo, al no tener tarjeta de votación dichos individuos no tenían derecho a votar. En noviembre de 1991 se pidió a los alumnos escribir un pasaje describiendo el motivo por el cual les hubiera gustado navegar hacia América en una de las carabelas de Cristóbal Colón. Este ejercicio podría defenderse ya que estimula "un perfecto entendimiento y una afirmación profunda [...] de la integración cultural de América Latina y el ámbito universal en que se desarrolla la sociedad contemporánea" (Nueva Ley General de Educación 23384, 1982, artículo 3c). Sin embargo, la preocupación del maestro era claramente la de negar la base amerindia del país y del continente, y enfatizar la asociación entre la llegada de los conquistadores europeos y la esencia nacional del carácter peruano. Habiendo ocurrido en la víspera de los "500 años de resistencia" por parte de los indígenas amerindios hacia la opresión colonial, esta lección dejó ver una completa indiferencia hacia la disminución de los pueblos indígenas que acompañó a la llegada de los españoles. Igualmente dejó de lado la propia experiencia de colonización de los arakmbut, la cual continuaba con el tipo de educación que estaban recibiendo.

La educación formal niega por lo tanto la propia historia y conocimiento arakmbut. Promueve la historia peruana e intenta inculcar un sentimiento de orgullo nacional por medio de lecciones de "héroes" peruanos como Miguel Grau "quien murió en combate luego de defender nuestra nación con gran heroísmo" (*Sembrador*, Grado 2, 1991: 350). Héroes de la cultura arakmbut como Marinke, modelo del rol masculino arakmbut, son completamente ignorados. De la misma manera, la pericia arakmbut en la selva se deja por completo de lado. Por ejemplo, en una clase de ciencias sociales para tercer y cuarto grado en Puerto Luz se hizo un dictado a los alumnos acerca de "La protección y el cuidado de los animales". Esta clase enseñó acerca de la utilidad de los animales domésticos (caballo, vaca, gallina, perro y gato) para los hombres (*sic*) constituyendo una lección muy incongruente para una comunidad de cazadores.

Estos ejemplos resaltan la manera en que el currículo niega todo lo que los arakmbut aprenden fuera de la escuela, al igual que las fuentes de este aprendizaje dentro de su sociedad. El aula es por lo tanto un

foro de política cultural y de supremacía del conocimiento occidental, ilustrando el proceso de imperialismo cultural descrito por Carnoy (1974, ver también Apple 1982) y el colonialismo interno y la descultura denunciada por Varese *et al.* (1983) y Bonfíl (1984), entre otros. De esta manera, el currículo y el medio escolar se encuentran divorciados de la "realidad" arakmbut, al igual que de la "realidad" de la sociedad peruana que los rodea, la cual está representada por una serie de imágenes ideales y muy limitadas. Por ejemplo, la lección acerca del derecho al voto de los ciudadanos tuvo lugar en San José durante un período de vacío político en Perú. En esa época, el presidente suspendió la Constitución y se encontraba gobernando por decreto. Sin reconocer la situación actual del país, la lección utilizó una definición indiscutible y monolítica de la cultura y presentó la cultura peruana como si fuera estática e indiferenciada. La realidad representada no incluye elementos conflictivos ni críticos, encontrándose separada de los acontecimientos que dominan la vida de la mayoría de los peruanos tanto de las zonas urbanas como rurales: caos económico, pobreza, amenaza guerrillera, tráfico de drogas, y corrupción endémica. Los arakmbut sienten el peso de la vida "real" en sus tratos con oficiales corruptos en la estación comercial de Boca Colorado, en la falta de protección que la Ley Nacional de las comunidades nativas proporciona a sus tierras comunitarias, y en las amenazas de muerte que reciben de los colonos ilegales. En resumen, la "cultura nacional" descrita por los maestros y libros no tiene relación alguna con la sociedad peruana que enfrentan los niños arakmbut fuera de la escuela.

Según los miembros de la comunidad y los maestros, una de las metas principales de la escuela es la de "enseñar español a los niños arakmbut". Además de ser el único medio de instrucción, una gran parte del día se dedica al estudio de la lengua española. Los niños reciben listas de vocabulario para aprender, y se les enseñan reglas gramaticales tal y como lo indica este examen para cuarto grado:

- ¿Qué es un verbo?
- Escriba cuatro oraciones en pasado.
- Escriba cuatro oraciones en presente.
- Escriba cuatro oraciones en futuro.

- Conjugue los siguientes verbos: recitar, vivir, sufrir, recibir, conformar, estar triste, cultivar, esparcir.

Algunos textos más actualizados (como uno llamado *Coquito*) presentan un acercamiento que usa la palabra completa. De todas formas, en los casos de enseñanza más completos tampoco se hace un esfuerzo para situar el material dentro del contexto, la vida e intereses de los alumnos fuera de la escuela. Por ejemplo, ninguna lección menciona los tipos de diálogo que los arakmbut realizan con gente mestiza y otra que no habla la lengua harakmbut. El hecho de que el alumno no pueda leer la palabra "piano" durante una lección de lenguaje puede estar relacionado con su dificultad para reconocer la imagen de un piano como un objeto con significado, más que con su destreza para leer. Los maestros no poseen un entrenamiento en español como segunda lengua, y asumen que los estudiantes aprenden por absorción. Tal y como lo señala Pozzi-Escot (1989) en la región andina, los maestros no distinguen entre enseñar una lengua y enseñar *en* una lengua, o entre inmersión planeada o sumersión en una segunda lengua. Atribuyen el pobre nivel de español que se observa en los estudiantes al atraso general de la comunidad. En cuanto a su dominio del harakmbut, se trata de un amontonamiento rudimentario de algunas palabras puestas unas tras otras, de acuerdo a las reglas gramaticales del español. En los grados inicial, primero y segundo, los maestros usan un número limitado de términos indígenas como traducción directa de una palabra o frase en español, usualmente como una "metadeclaración": ¡por ejemplo!, ¡miren aquí! ¡escriban! ¡todos! Pueden ser también incluidos los números harakmbut, comprendiendo series hasta cuatro. El currículo enseñado en San José tiene como meta inculcar en los alumnos una "conciencia moderna" aplicando un marco cultural dominado por una visión del mundo que presupone la supremacía del conocimiento occidental (cf. Scollon y Scollon 1981). Para los niños arakmbut, las técnicas pedagógicas de educación formal (predominantemente dictado y copia), su contenido prescrito, sus patrones de discurso, y sus relaciones de poder forman parte de una epistemología diferente. Tal y como señala Gee (1994), aprender a "leer y escribir en español" es "no solamente una cuestión de aprender una tecnología, sino que implica una asociación con valores, prácticas

sociales y formas de saber que presentan conflictos con aquellos [harakmbut]". Como podernos ver, la meta del maestro no se halla restringida a la "modernización" de los alumnos. Como veremos más adelante, también implica cambiar la forma de vida de la comunidad entera.

El promotor de desarrollo en la comunidad

NIÑO PERUANO

*Niño peruano
Ama a tu patria,
Ama a tu pueblo,
Ama a tu Dios.*

*Que Dios es bueno
Porque te ha dado
Tierra de libre,
Tierra de amor.*

*Niño peruano
Sé puro y limpio
Como es el día,
Como es la luz.*

*Que tu bandera sea sagrada
Y que tu lema sea virtud.*

*Niño peruano
Flor de la selva,
Odía la guerra,
Ama la paz.
Ama arrullando
Cual las palomas
Aman sus nidos
Con todo amor.*

La Nueva Ley General de Educación 23384 de 1982 reconoce que los maestros tienen la responsabilidad de contribuir a las actividades educativas y culturales dentro de la comunidad, a través de organizaciones públicas y privadas (artículo 11). Ellas incluyen asociaciones de padres, comités para la orientación y el bienestar de los alumnos,

y grupos promoción de la educación comunal. Según la guía para la Promoción de la Educación Comunal en Centros Educativos (publicación de 1983 que continuaba en uso en 1992), la labor del maestro consiste en tomar medidas formales y no formales con el fin de resolver problemas en la comunidad que los rodea, así como en la nación entera. Los maestros de 1992 llegaron a San José llenos de entusiasmo, y listos para brindar orientación a la comunidad. En pocos días realizaron su diagnóstico acerca de la escuela y sus alumnos: pobres niveles académicos, ausencia de conceptos matemáticos básicos, comportamiento rebelde en clase, pereza y falta de interés en el trabajo escolar. Después de algunas semanas tenían el análisis de la comunidad: "terrible necesidad de educación a fin de mejorar su nivel de vida".

A fin de lanzar su programa de Promoción de la Educación Comunal, el director de 1992 citó a la comunidad a una reunión con el fin de discutir su plan de construir letrinas para los alumnos, ya que hasta el momento habían usado áreas de la selva cercanas al pueblo, tal y como lo hace la comunidad. Los pocos miembros de la comunidad que asistieron a la reunión rechazaron la propuesta, alegando, basándose en su experiencia en Madre de Dios, que las letrinas olerían. El director se enfureció por la poca asistencia, al igual que por la respuesta negativa a sus sugerencias, lo cual frustraba sus intenciones de realizar un plan de desarrollo de la comunidad. Citó a otra junta a los padres para discutir el comportamiento y la falta de asistencia de los alumnos a la escuela, pero esta vez la asistencia fue aún menor.

La intención de formar una asociación de padres ya había sido rechazada antes de la llegada del nuevo director. En efecto, la comunidad declaró que esto dividiría al pueblo discriminando entre familias con y sin niños en edad escolar. Además, los arakmbut no querían asistir a estas reuniones en la escuela ya que no se sentían cómodos con la autoridad de los maestros que utilizaban una agenda escrita y aplicaban el uso exclusivo de la lengua española. Por otra parte, la regla que obligaba a los participantes a hablar por turnos inhibía su libertad de comunicarse. Los arakmbut rechazan las reuniones formales ya que perciben en ellas patrones no familiares y diálogos muy empobrecidos, y no necesariamente porque no estén interesados en el tema de conversación. Sin embargo, su actitud era interpretada por los maestros como insolente, apática y como una "mala disposición para

ser intelectual", otro síntoma de su "falta de moral" evidenciada por sus borracheras y peleas. Bajo estos malos entendidos, los maestros en San José experimentan una realidad que los hace sentirse atrapados en una lucha solitaria por modernizar a los arakmbut e inculcarles un sentimiento de identidad y orgullo nacional que no tienen.

Los maestros comparaban continuamente los niños arakmbut y sus padres con los de los asentamientos mestizos, particularmente con los de la estación comercial de Boca Colorado, que es a su vez la sede del gobierno local. Destacaban las grandes diferencias existentes entre ellos particularmente la cooperación y el trabajo de estos últimos en busca de objetivos comunes. En comparación, los arakmbut eran vistos como difíciles y atrasados, al contrario de los mestizos que eran percibidos como cooperadores y amables. Según los maestros, los arakmbut rechazaban tercamente aprender con ellos, liberarse de sus prácticas anteriores, y avanzar en la escala de "primitivismo" hacia la "modernidad". Los maestros trataban de remediar esta deficiencia por medio de la educación. No consideraban en ninguna forma la diferencia cualitativa entre la cosmología arakmbut y la mestiza, así como tampoco las diferencias en términos de estatus y poder existentes entre una comunidad indígena y una mestiza.

Viendo esta situación, debemos preguntarnos hasta donde han cambiado las metas de la educación misionera, desde la meta original de "eliminar las costumbres y adaptar [...] al salvaje a una vida más real y como la nuestra, que le permita formar parte de nuestra civilización y obtener los beneficios de nuestra medicina, costumbres [y] religión" (Mackie 1950). Es claro que los maestros no veían a los arakmbut como parte de "la riqueza cultural de un Perú multicultural y multilingüe" (Ministerio de Educación 1989: 7). Por el contrario, para ellos eran estudiantes y padres problemáticos.

El misionero laico

¿QUIÉN ES ÉSE?

*¿Quién es ése que camina en las aguas?
¿Quién es ése que a los sordos hace oír?
¿Quién es ése que a los muertos rescata?
¿Quién es ése que su nombre quiero oír?*

*Es Jesús, es Jesús,
Dios y hombre que nos guía con su luz.*

*¿Quién es ése que en las manos lo obedecen?
¿Quién es ése que a los mudos hace hablar?
¿Quién es ése que da paz al alma herida?
¿Y pecados con su muerte le perdonó?*

*¿Quién es ése que a nosotros ha llegado?
¿Quién es ese salvador y redentor?
¿Quién es ése que su espíritu nos deja?
Y transfigura nuestra vida con su amor.⁴*

En San José, los maestros misioneros laicos no contaban con facilidades tales como agua corriente, áreas de lavado y baños. Cocinaban en una estufa primitiva o bien al fuego en una desmoronada y húmeda cocina, y se bañaban en el río. A pesar de todas estas penas se encontraban muy dedicados a su trabajo, y permanecían en sus puestos por un período de tiempo mayor que el de los maestros de los colegios mestizos. Los maestros misioneros tenían una "misión" y la escogieron "sin otro compromiso o ilusión distinta a la de entregar algo de sus propias vidas a la Iglesia que los llamó" (Misiones Dominicanas s/f 43). A pesar de sentir una falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación, la RESSOP y la comunidad, los misioneros laicos pertenecientes a la diócesis de Puerto Maldonado sabían que contaban con la bendición de Dios para realizar su labor.

El proceso de evangelización de los dominicos entró en su segunda fase después de que los grupos arakmbut abandonaron Shintuya. En esta fase, los misioneros laicos trabajaban en las escuelas de las comunidades, mientras los misioneros dedicaban su atención a los relativamente aislados matsigenka y otros pueblos en el parque nacional Manu, al este y noreste de Shintuya. La Diócesis esperaba que los maestros velaran por los enfermos. Así como también que se preocuparan por la salud moral y espiritual de la comunidad indígena. La

4. Tomado de un cuaderno de "estudios religiosos" de una niña arakmbut, escuela de San José.

tesis escrita por tres sacerdotes dominicos para la obtención de su calificación de maestros profesionales en "Educación, orientación y bienestar estudiantil" muestra la definición dominicana de cultura:

Con la palabra "cultura" se indica el modo particular como en un pueblo, los hombres cultivan su relación con la naturaleza entre sí mismos y con Dios. La cultura, así entendida, abarca la totalidad de la vida de un pueblo: el conjunto de valores que lo animan y de desvalores que lo debilitan y que al ser participados en común por sus miembros, los reúne en base a una misma "conciencia colectiva". La cultura también abarca las formas en las cuales estos valores y "desvalores" son expresados y configurados, es decir, las costumbres, el lenguaje, las instituciones y la estructura de la cohabitación, cuando estos no son limitados o reprimidos por la intervención de otras culturas dominantes (Documento 387 de Puebla) (García *et al.* 1979: 60).

Esta definición aportó dos nuevas perspectivas a el enfoque dominico de evangelización. En primer lugar, mientras que la cultura es una expresión de las relaciones sociales de la gente y de las relaciones con la naturaleza, la insistencia de que también abarca sus relaciones con Dios excluye la posibilidad de una cosmología politeísta. El cristianismo es concebido como una "metacultura" (Burrige 1991), sistema de creencia global en el cual hay una variación cultural en la manera en la que la divinidad (el Dios cristiano) es reconocida y elaborada. De esta manera, el director de 1992 de la escuela de San José, que alegaba el hecho de que su proselitismo era basado en su "gran respeto por las creencias arakmbut", continuó basándose en que los arakmbut, como cualquier otra persona, deben conocer a Dios, pero al mismo tiempo tener su manera propia de relacionarse con Él, así como tienen su propia manera de relacionarse unos con otros y con la naturaleza.

Dentro de este contexto, la cultura indígena puede ser descrita y explicada de acuerdo a ciertas características que favorecen generalizaciones aplicadas a diferentes grupos étnicos: "La situación de los otros grupos humanos que habitan Madre de Dios, como los huara-yos, machiguengas y piro es muy similar a la de los arakmbut, ya que los contextos socioeconómicos y culturales son similares" (ibíd. 10). El entendimiento superficial implícito en esta afirmación acerca del significado de "contexto socioeconómico y cultural" es completamente con-

trario a lo que se describe en la extensa literatura antropológica acerca de los pueblos indígenas de Madre de Dios, en que se revelan profundas diferencias en sus sistemas de creencias y organización social (ver Rosengren 1987, Gray 1983, G. Burr 1997). La percepción dominica de las similitudes culturales dentro de los diferentes grupos étnicos tiene implicaciones profundas dentro del tipo de educación que administran.

La segunda perspectiva propuesta por García *et al.* trata las relaciones existentes entre "culturas" y "culturas dominantes". Los pueblos de habla arakmbut han sido "contaminados" por la "cultura dominante" por medio de invasiones territoriales, inmigración y explotación. De esta manera se considera que han sido corrompidos y que su unión familiar e identidad étnica han alcanzado un punto de crisis generado por el sistema feudal / mercantil (García *et al.* 1979: 117). Los autores concluyen que el enfoque de la política pastoral dominica debe dirigirse a la crisis que afecta la institución familiar, para ellos la base fundamental de la sociedad arakmbut. Dicha crisis se halla confirmada por la alta incidencia de separaciones, empleo femenino en labores del servicio doméstico y prostitución, y ausencia general de normas y controles sexuales (ibíd. 50-51). Sin embargo, su análisis se basa en una definición cuestionable de "cultura". Los dominicos no se sentían satisfechos con la definición de cultura como "la totalidad de los valores que animan una persona", en el sentido en la que la utilizó Tylor (ver capítulo 2). De esta manera tomaron el concepto de "desvalores", introduciendo una perspectiva crítica. En el caso arakmbut, los valores y "desvalores" nativos se complican con la introducción de "desvalores" provenientes de la perniciosa "cultura dominante". Los autores consideran que la manera de combatir esta situación doblemente desacreditada y alcanzar "los valores fundamentales de la cultura" (ibíd. 61) es por medio de la evangelización cristiana y de la "transformación de formas, funciones y estructuras opuestas al mensaje de Dios" (ibíd. 135). Por lo tanto, existe una correspondencia tautológica entre el respecto dominicano hacia la cultura nativa y su pastoralismo.

Para el director de la escuela, San José representaba una cultura infectada con "desvalores", que le habían sido confiados para que los erradicara sin ninguna ayuda. En efecto, la Diócesis le confió esta misión con muy escasos recursos y ningún soporte moral. Para el director,

su consuelo y fortaleza venían directamente de Dios, ya que también se encontraba abandonado por el sistema educativo y la RESSOP, y su labor obstruida por la comunidad.

4. Estrategias de resistencia de los maestros

Los maestros desarrollaron estrategias para mantenerse y perseverar en estas condiciones de aislamiento. Contrario a lo que ocurre con los maestros urbanos o de áreas rurales menos remotas, los maestros de San José viven y trabajan en la comunidad. Dependen de ella para conseguir comida fresca, transporte y compañía. En ausencia de dinero con el cual asegurar las mercancías y provisiones, establecer y mantener buenas relaciones con la comunidad se convierte en algo vital. Los dos grupos de maestros emplearon diferentes enfoques. Los maestros de 1991 establecieron relaciones formales con individuos selectos. Por otro lado, los maestros de 1992 institucionalizaron las relaciones con la comunidad, enfatizando así la separación y la distancia social.

El primer enfoque involucraba la formalización de relaciones entre los individuos por medio del compadrazgo y el padrinzago. El compadrazgo es una forma de parentesco ritual ligada al auspicio de alguna celebración, generalmente bautizo, y que crea una serie de responsabilidades entre el padrino y los padres del niño (ver e.g. Skar 1988). En San José, los maestros de 1991 utilizaron esta institución con el fin de formar alianzas con algunas familias e individuos que asistieron al internado dominico durante los años sesenta, y que estaban por lo tanto familiarizados con este tipo de arreglo, aunque no pudieran necesariamente usarlo en su ventaja. El compadrazgo tiene sus raíces muy arraigadas en la región andina, pero es una relación extraña para los arakmbut, llena de responsabilidades y compromisos que no son claros para ellos. Los buscadores de oro y los patrones iniciaban frecuentemente relaciones de compadrazgo con los arakmbut para luego invadir sus tierras tituladas con el fin de trabajar en la búsqueda del oro, y reclamando impunidad por medio del compadrazgo con un miembro de la comunidad.

A través de los años estos maestros crearon un grupo de comadres y compadres formando una red ritual de parientes que pudiera ayudarles a apoyar iniciativas de la escuela, aliviando al mismo tiempo

su aislamiento social. Por otro lado, no limitaron sus relaciones a los arakmbut, sino que establecieron una red de compadres en Boca Colorado y Puerto Maldonado. En particular, utilizaron este sistema en nombre del colegio con individuos que los medios financieros necesarios para patrocinar días deportivos o de graduación, como comerciantes u oficiales del gobierno local. Entre los arakmbut, los servicios educativos brindados a los ahijados eran recompensados con productos agrícolas frescos, carne de cacería y pescado, provisiones que de otra manera podrían ser obtenidas solamente por medio de relaciones de parentesco dentro de la comunidad. De igual manera, los maestros traían mercancías de Cuzco, Maldonado o de sitios más lejanos como reconocimiento a los servicios brindados por un compadre arakmbut que los transportaba regularmente por bote hasta Puerto Colorado. En una ocasión un maestro trajo desde Arequipa un perro para uno de sus compadres. Sin embargo, las quejas realizadas por la comunidad contra los maestros de 1991 (discutidas en el siguiente capítulo) indican la falibilidad de la manipulación del sistema de compadrazgo.

Por otro lado, los maestros de 1992 basaron sus relaciones con la comunidad en la estructura jerárquica de las instituciones no indígenas de la escuela y la Iglesia. El director de la escuela escogió enfatizar la distancia social existente entre él y la comunidad, adjudicando rangos y solicitando respeto para su posición como director. El director de un centro educativo posee un sello oficial para colocar en las cartas y otros papeles, al igual que el presidente de la comunidad nativa tiene uno para la correspondencia de la comunidad. El director buscó la colaboración del presidente de San José en un intento por reforzar sus respectivas posiciones. Sin embargo, se encontró frente a muchos obstáculos, siendo uno de los más importantes la pérdida de su sello. Pero su error fundamental fue el de juzgar erróneamente la importancia social de las instituciones no arakmbut en la comunidad y la autoridad del presidente. Los oficiales electos como representantes de la comunidad nativa son considerados personas claves en la toma de decisiones por las autoridades locales y nacionales, los oficiales educativos, los comerciantes y buscadores de oro (Rosengren 1987). Sin embargo, su posición se ajusta a una estructura externa impuesta, y las decisiones que afectan a la comunidad no son válidas sin el apoyo de los ancianos.

Este capítulo ha examinado la "realidad" de la escuela de San José desde el punto de vista de los maestros misioneros laicos. La Propuesta Educativa para Madre de Dios sugiere la adaptación del currículo a la realidad del contexto educativo. La pregunta que se hace es a "la realidad de quién?" Desde el punto de vista de los maestros de la RESSOP la realidad muestra una comunidad que necesita desesperadamente un cambio, siendo el mayor obstáculo, excluyendo la falta de recursos, la comunidad misma y su falta de "modernidad". Para obtener la transformación deseada, tratan de asegurar que la escuela brinde un ambiente lo más "moderno" posible para sus alumnos. Por lo tanto, la supresión de la lengua *harakmbut* se impone como medio legítimo de comunicación en la clase, al igual que la exclusión de las prácticas culturales *arakmbut* del proceso educativo. El contexto interactivo de aprendizaje oral en el cual crecieron los niños *arakmbut* se ve brutalmente interrumpido al comenzar la escuela por una educación formal autoritaria, basada en la escritura y muy restringida en la parte oral. Este tipo de educación que combina la sumisión de los alumnos, el dominio de los maestros y el uso de técnicas de enseñanza ritualizadas, está muy lejos de la educación bilingüe y bicultural requerida por ANPIBAC y promovida por FENAMAD y el movimiento indígena a través del mundo. Según este último, los pueblos indígenas deben participar en todas sus etapas, y determinar qué es conocimiento legítimo, comunicación y evaluación. Se puede representar esquemáticamente hasta qué punto la realidad educativa de San José se aleja de este modelo participativo y equitativo a partir de cuatro características principales. Según Cummins (1986 en Baker 1993) las características incluidas en el cuadro de la página siguiente abajo representada, determinan si la educación favorece o "incapacita" a los estudiantes que hablan una lengua minoritaria (ver cuadro 1). A pesar de que la educación de la escuela de San José presenta todas las características de una educación que "incapacita", se observan algunos procesos dentro de la comunidad que evitan la influencia de los maestros y la educación que promueven. Como se muestra en los capítulos siguientes, ni los alumnos ni la comunidad se encuentran indefensos ante el sistema formal educativo.

CUADRO 1			
LAS CARACTERÍSTICAS DEL MEDIO EDUCATIVO DE LA ESCUELA DE SAN JOSÉ (adaptado de Cummins en Baker 1993)			
CARACTERÍSTICAS	MINORÍA DE NIÑOS CAPACITADA	MINORÍA DE NIÑOS INCAPACITADA	NIÑOS DE SAN JOSÉ
<i>Lenguaje en la casa y cultura</i>	Incorporados en la escuela	Excluidos de la escuela	Excluidos de la escuela
<i>Participación de la comunidad en la enseñanza de los niños</i>	Participación comunitaria y colaboración	No participación comunitaria y exclusión	No participación comunitaria y exclusión
<i>Orientación del currículo</i>	Diálogo interactivo y recíproco	Transmisión pasiva de conocimiento	Transmisión pasiva de una visión ajena del mundo
<i>Evaluación y diagnóstico</i>	Logros académicos pobres explicados en términos del contexto social y educativo	Logros académicos pobres explicados en términos individuales	Logros académicos pobres explicados en términos del individuo y su comunidad

V LA PERSPECTIVA ARAKMBUT DE LA ESCOLARIDAD

PARA LOS MAESTROS de San José, los miembros de la comunidad no eran cooperadores, ni amables y los consideraban incluso obstructivos. Sin embargo, la comunidad tenía un deseo casi unánime de poseer una escuela, particularmente una escuela de la RESSOP con maestros que fueran misioneros laicos. Los representantes de la comunidad dieron a conocer en diferentes congresos de la FENAMAD sus preocupaciones acerca de la calidad de las edificaciones de la escuela, y solicitaron la provisión de mejores aulas. Pero sus reclamos se limitaron a solicitar el mejoramiento de la infraestructura y en la continuidad de la presencia de los maestros misioneros laicos. De esta manera, los arakmbut de San José no tomaron en serio el tema de la educación intercultural cuando ésta entró a formar parte de la agenda de los congresos, ni tampoco cuando se empezó a hablar de maestros indígenas y enseñanza en la lengua harakmbut.

El concepto de escolaridad de los arakmbut viene de su propia experiencia en la educación formal en manos de los misioneros dominicanos, primero en Shintuya y luego en la escuela delegada a los misioneros laicos en la comunidad. De acuerdo con su experiencia anterior, la enseñanza escolar brindada por los misioneros laicos es el medio a través del que los niños aprenden español y la "cultura peruana". Los arakmbut afirman su perspectiva viendo las actividades realizadas en la escuela de los colonos río abajo en Puerto Colorado. Dicho concepto está también reforzado por comerciantes e inmigrantes que propagan las virtudes de la escolaridad para enseñar a los "nativos" a leer y escribir (colonos de Boca Colorado, c.p.).

La primera sección de este capítulo identifica qué aspectos del proceso de escolaridad interesan a los arakmbut. La segunda sección muestra la manera en que se ha ido construyendo una pared metafórica entre la escuela y la comunidad, a pesar del gran deseo que hay de tener escuela. Aunque este muro actúa como una barrera que impide la comunicación entre los maestros y los miembros de la comunidad, su penetrabilidad varía entre los diferentes grupos dentro de la sociedad arakmbut. La tercera y última sección considera el grado con el cual los arakmbut de San José se comunican con los maestros a través de dicha pared.

1. Percepciones de la comunidad

La escuela como símbolo de civilización

Al final de los años ochenta se estableció en las tierras de San José un asentamiento ilegal de comerciantes y buscadores de oro. Los colonos construyeron una escuela y contrataron un maestro para sus niños. Si bien el Ministerio de Educación indicó que dicha escuela debería tener el apoyo de los arakmbut, ésta permaneció, a la par que el asentamiento. En efecto, para las familias no indígenas que se encuentran instaladas en sus chozas a orillas del río, la escuela se ha convertido en un prerequisite fundamental para su existencia. La consideran igualmente importante para los "nativos", quienes nunca podrían "progresar" sin su efecto civilizador (operador de radio mestizo, Boca Colorado, c.p.).

La posesión de una escuela es para los arakmbut un importante símbolo de igualdad frente a los colonos. Durante los años setenta, la gente de San José construyó su propia aula con materiales "rústicos" locales. Luego de la llegada de los misioneros laicos de la RESSOP, el Ministerio de Educación construyó una edificación "noble", de acuerdo a las especificaciones generales. En efecto, contaba con un piso de concreto, paredes azules y techo de zinc (figura 2, cap. 3). De esta manera, la escuela de San José ya no fue inferior a la de Boca Colorado. Sin embargo, en 1991, este símbolo de igualdad de la comunidad ya se encontraba deteriorado. El gobierno regional aprobó fondos para la construcción de una nueva edificación. Después de varios meses de presión por parte de la comunidad y la FENAMAD, los materiales lle-

garon finalmente a Boca Colorado. Pero el alcalde de Boca Colorado tenía otros planes en mente para las hojas de zinc, las cajas de puntillas, y los tarros de pintura. No los entregaría, y de esta forma el contratista no podría iniciar los trabajos de construcción en San José. Los arakmbut realizaron viajes infructuosos con el fin de asegurar la entrega de los materiales, pero en ambas oportunidades los miembros del Consejo Municipal estaban demasiado borrachos para poder tener una conversación cortés. En una tercera ocasión el alcalde desapareció río abajo, acusado de corrupción, y por lo tanto no pudo ser contactado. Los arakmbut decidieron tomar el asunto en sus manos. Fue así como el 1 de abril de 1992 rompieron las puertas de las oficinas municipales a golpes, expropiando los materiales. Los pocos miembros del Concejo presenciaron el acto sin pronunciar palabra, y la gente del pueblo fue sacudida con una mezcla de miedo y respeto frente a este desafío.

Este incidente ilustra claramente los extremos a los que tienen que acudir los arakmbut para asegurar lo que por derecho les corresponde, y el desprecio que los oficiales del gobierno local sienten por ellos. Este desafío provocó que los arakmbut temieran que los militares y la policía tomaran represalias y que los misioneros, por su parte, interpretaran su acto como agresión. No obstante, el tratamiento humillante que recibían por parte de las autoridades reforzaba su determinación de tener una escuela "noble", que implicaría la obtención de justicia y de un tratamiento igualitario. Igualmente, los arakmbut valoran la escolaridad como un indicio de reconocimiento de la sociedad peruana.

La escuela como un foro de aprendizaje de la lengua española

Para los arakmbut, la escuela es un lugar para aprender el español. Los ancianos no están dispuestos a hablarlo, pero el no hacerlo trae consigo el estigma de ser "no civilizado" e "ignorante", produciendo un sentimiento de inferioridad con respecto a los *wahaipis* (quechua) y *amiko* (persona no indígena). Al mismo tiempo, la lengua española tiene la importante función de facilitar las relaciones interétnicas de los arakmbut. Estas relaciones se desarrollan en dos áreas principales: actividades económicas, particularmente búsqueda del oro, y la defensa de los derechos indígenas.

A pesar de que la mayoría de los arakmbut buscan oro en grupos de familias extendidas, algunos emplean trabajadores no arakmbut (peones) con los cuales se comunican exclusivamente en español. Muchos de estos peones son quechuas de las tierras altas, que no pueden ni leer ni escribir en español. Por lo tanto no hay contratos formales entre los arakmbut y los peones. Toda comunicación es oral. Cuando la familia vende su oro en la estación comercial, son los miembros escolares más jóvenes los que actúan como mediadores, traduciendo y comunicando a los miembros mayores de la familia, quienes tornan entonces las decisiones en *harakmbut*. La venta del oro y la compra de gasolina, comida y cerveza se negocian verbalmente. La tasa de cambio del oro es colocada en tableros a la entrada de cantinas y tiendas que comercian con este producto, y los arakmbut leen estos letreros o sino alguien se los lee. La aptitud en matemáticas es aprendida en español en la escuela, en donde los arakmbut son introducidos a los conceptos matemáticos y a la aritmética escrita. Sin embargo, hacen todos sus cálculos mentalmente, usando métodos elaborados utilizados en la economía informal del oro. La base conceptual de las matemáticas de la escuela no parece estar relacionada con el cómputo arakmbut (cf. Lave 1988, Nunes 1994).

De vez en cuando algún comerciante ambulante llega hasta el pequeño puerto de la población con el fin de vender ropas, pan, y comida. La comunidad está expuesta a un estilo de español impregnado de adulación, engaño y coerción por parte del vendedor manipulador que lo único que desea es vender sus mercancías. Eventualmente, el comerciante trae consigo una máquina de video y una planta eléctrica portátil de gasolina. Los habitantes se amontonan dentro de la choza más grande para ver videos extranjeros, que generalmente son completamente incomprensibles para ellos, ya que se encuentran en inglés con subtítulos en español. Si están en español es muy diferente del tipo de vocabulario y la gramática titubeantes y restringidos utilizado por los hablantes de lengua quechua de Boca Colorado, al igual que del sofisticado español peruano de abogados o del español peninsular de los padres de Puerto Maldonado.

Algunas veces ocurren altercados acalorados cuando se presentan conflictos entre los arakmbut, *wahaipi* o *amiko* acerca de la ocupación y pertenencia de playas o sitios auríferos. Los arakmbut necesi-

tan defender la legitimidad de su posesión en español y denunciar la de los invasores. Esto, a su vez, requiere el entendimiento de la legislación existente, como la Ley de las Comunidades Indígenas y las regulaciones en minería, que solamente existen en español, por lo que son únicamente comprendidas por unos pocos miembros de la comunidad.

Las interacciones sociales en lengua española son abrumadoramente orales, a pesar de que en algunas ocasiones requieren la lectura y la escritura. En su trato con el Consejo Municipal de Boca Colorado, la comunidad actúa por intermedio de los representantes elegidos de la comunidad: el presidente, el secretario y el tesorero. Estos hombres, ya que hasta el momento no ha habido ninguna mujer en estos cargos, presentan alguna escolaridad y cierta fluidez en español hablado. De todas las maneras, buscan frecuentemente ayuda de los maestros de la escuela para que les expliquen las cartas oficiales, o elaboren respuestas e invitaciones. En efecto, los maestros conocen el lenguaje formal de las cartas burocráticas, y dominan las reglas de esta práctica escrita que los arakmbut desconocen (cf. Baynham 1995, Skar 1994).

El español sirve también como lengua franca entre los diecisiete grupos lingüísticos abarcados por FENAMAD, haciendo más importante aún el hecho de que al menos algunos miembros de cada comunidad puedan comunicarse en él. La Federación envía cartas y directivas a las comunidades afiliadas, los asiste en sus campañas para el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas y ciudadanos y los ayuda en la composición de declaraciones orales y documentos escritos. El Centro Eori, una organización no gubernamental de apoyo que se encuentra en Puerto Maldonado, ha brindado consejería legal profesional y ayuda técnica en casos en que se requería una habilidad especializada. Por ejemplo, ha apoyado la realización del borrador de una carta dirigida al Ministerio de Transportes acerca de un registro necesario para utilizar las canoas arakmbut en los ríos.

Es así como, desde el punto de vista de la comunidad, el papel de la escuela es el de enseñar a los niños a hablar y leer en español. Capacitados de esta manera, los arakmbut esperan alcanzar una igualdad es sus tratos con los colonos, bien sea en sus relaciones de negocios o en el trazado de límites entre la comunidad y los colonos ilegales. Los arakmbut no cuestionan si la escuela lleva a cabo su labor de una forma competente, ni si es la manera apropiada de lograr sus objetivos.

La escuela como foro de la escritura

A pesar de que los miembros de San José quieren que sus niños aprendan español, su interés acerca de desarrollo de este proceso no parece ir más allá del hecho de asegurar que vayan a la escuela cuando sea posible, y de que cuando asistan haya un techo sobre sus cabezas que los resguarde del sol y la lluvia. Ni los adultos, ni los padres mencionan otras habilidades o conocimientos que esperan de la escuela. Sin embargo, los arakmbut tienen claras nociones acerca de lo que consideran como enseñanza y aprendizaje legítimos.

Los términos *harakmbut* para escuela, aprendizaje y para las actividades que tienen lugar allí se forman de la raíz *e'mandoya*, que se refiere tradicionalmente a las representaciones gráficas o lineares usadas por los arakmbut en la decoración de sus cuerpos o en diseños de cerámica. Desde su traslado a Shintuya en los años cincuenta, cuando empezaron su educación formal en la escuela, los arakmbut han abandonado su pintura corporal y usan la palabra *e'mandoya* para decir "escritura" y *e'mamboya* para decir "dibujar". *E'mandoya* (nombre: *omandoya*) se ha vuelto un sinónimo para el tipo de educación escolar que los arakmbut experimentaron en Shintuya y otras escuelas misioneras. La persona que asiste a la escuela es un *wamandoyeri*, o sea alguien que se sienta en el aula al frente de su pupitre y sigue las instrucciones necesarias para escribir. No se considera que la escuela incluya fútbol o voleibol fuera del aula. En efecto, las madres retiran sus hijos de la escuela si los descubren realizando algún tipo de actividad física. *E'mandoya* es una actividad cerebral que no tiene las connotaciones de productividad relacionadas con el trabajo físico (*e'mba'a*) como tumbar el monte para hacer chacras, buscar oro, o realizar un trabajo de destreza (*e'ka'a*), como cazar, pescar o actividad sexual.

El desempeño exitoso de la actividad *e'mandoya* se mide predominantemente en términos de pasar un examen escrito o seguir de un grado a otro al final del año escolar. Un niño en general pierde un grado por falta de asistencia a la escuela, o porque no ha experimentado suficiente *e'mandoya*. Una madre se culpó a sí misma cuando al final del año le informaron que su hijo de diez años tenía que repetir el tercer grado, diciendo que ella lo había retirado de la escuela para llevarlo con la familia al campo aurífero. El niño no tuvo un contacto adecuado

con el proceso general de *e'mandoya*, independientemente de las lecciones particulares que hubiera perdido.¹

Si se les preguntaba a los padres qué hacían sus niños en la escuela, la mayoría respondía que pasando o perdiendo grados. Algunos contestaban que no sabían qué aprenden sus hijos, y otros, usualmente aquellos cuyos hijos han repetido el grado primero y segundo muchas veces, decían que no aprendían nada. En general, los arakmbut no hablan acerca de la escolaridad de sus hijos, excepto en el caso de los niños entre tres y cinco años de la clase inicial. En efecto, estos últimos fueron retirados pronto de la escuela por sus madres, bajo el convencimiento de que era demasiado temprano para estar alejados de sus madres.

La escuela como sinónimo de autoridad y control

En una representación de final de año escolar de Caperucita Roja, la estudiante que hacía el papel de lobo fue tímida y habló en voz baja. En medio de la representación, el maestro se enfureció en contra de la niña tirándola de su hombro por el piso, y le ordenó que hablara más alto. A pesar de todo, los padres consideraron este comportamiento como aceptable. *E'mandoya* es por lo tanto una actividad que refuerza el control y la autoridad del maestro.

En general, los padres no se interesan por los detalles de la escolaridad a la cual son sometidos sus hijos en el aula. Sin embargo, no desconocen lo que sucede en la escuela. En efecto, casi todos han asistido a una escuela misionera dominica, y en realidad no se muestran dispuestos a hablar de esto. Aquellos que se aventuraron a contar sobre su época escolar se refirieron únicamente al sufrimiento de castigos corporales e indignidades. En realidad, experimentaron humillación, en un lugar en que era despreciado todo aquello relacionado con su

1. Christie observa un enfoque similar de la escolaridad dentro de los niños aborígenes en Australia. Su aprendizaje escolar difiere de aquel de los niños no aborígenes: "Las tres formas recomendadas para alcanzar el [éxito académico] son asistir a la escuela regularmente, sentarse en silencio y escuchar constantemente al maestro. [...] La presencia física continua en la escuela era vista como esencial (sin importar la participación)" (citado en Harris 1990: 5)

cultura y sociedad. La mayoría abandonó la escuela después de haber sido calificados como fracasos, y nunca más volvieron a permitir que la escuela afectara sus vidas. Por ejemplo, una mujer reconoció haber asistido a una escuela misionera, pero no pudo recordar cuándo ni dónde, dejando ver que había borrado eficientemente esos años desagradables en la escuela de Shintuya, y lo ajena que fue esa experiencia para su vida posterior.

En la escuela, hasta los padres de familia arakmbut encuentran autoritarismo y discriminación cultural. Los padres asistieron a la ceremonia de clausura de 1991 en un porcentaje aproximado al 60%, después de una larga espera y de haber enviado a los niños a buscarlos. Durante la reunión, la directora mencionó su desaprobación hacia los padres que no habían asistido amonestando a los presentes, y aprovechó la ocasión para increparlos por no haber pagado las deudas que habían adquirido al comprar lápices y cuadernos; ellas ascendían a una cantidad que oscilaba entre los 50 y 80 soles (US\$ 50 a 80 en la época) en el caso de familias con varios niños en la escuela. Los arakmbut se sentaron en grupo en un rincón del aula "noble". El maestro por su parte presidía la reunión al otro extremo del salón, detrás de un escritorio y con papeles enfrente. Después de su discurso, la directora entregó a los padres cada uno de los certificados de aprobación o fracaso del grado escolar de los alumnos que se encontraba completamente a discreción de los maestros.

La autoridad de los maestros emanaba de su convencimiento de pertenecer a un sistema de conocimiento superior adoptado por los sectores dominantes de la sociedad peruana que toman las decisiones, incluyendo la Iglesia Católica, y que establecen un estándar incuestionable a partir del cual se pueden comparar todas las demás formas de conocimiento (cf. Young 1971: 32). La labor del maestro consiste en defender este "conocimiento superior" tanto en el aula como en la comunidad en general; al mismo tiempo, debe ejercer una hegemonía ideológica sobre los arakmbut, cuya visión del mundo ridiculizan abiertamente. La autoridad del maestro es complementada por el sentido de superioridad moral y espiritual infundido por su religión. En efecto, consideran su deber desaprobado la forma de vida de los arakmbut, condenando su dieta, su higiene, sus métodos de curación (como por ejemplo tratar la picadura de una serpiente deshidratando al pa-

ciente), y sobre todo, sus prácticas pre-maritales y su alto índice de separaciones matrimoniales, lo que perciben como muestras de su promiscuidad. Por otro lado, los maestros se refieren al lenguaje arakmbut como un dialecto, alimentando el mito de que las lenguas amazónicas provienen del quechua y no son lenguas propiamente dichas; finalmente, reducen la cultura a un grupo limitado de "costumbres" y "creencias".

Como resultado de este ataque a su vida sociocultural y a su lengua, los arakmbut, tanto padres como adultos, evitan entrar en la escuela y hablar acerca de ella. Específicamente, la escuela es el dominio físico e intelectual de los maestros, lo que se comprueba claramente por el hecho de que son los únicos que poseen las llaves de la escuela. Los arakmbut evitan ponerse en contacto con el ámbito escolar como muestra de su rechazo hacia esa posición subordinada que les ha sido impuesta. De manera inevitable, la actitud indiferente de los padres hacia la escuela coloca a los alumnos en una posición de desventaja en el aula.

2. Comunicación entre los maestros y la comunidad

La relación de los maestros, representantes de lo que Althusser llama un "aparato ideológico estatal" (Callinicos 1976: 64), con los arakmbut, miembros de una sociedad igualitaria, se basa en malos entendidos y falta de comunicación. Los maestros esperan que la comunidad se ocupe del financiamiento de la edificación de la escuela, y que también tomen parte en la recolección de fondos para la escuela en un bazar anual. Éste, constituye, para los arakmbut, una oportunidad de invitar a otras comunidades a jugar fútbol, comprar comida y bailar música importada. Pero a la vez es un foco de fricción entre la comunidad y los maestros.

En octubre de 1991 los maestros de San José comenzaron a organizar el bazar anual. Con tal fin, citaron a una reunión a los padres de familia. De esta manera, los adultos que no tenían hijos en edad escolar quedaron excluidos, incluyendo al presidente de la comunidad. Esto los enfureció, y anunciaron que esta vez el bazar sería organizado por los representantes elegidos de la comunidad y no por los maestros, y que los fondos serían para la comunidad en lugar de estar desti-

nados a la escuela. Los maestros decidieron entonces que iban a preparar y vender comida como las otras mujeres de la comunidad. De esta manera ganarían suficiente dinero para realizar su viaje río abajo al final del año escolar. Sin embargo, la venta de comida en su propio provecho indignó a la comunidad entera. El presidente aprovechó esta oportunidad para ordenarles que se fueran de San José. Sin embargo, el apoyo a esta expulsión, no fue unánime, mostrándose renuentes a ella los compadres de los maestros, quienes se negaron a abandonar la comunidad. Sin embargo, la reacción de la comunidad los inquietó mucho, interpretándola como una muestra de avaricia e insensibilidad, como una evidencia más de la falta de aprecio mostrado por los arakmbut hacia los grandes esfuerzos y sacrificios que ellos hacían para mantener el funcionamiento de la escuela.

Este incidente tuvo como consecuencia un aumento en las tensiones existentes entre los maestros y la familia extendida del presidente. Además, ilustra las complejas relaciones que se han desarrollado entre los arakmbut y los misioneros a través de cuarenta años de contacto, caracterizadas por una gran incomunicación, por interpretaciones de comportamiento divergentes y por perspectivas en conflicto acerca del rol que deben desempeñar los maestros en San José. La comunidad los percibe como la continuación de la tradición autoritaria de la misión dominica. Sus posesiones materiales, como un radio de onda corta de la Diócesis, comida importada, antibióticos y equipo de primeros auxilios, son muestras para los arakmbut de riqueza financiera y poder adquisitivo muy superior a los de ellos. Sus alegatos de pobreza son por lo tanto incomprensibles para los miembros de la comunidad, particularmente en relación a la imagen que los maestros presentan de ellos mismos como modelos de los beneficios de la civilización y el desarrollo capitalista, que deben ser emulados por los arakmbut con el fin de conseguir la salvación (Wahl 1987). También les resulta difícil entender el trato especial que reciben de los comerciantes y colonos en Boca Colorado. Los maestros siempre recuerdan a la comunidad la generosidad de la Diócesis. Por ejemplo, un suministro de harina y arvejas secas que llegó fue presentado como un obsequio "obtenido gracias a la generosidad del padre, quien se tomó la molestia de enviarlo para los niños de la escuela" (Y. Guzmán, c.p.). Por su parte, los arakmbut, asocian a los dominicos con distribuciones ocasionales desde que el

padre Álvarez los atrajo en los años cincuenta fuera de sus malocas por medio de regalos como ropa, cuchillos y tabaco. Lo que sí encuentran verdaderamente inexplicable es que los maestros les pasen cuentas por los cuadernos y lápices que sus niños utilizan en la escuela.

De acuerdo a los principios de intercambio arakmbut una persona generosa adquiere prestigio. En efecto, tradicionalmente un cazador que distribuye la carne gana prestigio frente a su clan y a la comunidad. Cuanto más tenga para distribuir, más generoso puede ser, incrementándose su reputación como cazador y mejorando su posición dentro de la sociedad. Hoy en día, un arakmbut que encuentra un área con oro relativamente productiva, comprará cerveza para la comunidad. Este enfoque *potlach* hacia la riqueza material genera la repartición de excedentes dentro de la comunidad y así funciona como un mecanismo de nivelación dentro de las familias extendidas. Al mismo tiempo, la participación en el sistema *potlach* es una de las pocas maneras de adquirir estatus dentro de la sociedad arakmbut.² (El chamán también gana prestigio, pero en su caso no lo hace a través de bienes materiales sino por medio de sus servicios como curandero). Los dominicanos tienen prestigio, estatus y respeto gracias a los obsequios que llevan a la comunidad, como ropa, comida, bendiciones, bautizos, medicinas occidentales y a la escuela misma. Los arakmbut reciben sus ofrendas y les dan el uso que consideran mejor. Muy pocos dejan pasar la oportunidad de bautizar a sus niños, ya que algún beneficio tangible puede derivar de él en el futuro. Las medicinas occidentales son aceptadas de muy buena gana: si fallan en la cura de una enfermedad es porque no era una aflicción causada por Dios, y por lo tanto se halla fuera del alcance de su medicina; como consecuencia, estas enfermedades tienen que ser curadas dentro del mundo espiritual de los arakmbut.

La escuela es otro de los obsequios dominicanos. En un principio no fue solicitada por la comunidad, pero con el tiempo se transformó en parte integral de la presencia dominica en el mundo arakmbut. Para

2. El término *potlach* es utilizado por los pueblos indígenas de la costa noroccidental de Canadá. Se refiere a una forma ceremonial de intercambio de obsequios que se relaciona con la exhibición del rango. Yo lo utilizo aquí en el sentido amplio de ser un vehículo para redistribuir recursos (riqueza y comida) en un ambiente poco seguro (cf. Seyrour-Smith, C. 1987).

ellos no existe razón alguna para retirar la escuela; si se presentan problemas con los maestros, la Diócesis enviará otros nuevos. Los dominicanos introdujeron a los arakmbut a la "civilización" brindándoles acceso a la "moderna sociedad peruana" por medio de la escuela, y básicamente a través de la enseñanza de la lengua española. Los arakmbut perciben como un derecho propio el hecho de haber sido sacados de su salvajismo anterior, profundamente atacado por los misioneros y que actualmente ellos mismos consideran repugnante. Por lo tanto, en el bazar de 1991 la comunidad tuvo la impresión de que los maestros estaban faltando a sus obligaciones al convertirse en tomadores en lugar de ser donadores. Ellos no dan con la misma magnanimidad que los padres o el Obispo, y por lo tanto poseen menos estatus dentro de la comunidad. Sin embargo, los arakmbut consideran que los maestros disfrutaban una posición visiblemente mejor que la de ellos: al menos reciben un salario del gobierno. Por lo tanto, si actúan como iguales y compiten con las mujeres de la comunidad en la venta de comida, deberían *potlach* a la comunidad y por tanto, tendrían que redistribuir sus ganancias.

La sensibilidad de los arakmbut hacia el dinero se complica debido al control que los dominicanos han ejercido sobre sus asuntos monetarios, desde la determinación de los salarios que ganan en Shintuya por realizar la explotación forestal (Fuentes 1982; Wahl 1987) hasta anular la cuenta de matrícula anual en la escuela. Los dominicanos alegan estar actuando "en favor de los nativos". Sin embargo, los arakmbut tienen el sentimiento de ser víctimas de la explotación por parte de los misioneros y de los maestros misioneros laicos porque no tienen control directo sobre sus propias transacciones financieras ni sobre el dinero obtenido por su propio trabajo.

3. Las relaciones arakmbut con los maestros

Indudablemente los maestros han contribuido a la construcción de una barrera entre la escuela y la comunidad, al enfatizar la superioridad de la cultura peruana y negar la legitimidad del conocimiento arakmbut. En efecto, todo lo que es arakmbut se mantiene fuera de la escuela, enfocándola hacia todo lo que es considerado "moderno" y "bueno". La enseñanza en la escuela se encuentra entonces libre del

estorbo que puede significar la práctica de la cultura arakmbut. Las altas paredes blancas de la edificación representan esta barrera que separa los dos dominios culturales: hacia adentro el dominio occidental caracterizado por sus relaciones jerárquicas y mecanismos de control, y en el exterior el dominio arakmbut.³

Como se mostró en el capítulo cuatro, los maestros consideran que su tarea educativa abarca a los miembros adultos de la comunidad. Por tal motivo, intentan cambiar sus prácticas y relaciones socioculturales. Sin embargo, en este punto los esfuerzos realizados por los maestros se ven frustrados por la falta de cooperación de la comunidad. Por lo tanto, sus intentos de transformar la cultura indígena fracasan, como lo hicieron los misioneros en Shintuya al tratar de convertir a los arakmbut en campesinos y convencerlos de "desechar sus maneras pecadoras e inmorales y sus creencias paganas" (Misiones Dominicanas s/f), Hoy en día, limitan sus encuentros con el dominio escolar igual que lo hicieron en el pasado cuando abandonaron el medio aplastante de la misión de Shintuya. Los arakmbut tienen una demanda muy limitada de lo que les pueden ofrecer los maestros y la escuela. Al contrario de las sociedades que se encuentran más integradas a un sistema capitalista, los arakmbut no ven la educación en términos de oportunidades de empleo en el futuro, no como escape del desempleo o de un bajo estatus en el trabajo. La habilidad para sostener una familia y ganar respeto no se adquiere en la escuela, sino a través de mecanismos internos del mundo arakmbut. La escuela y el conocimiento que ofrece no son necesarios para la unidad de la comunidad, como sí sucede por ejemplo en comunidades multiétnicas en el Bajo Urubamba, en que la escuela y los títulos de tierra constituyen el foco principal de la organización comunitaria (Gow 1988).

Gow describe que los miembros de la comunidad de Santa Clara, que son parte ashaninka, parte piro, y parte mestizos, se consideran a sí mismos como "gente nativa", en contraste con las comunidades que

3. El término "dominio" es utilizado aquí para señalar cómo los puntos de vista conflictivos que poseen los maestros y la comunidad se relacionan uno con otro en San José. En un contexto aborigen australiano, Harris compara el moverse entre los dos dominios culturales correspondientes con "caminar a través de una puerta" (Harris 1989: 8).

viven de una manera más tradicional alejados de los ríos principales, a los que se refieren como "gente de monte" o "indios bravos". La escuela dominica provee una educación monolingüe, interesada exclusivamente en el conocimiento de "afuera". Este saber es considerado particularmente poderoso, especialmente cuando viene de Europa y Estados Unidos, de donde son originarios los misioneros dominicos y del ILV. Dotada de una historia de siglos de explotación y esclavitud, amenaza que permanece sobre muchos pueblos en la región, esta "gente nativa", equipara la falta de "conocimiento externo civilizado" con el peligro de más esclavitud y también con el ataque por parte de demonios. De esta manera, la escuela es importante porque "representa la transformación de los niños en comunidades nativas de una condición de ignorancia relativa (como sus padres y abuelos) a una condición de conocimiento como la gente blanca" (Gow 1988: 286).

Al contrario, para los arakmbut la educación escolar, a pesar de ser importante, no es capaz por sí misma de producir un individuo arakmbut completo (ver capítulo siete). Constituye, más bien, un ritual necesario para poder, al igual que los pueblos descritos por Gow, alcanzar un estado de conocimiento como el de la gente blanca, y de esta forma ganar aceptación dentro de la sociedad nacional, en vez de ser tratados como ignorantes marginados. Una vez que este desagradable ritual llega a su fin (y no necesita demorar más de dos años), se alcanza el estado de conocimiento y de esta manera la escuela ya no tiene ninguna importancia. Es entonces a través de sus relaciones con los peones residentes, los colonos y comerciantes en Boca Colorado, y la FENAMAD y el Centro Eori en Puerto Maldonado, cómo los arakmbut aprenden a conocer la sociedad que los rodea y a sobrevivir en ella. Como se mencionó en el capítulo anterior, el currículo escolar y el ambiente de aprendizaje se encuentran divorciados tanto de la realidad diaria de los niños como de la realidad de la más amplia sociedad no indígena de Madre de Dios.

Es verdad que la barrera que divide la escuela y la comunidad en San José es en parte una creación de los maestros, pero la extensión de su influencia es decidida por la comunidad. Si bien los arakmbut rara vez entran en la escuela y no muestran interés alguno por intervenir en ese dominio, los maestros se mueven libremente en los dos espacios. A pesar de esto, no poseen la influencia que desearían tener en el ámbi-

to de la comunidad. Una vez construida la "pared" divisoria, no encuentran la forma de derrumbarla.

Los arakmbut nunca fueron peones pasivos dentro del esquema civilizador dominico; los mismos misioneros admiten que cuarenta años de educación escolar y proselitismo tuvieron un efecto mínimo en ellos (M. Fernández, c.p.) Si bien los arakmbut en Shintuya abandonaron rápidamente sus rituales públicos y aceptaron signos públicos de "civilización", los misioneros, inmersos en su "conocimiento superior", no percibieron la presencia de una más profunda realidad cultural que permanecía inalterada. Los arakmbut desean participar dentro de la sociedad peruana, y ven la educación formal en la escuela como el medio para lograrlo, pero ello no significa convertirse en peruanos a expensas de ser arakmbut.

Las diferentes relaciones arakmbut con los maestros

Las relaciones de los miembros de San José con los maestros no son uniformes, a pesar de que mantienen el muro que limita el poder de los maestros al espacio escolar. En marzo de 1992, el joven presidente y el secretario de la comunidad visitaron la oficina de la RESSOP en Puerto Maldonado y presentaron una carta denunciando a los maestros y solicitando su remoción. Sin embargo, la mayoría de la comunidad no tenía conocimiento de esta denuncia. Por ello se presentaron diferentes reacciones dentro de la comunidad que correspondían a tres tipos de relaciones existentes entre los maestros y las familias arakmbut en San José: el primero comprende un pequeño subgrupo que brinda su apoyo incondicional a los maestros, el segundo y más amplio subgrupo comprende aquellos que tienen muy poco que ver con la escuela o sus maestros, y el tercero se encuentra formado por un grupo incompleto y en aumento de jóvenes que no apoyan a los maestros.

Subgrupo 1. Los individuos que dan más apoyo a los maestros son predominantemente los compadres, de los cuales había 11 en San José (19% de la población adulta) en el año académico de 1991. Los compadres eran los arakmbut que poseían una mayor educación formal, en particular un núcleo de antiguos estudiantes del internado dominico que se hallaban entre los treinta y cuarenta años. Bajo la supervisión de

los misioneros, estos individuos habían sido criados y animados para asumir papeles de liderazgo dentro de la comunidad. Al finalizar su primaria en la escuela, estos jóvenes adultos volvieron a la comunidad para manejar las relaciones con los colonos y buscadores de oro, quienes se estaban trasladando a la región cada vez en mayor número. Ellos introdujeron a la comunidad en la búsqueda de oro en los años setenta, y a la vez crearon empresas menos exitosas como la carpintería y la cría de animales como cerdos, ovejas y ganado, también asumieron posiciones oficiales en el liderazgo de la comunidad cuando San José fue reconocida como una comunidad nativa constituida legalmente en el año de 1986. Dos de ellos ya habían sido anteriormente elegidos para ocupar posiciones en la FENAMAD cuando se formó en el año de 1982.

Recientemente, algunos miembros de este grupo de líderes cedieron gustosamente sus responsabilidades a jóvenes representantes, al darse cuenta de que el trabajo de oficio no confiere el prestigio que se acostumbra a tener dentro de la comunidad. Éste proviene, más bien, de brindar un conocimiento especial llamado *e'io*k que constituye una sabiduría valiosa basada en conocer (*e'no*pwe) las especies de la selva y del río. Una persona gana estatus por aplicar este conocimiento en actividades productivas y curativas, o en entretener con canciones e historias (como se discutirá en el siguiente capítulo). Su cargo oficial en la comunidad nativa les proporcionaba, por el contrario, muchos inconvenientes. En efecto, los que trabajan en ella deben pagar de su bolsillo sus viajes a Puerto Maldonado como representantes de la comunidad y también para tratar asuntos referentes a las tierras de la comunidad. Esto los lleva a encontrarse bajo una gran presión por parte de individuos y organizaciones que exigen mucho de ellos, exigencias a las cuales no pueden responder, ya que no están autorizados por los ancianos para tomar decisiones en nombre de la comunidad. Su posición como simple poseedor de un cargo no ejecutivo es comparable con la de un ministro de asuntos extranjeros que tiene responsabilidad pero no puede tomar decisiones importantes (T. Moore, c.p.).

Son estos miembros de la comunidad los que se hallan mejor dispuestos hacia misioneros y maestros. Están de acuerdo con las metas de la escuela y en cierta medida brindan a los maestros un soporte paterno. Además, son ellos los que poseen un mayor contacto con los

maestros, asistiendo con frecuencia a sus casas con el fin de escuchar la radio de onda corta de la red dominica. A pesar de haber desaprobado la denuncia a los maestros y de haber solicitado su restitución cuando enviaron unos reemplazos, sus relaciones con los dominicos son, en general, bastante ambiguas. Por ejemplo, los elogios a la imparcialidad de un padre se combinan con la protesta acerca de la manera como fueron obligados a asistir a misa o amenazados con golpes" cuando apenas habían sido civilizados" (T. Quique, c.p.). La dependencia que el internado generó entre alumnos y padres, que en algunos casos actuaron *in loco parentis*, dejó en los exalumnos emociones conflictivas en relación con sus sentimientos hacia la diócesis.

Subgrupo 2. Entre los miembros de la comunidad que no se hallan comprometidos con la escuela se encuentran también antiguos estudiantes de la escuela en Shintuya. Al contrario de los miembros del sub grupo 1, estos ex alumnos no asistieron al internado sino que se alojaron con sus familias en la misión, y eventualmente abandonaron la escuela o fueron expulsados de ella. Este subgrupo consta de 31 individuos (53% de la población adulta de San José), e incluye la generación de arakmbut que fueron considerados como demasiado viejos para asistir a la escuela en Shintuya. Entre estos últimos se encuentran los más hábiles curanderos y contadores de historias de la comunidad.

Los individuos de este grupo poseen en el mejor de los casos un entendimiento básico del español, y su inhabilidad o resistencia para hablar esta lengua limita su comunicación con los maestros. En términos de objetos importados, estos individuos no reciben ningún beneficio por parte de los misioneros laicos: por un lado, porque tienen muy poco dinero para comprar mercancías, y por otro lado porque no tienen la aprobación de los maestros, que prefieren a los individuos del subgrupo 1. Además, no poseen los medios para ganarse el aprecio de los maestros, como la habilidad de dar servicio a la planta eléctrica de la Diócesis o bien ofrecer el transporte de los maestros hasta Boca Colorado en canoa con motor. Una mujer perteneciente a este grupo es comadre de la directora de 1991, pero ello no influyó en su actitud hacia los maestros ni le trajo un estatus preferencial.

Los miembros de este subgrupo son los más tradicionales en cuanto a prácticas económicas. Aunque buscan oro en un grado mayor

que los individuos de los otros dos sub grupos, son muy inexpertos en el manejo de las relaciones comerciales. Como consecuencia pueden ser estafados y manipulados por comerciantes inescrupulosos. Por ejemplo, corren un riesgo mayor de pagar a los comerciantes un precio demasiado alto por una motobomba para buscar oro, de atrasarse en pagar sus cuotas y de tener que devolver su adquisición.

Subgrupo 3. Los habitantes de San José que no prestan su apoyo a los maestros forman un grupo bastante heterogéneo, integrado por 16 adultos jóvenes (28% de la población adulta). En él se hallan muchos de los hombres y mujeres jóvenes que fueron alumnos de la escuela bajo el mando de la directora de 1991. Algunos de ellos hicieron un año o dos más de escuela secundaria en Puerto Maldonado o en la escuela dominica de Sepahua. Varios son jóvenes padres; sin embargo, dado que sus hijos no están en edad escolar, tienden a ser excluidos de las reuniones de padres a pesar de que la mayoría de los elegidos para tener cargos oficiales forman parte de este grupo.

Al contrario de la generación anterior (sub grupo 1), estos miembros jóvenes de la comunidad no sienten una lealtad particular hacia los dominicos, y no tienen lazos emocionales fuertes con ellos. Los padres de muchos de ellos se encuentran aún vivos y forman parte de los ancianos de la comunidad (subgrupo 2). Los jóvenes respetan su conocimiento y su habilidad en las cosas prácticas. Igualmente, se sienten más cómodos en presencia de los colonos de Boca Colorado, ya que dependen de la búsqueda de oro para su ingreso principal y también porque sus habilidades orales y algunas veces escritas en español y matemáticas les permite participar en la economía regional aurífera. En muchos casos, estos hombres jóvenes contratan peones para trabajar en sus campos de oro, a pesar de que sus ganancias son rara vez suficientes para pagar los salarios, la comida y la gasolina de la motobomba. Con la caída en la economía del oro, ya están buscando nuevas alternativas económicas tales como la explotación forestal o la ganadería. Sin embargo, sus relaciones sociales y económicas con los *wahaiipi* contradicen su impaciencia por aprender de sus padres y de la cultura arakmbut en general, afán que se hace aparente si se observa el aumento de su conocimiento acerca de la selva, el mundo espiritual y otros aspectos de la cultura arakmbut.

A diferencia de los hombres, las mujeres de este grupo no demuestran ningún interés por las enseñanzas aprendidas en la escuela. Su vida tiene lugar casi exclusivamente dentro de la comunidad, y las oportunidades para utilizar su español las matemáticas se limitan a viajes ocasionales a Boca Colorado con sus familias extendidas (en el capítulo 8 hablaremos de Marita, quien es un buen ejemplo de una mujer de este subgrupo). El contacto que mantienen con los maestros es muy limitado e incómodo, dado que ellos continúan viéndolas como alumnas mientras que en la sociedad arakmbut son adultas y en especial madres (Aikman s/f). La misma inquietud caracteriza la relación entre los maestros y los jóvenes hombres que pertenecen a este subgrupo.

San José comprende entonces tres sub grupos, definidos sobre la base de su actitud hacia los maestros, los misioneros y la escuela en sí (ver cuadro 2). La educación formal ha producido un pequeño grupo de familias motivadas por la visión de "desarrollo" y "progreso" de la misión, intentando varios esquemas de producción de dinero que les permitiera entrar a formar parte del mercado capitalista (subgrupo 1). Durante los años setenta, este subgrupo era fuerte y muy unido, y desarrollaba un muy importante papel de liderazgo dentro de la estructura de la legalmente constituida comunidad nativa. Actualmente, sus miembros se encuentran buscando un reconocimiento dentro de la sociedad arakmbut, que se base en sus habilidades y conocimientos adquiridos a partir de la generación anterior (subgrupo 2). Por ello, han entregado toda la responsabilidad por el "dominio peruano" a la generación más joven (subgrupo 3). En realidad, consideran que estos jóvenes están preparados para aceptar el dudoso honor de un cargo oficial. Por otro lado, el subgrupo de jóvenes se encuentra predominantemente ocupado en la búsqueda de oro, a pesar de que están considerando alternativas para esta economía debilitada, sin que tengan la necesidad de formar nuevas alianzas con la escuela o la Iglesia. Estos jóvenes son muy críticos de los miembros del grupo 1, a quienes acusan de haber hecho solamente lo que los maestros mandaban cuando tenían un cargo en la comunidad. Por otro lado, se exasperan con el control que sienten que los maestros continúan ejerciendo a través del compadrazgo. Los jóvenes manifiestan que están encuentran tratando de romper con la dependencia de la comunidad de los misioneros y maestros misioneros laicos.

CUADRO 2
DIFERENTES RELACIONES CON LOS MAESTROS

SUBGRUPO 1	SUBGRUPO 2	SUBGRUPO 3
Educados en el internado	Poca o ninguna educación escolar	Educados en la escuela de la comunidad
Generación de adultos	Ancianos	Adultos jóvenes
Apoyan a los maestros	Evita cualquier compromiso con los maestros	No apoyan a los maestros

4. La política en la educación de San José

Para poder sobrevivir, los maestros de 1991 habían adoptado la estrategia política de establecer alianzas con la comunidad, ante todo por medio de relaciones rituales de parentesco (compadrazgo) con los miembros de la comunidad mejor dispuestos hacia la escolaridad (ver capítulo cuatro). La denuncia de los maestros generó, por lo tanto, un conflicto de lealtad dentro de los compadres.

El enfoque de la denuncia hecha por el presidente y secretario era percibido como una falta general de coordinación entre los maestros y la comunidad. Los maestros fueron acusados de coordinar únicamente con una familia extendida (perteneciente al subgrupo 1), de maltratar a los niños, de favorecer a los hijos de sus compadres en la escuela y de manipular los resultados finales escolares en su favor, de aceptar sobornos en especie (por ejemplo mochilas) para ayudar a algunos niños y niñas a encontrar cupo en la escuela secundaria, y de haberse apropiado de fondos de la comunidad y de donaciones. Existía además un resentimiento porque los maestros pasaban la mayor parte de su tiempo libre en compañía de los *wahaipis*, incluyendo buscadores de oro, dueños de tiendas y comerciantes, gente que explotaba a los arakmbut, compitiendo con ellos por tierras y recursos.

Los maestros, considerando estas acusaciones injustas y sin ninguna base, citaron a la comunidad a una reunión, a su llegada en marzo de 1992 para iniciar el nuevo año académico. En ella refutarían

cada acusación, y se escribiría un documento exonerando a los maestros, firmado por la comunidad en presencia del supervisor de la RESSOP junto con un nuevo maestro de la RESSOP que estaba destinado a Puerto Luz.

Después de esperar toda la tarde, finalmente se celebró la reunión al anochecer en la propia escuela, iniciándose con la lectura de las acusaciones en español y en *harakmbut* por parte del secretario. Los maestros, sentados con papel y lápiz en mano para registrar todo lo hablado, solicitaron fechas exactas de los incidentes concretos, con el fin de apoyar las acusaciones. En muchos de los puntos no hubo una evidencia específica, pero el presidente y el secretario de la comunidad permanecieron indiferentes. Los maestros se encontraban profundamente heridos por las acusaciones provenientes de los que ellos consideraban como jóvenes insolentes (hombres del sub grupo 3) e intentaron incitar e intimidar a sus compadres para que refutaran los cargos. En algunos casos, éstos apoyaron y defendieron a los maestros: por ejemplo, cuando fueron acusados de explotar oro a expensas de la comunidad; sin embargo, no hablaron y no quisieron contradecir directamente a los miembros de su mismo grupo familiar, y a medida que la reunión progresó se limitaron a emitir murmullos inaudibles en la lengua *harakmbut*. Muy contrariada por la falta de apoyo y por la manera en que la reunión estaba transcurriendo, la directora se enfureció y protestó en contra de lo que consideraba una débil moral de la comunidad, alegando que había individuos en San José que habían sido acusados en el pasado de las mismas ofensas que ahora le atribuían, tales como malversación de fondos de la escuela.

En este momento algunos de los ancianos comenzaron a abandonar la reunión. Ya que todo se estaba hablando en español, lo único que les era comprensible era ver a la directora gritando a diferentes miembros de la comunidad. Algunos jóvenes también se retiraron en el momento en que vieron que la directora estaba tratando de voltear las acusaciones hacia ellos. Las mujeres comenzaron a dirigir a los niños fuera de la escuela. La directora, sintiendo que su "suelo de gran moral" se caía, perdió la poca paciencia y su autocontrol y amenazó con violencia a algunos jóvenes miembros de la comunidad. En este punto sus compadres, su gran apoyo, abandonaron al aula, y la reunión se terminó sin haber logrado lo que los maestros buscaban: firmar un documento

que negara las acusaciones de la denuncia. En cambio lograron medir los límites de su compadrazgo, encontrando su punto débil. Finalmente, los maestros admitieron su derrota y abandonaron San José, profundamente sacudidos. Se dirigieron río arriba hacia Puerto Luz, mientras el maestro destinado allá permanecía en San José.

El presidente y el secretario de la comunidad propinaron un golpe a los compadres de los maestros al escribir y presentar la denuncia en Puerto Maldonado sin consultar a la comunidad, ya que estaban seguros de ser voceros de la insatisfacción de los miembros de los subgrupos 2 y 3. Sin embargo, también sabían que iban a encontrar una gran oposición entre los compadres de los maestros (sub grupo 1), y por lo tanto procedieron sin informarles. Este incidente ilustra la forma en que las tensiones y fricciones existentes entre los dos dominios pueden afectar las relaciones entre los mismos *arakmbut*. En el fondo de las acusaciones extremas y no corroboradas que se levantaron contra los maestros, existe un problema fundamental: las relaciones desiguales de los diferentes grupos de la comunidad, fomentadas por los maestros. Los compadres retiraron su apoyo a la directora, cuando les presionó para que adquirieran una posición contraria a la de los otros miembros de la comunidad, ya que les estaba exigiendo que su lealtad hacia ella fuera superior a las relaciones de clan y de parentesco que unen a los *arakmbut*. Éstas, sin embargo, tienen prioridad sobre las relaciones con los foráneos. Hay que añadir que los maestros no se dieron cuenta de que las relaciones con sus compadres generaban una fricción general en el campo social de los *arakmbut*, y menos de que este conflicto social propiciaba las acusaciones exageradas levantadas en su contra. Los compadres no podían defender a los maestros para evitar problemas, si hacerlo implicaba el reordenamiento de las relaciones dentro de la comunidad. En realidad, ello hubiera implicado poner a la comunidad bajo el control del "dominio peruano".

Este capítulo ha presentado a la escuela y los maestros desde el punto de vista de los miembros de la comunidad. El capítulo complementa el cuadro presentado en el capítulo anterior en donde podíamos observar a los maestros luchando por "educar" a unos *arakmbut* no cooperadores e ingobernables. En esta sección los *arakmbut* no se han mostrado subversivos, ni dominados. Por el contrario, hemos podido apreciar a una comunidad independiente y organizada, que actúa

para controlar la influencia que los maestros tienen sobre sus vidas. Hoy, la escuela es considerada como parte esencial de la vida de la comunidad por todos los habitantes de San José, pues provee simbólicamente de prestigio frente a los asentamientos no indígenas que los rodean. Al final del año escolar de 1991, la mayoría de la comunidad sentía una insatisfacción con los maestros, no con la institución escolar en sí. Por consiguiente, los arakmbut solicitaron nuevos maestros y no un control sobre el funcionamiento de la escuela. En lo concerniente al currículo, los maestros consideran válido el conocimiento del mundo *escrito* de los libros escolares nacionales, complementado por el mundo *escrito* de la Biblia y el aprendizaje evaluado a través de pruebas escritas o del recitado, palabra por palabra, de información transmitida oralmente. Este tipo de educación, basado en una pedagogía autoritaria de la lengua española, simboliza la modernidad civilizada en Madre de Dios, resultando pertinente para los arakmbut solamente porque les brinda la oportunidad de aprender a leer y escribir en español. Esto, como ya advirtió Hornberger (1988, 1989b) en las comunidades quechua del altiplano, refuerza el carácter de la escuela como una isla no indígena dentro de la comunidad. Los padres no cuestionan o evalúan la efectividad de la escuela en facilitar el uso del español para sus hijos. Esto se debe a la experiencia histórica vivida por los arakmbut en la escuela dominica, que valoraba la escolaridad en función de la asistencia. En efecto, un tiempo limitado de asistencia es el *rite de passage* para formar (idealmente) parte de la sociedad nacional. Esto significa ser reconocido como "pueblo civilizado" con una "conciencia moderna".



VI EL CONOCIMIENTO ARAKMBUT

SI SE OBSERVA el cuadro presentado hasta ahora sobre la educación formal en San José y la respuesta que la comunidad ha tenido ante ella, se puede concluir que la escolaridad arakmbut se encuentra muy lejos de cumplir con las agendas de aculturación impuestas por la Iglesia y el Estado. Sin embargo, limitar este estudio al estrecho sistema de enseñanza dentro de la escuela implicaría analizar solamente una pequeña porción de la educación de un niño arakmbut, entendiendo el término de educación como "el proceso gradual por medio del cual una persona adquiere conocimiento y entendimiento a través del proceso de aprendizaje" (*Collins Cobuild Dictionary* 1987). Para poder comprender este proceso de una manera más completa debemos considerar el aprendizaje del niño fuera de la escuela, incluyendo el contexto intercultural de las tiendas de comercio y de las casetas con mercancía a lo largo del río Karene y en Boca Colorado. Por lo tanto, este capítulo amplía la visión de la educación arakmbut, al considerarla un aspecto de su dominio cultural. En efecto, es a través de esta transmisión informal de conocimiento cultural como un niño arakmbut desarrolla un sentido de su propia identidad cultural. De esta manera, por medio de la participación en la consciencia cultural de la comunidad, y de su identificación con ella, el niño interioriza un concepto distintivo de la comunidad (cf. Brock y Tulasiewicz 1985: 4).

Debe hacerse desde un comienzo una distinción entre la comunidad como contexto de aprendizaje "fuera de la escuela" y la comunidad como "locus" para aprender "sin escuela". En la primera, los

procesos de enseñanza y aprendizaje que se aplican en los dos dominios, escuela y comunidad, pueden ser diferentes pero se basan en una misma epistemología. En contraste, la educación arakmbut está basada en concepciones epistemológicas fundamentalmente diferentes, y en una distinta visión del mundo. Los arakmbut no poseen una palabra para "educación" pero, tal y como dijo Walsh (1993: 18), podemos justificar nuestro uso del término con el pretexto de que nos estamos basando en una explicación propia de ellos sobre sus acciones. No estamos sugiriendo que ellos no posean los constituyentes del concepto, sino que "no los colocan juntos en un rango único de significado marcado por un único término" (ibíd. 33).

Muchos autores han diferenciado entre contextos de aprendizaje formal e informal basándose en los métodos de enseñanza utilizados y en la relación de los estudiantes con el conocimiento adquirido (ver Scribner y Cale 1973, Au y Jordan 1981, Amodio 1989). Esta distinción es pertinente para San José puesto que la educación característicamente informal que se obtiene dentro de la comunidad contrasta con la educación formal considerada anteriormente. Sin embargo, esto no implica que la escuela constituya la parte formal del aprendizaje arakmbut, ya que dicho aprendizaje no se divide en dos componentes, formal e informal. El aprendizaje formal institucional que provee la escuela existe al tiempo con el dominio de la comunidad, sin ser parte de él (cf. Amodio 1989).

En la escuela de San José, el maestro misionero laico determina lo que se aprende, cómo y por qué. En contraste con la educación informal, el aprendizaje en la escuela se encuentra desprovisto de cualquier referencia motivadora y significativa de la vida indígena. Por lo tanto, la educación formal constituye un vacío no relacionado con las experiencias vividas por los niños fuera de la escuela. Christie (1985), quien trabajó con aborígenes en Australia, recalca una diferencia entre un comportamiento de aprendizaje *intencional*, inducido por la escuela formal, y el comportamiento de aprendizaje *semántico*, que es estimulado por el sistema informal de educación aborígen. El aprendizaje intencional en la escuela de San José se orienta hacia la lectura y escritura. Por el contrario, el aprendizaje significativo de la educación basada en la comunidad contribuye a mantener lo que Christie llama "el sentido de la vida". Este capítulo intenta aclarar el

sentido de la educación arakmbut en términos de su identidad cultural distintiva y de la visión del mundo que ésta desarrolla entre los aprendices.

La diferencia entre el concepto arakmbut de la realidad y la ontología occidental tiene importantes consecuencias epistemológicas. Desde los tiempos de Platón, el conocimiento occidental ha sido dividido en materias (desde matemáticas y filosofía hasta música) que se considera que tienen una lógica interna y una coherencia por sí mismas (ver Holmes y McLean 1989). De manera muy diferente, existe una interrelación "holística" entre todos los aspectos del conocimiento arakmbut. Las diferenciaciones conceptuales entre conocimiento práctico y teórico, o entre conocimiento religioso y secular, no se aplican ahí ya que existe un hilo común que recorre todas las áreas de la "ciencia" arakmbut: el mundo espiritual. La vida arakmbut es un mundo impredecible y reacio que ellos buscan entender y controlar por medio de un constante sometimiento a un proceso de interpretación cultural. Su educación confiere este tipo de entendimiento, no en el sentido de buscar un mejoramiento, progreso o desarrollo, sino para encontrar un equilibrio. El conocimiento arakmbut se dirige hacia el mantenimiento de un equilibrio a nivel individual y de la comunidad, entre el mundo visible y el espiritual, o entre los arakmbut y los espíritus que tienen control sobre su salud y nutrición.

No obstante la interrelación integral del conocimiento arakmbut, éste está estructurado en base al género, edad, estatus matrimonial, residencia (afiliación de grupo de maloca), y afiliación a un clan. Por ejemplo, el hombre y la mujer tienen acceso a diferentes aspectos del conocimiento: el hombre desarrolla un entendimiento de la selva y del río que se relaciona con sus actividades de caza y pesca; la mujer desarrolla conocimiento y pericia en relación con su trabajo en la chacra y la selva, donde tienen cultivos domésticos y recogen plantas y frutas respectivamente. Los arakmbut pertenecen a alguno de los siete clanes en que se halla dividida su sociedad, y su afiliación a un clan define las relaciones que tienen con otros miembros de la comunidad y con las especies animales que se encuentran en su medio ambiente.

En este capítulo comenzaremos por estudiar los tres mitos principales de los arakmbut con el fin de descubrir qué es lo que ellos aprenden. Por medio de estos mitos es posible dar una mirada a su

visión del mundo. Las siguientes secciones examinan el ciclo de vida y el lazo existente entre el conocimiento, su adquisición y uso, y las diferentes etapas en la vida, desde la madurez hasta la ancianidad. La última sección es un estudio de caso que sitúa en contexto el conocimiento arakmbut ilustrando su aplicación práctica dentro de su marco sociocultural.

1. La visión arakmbut del mundo

Los arakmbut de San José cuentan con tres grandes mitos: Wanamey, Marinke y Aiwe. Según los arakmbut, dichos mitos revelan su vida social, su cultura y sus relaciones con los pueblos no indígenas, respectivamente (Gray 2002a). El mito de Wanamey se refiere al principio de los tiempos, cuando se creó el orden a partir del caos. La narración toma su nombre de un árbol inmenso que surgió de la tierra y que fue refugio para los arakmbut cuando un gran fuego cubrió la tierra. Una vez que el fuego disminuyó el árbol desapareció. Fue entonces cuando un pájaro carpintero presentó a los arakmbut el mundo de la selva que los esperaba. Él puso nombre a los ríos en que los arakmbut encuentran peces y cacería, como por ejemplo el tapir y el puerco de monte, y también a las tierras fértiles donde se puede cultivar la yuca, los plátanos y la caña. Igualmente robó el fuego del mundo espiritual y se lo entregó a los arakmbut para que pudieran cocinar. Los arakmbut se dividieron en siete clanes y partieron río abajo para construir sus casas comunales, pescar, cazar y fabricar hachas para tumbiar el monte y establecer chacras.

Los clanes arakmbut son exógamos y patrilineales: cada persona pertenece al clan de su padre. Los miembros de los clanes descienden todos de un antepasado común que existió en los tiempos del árbol Wanamey. Ello proporciona a los arakmbut un sentimiento común de solidaridad. Su unidad es ante todo fisiológica ya que cada hijo es concebido como evolución de una acumulación de semen de la línea del clan, transmitida por el padre. Los miembros de los clanes están relacionados entre sí como parte de un todo, aunque al mismo tiempo se diferencian individualmente ya que la matriz de la madre moldea la apariencia específica de cada hijo. Las alianzas políticas dentro de la comunidad se organizan dentro de las líneas de un mismo clan. La

familia extendida de hermanos y sus esposas viven y trabajan juntos y comparten la cacería entre ellos. Además de estructurar las relaciones políticas y sociales dentro de la comunidad, el clan también afecta la cosmología arakmbut. En efecto, cada clan se relaciona con una especie animal particular bien sea de la selva o del río, marcando a sus miembros con una específica visión del mundo.

La vida social arakmbut se encuentra también organizada alrededor del grupo familiar, el cual comprende todos los parientes cercanos paternos y maternos, más no las personas pertenecientes a la familia del esposo o la esposa. Por lo tanto, el grupo familiar traspasa los límites del clan constituyendo una unidad social que se halla entre el clan y el hogar. De esta manera, los arakmbut tienen un contacto diario cercano y directo con los miembros de estos tres grupos: el hogar, los afines y el clan.

El género es un aspecto fundamental en la división del trabajo de los arakmbut, basada en una complementación de las actividades del hombre y de la mujer tales como la producción, preparación y consumo de comida (Aikman s.f.). Las mujeres siembran y cuidan los cultivos de la chacra, y a su vez cocinan los alimentos que los hombres traen del río o del monte. La carne cruda es potencialmente peligrosa debido a los elementos del espíritu animal que contiene. Por ello, el papel de la mujer en la transformación del alimento se hace crucial ya que la comida nutre y sostiene el hogar y a la vez porque se considera vital para formar la identidad física y espiritual de una persona.

El segundo mito arakmbut es Marinke y se refiere a la vida del héroe cultural Marinke, desde su concepción hasta el momento de su escape del mundo visible cuando es perseguido hasta el cielo por tigres. El mito narra la vida de Marinke desde su infancia hasta su juventud, cuando acompaña a su abuela a la chacra. A medida que crece y se convierte en un hombre joven se aventura alejándose de la comunidad y la seguridad del hogar. Marinke crece independiente y maduro, y cuando alcanza la edad adulta es capaz de cazar y formar relaciones con animales y espíritus. El mito cuenta la salida de Marinke a cazar tigres, que son animales carnívoros peligrosos por lo que él depende de la protección de los animales no carnívoros.

El tercer mito, Aiwe (o "Papas") se refiere a las relaciones con el mundo no arakmbut del *amiko*. Los Papas son caníbales vestidos de

blanco que llevan machete, atacan a los arakmbut y capturan a sus hijos. Diferentes comunidades de habla arakmbut relacionan los Papas con alguna de las poblaciones colonizadoras del pasado: los Incas, los españoles o los barones del caucho de principio de siglo. Hoy en día, los *amiko* de Madre de Dios (buscadores de oro y patronos) difieren de los anteriores puesto que los arakmbut poseen relaciones ambivalentes con ellos; la hostilidad prevalece, pero como lo señala el mito de Papa no todos los desconocidos son peligrosos, y los arakmbut muchas veces buscan su consejo y entablan relaciones amistosas con ellos (Gray 1997a).

Estos mitos ilustran la concepción de los arakmbut sobre las formas de relación de las personas entre sí y con el universo. Esta visión del mundo y la posición arakmbut dentro de él afectan cada aspecto en su vida; además enfatiza una coherencia y una unidad de conocimiento. La coexistencia se basa, como en otras sociedades de cazadores y recolectores, en principios de cooperación e interrelación con el mundo natural y otras personas (Teasdale y Teasdale 1994).

2. Conocimiento y crecimiento

La paternidad arakmbut está enfocada hacia la enseñanza de los hijos para que puedan cuidar en el futuro la tierra y proveer para sus padres en su vejez. Asegurar la salud física y espiritual de la comunidad implica el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan manejar diversas chacras con diferentes cultivos en el caso de una *wetone* ("mujer") en crecimiento, o ser un cazador exitoso en el caso de un joven *wambokerek* ("hombre"). También implica criar hijos sanos que puedan continuar la línea del clan. Todo esto los obliga a ser fuertes en cuerpo y alma para así poder manejar sus relaciones con el mundo visible y el espiritual. Un adulto que pueda combinar fortaleza física y espiritual, conocimiento y entendimiento del universo arakmbut, es altamente respetado.

Para los arakmbut, el conocimiento se acumula con la experiencia y el entendimiento. El ciclo de vida se encuentra dividido en etapas, cada una de las cuales anuncia una nueva fase de aprendizaje, al igual que una nueva habilidad para utilizar el conocimiento en su propio beneficio y para el beneficio de la comunidad.

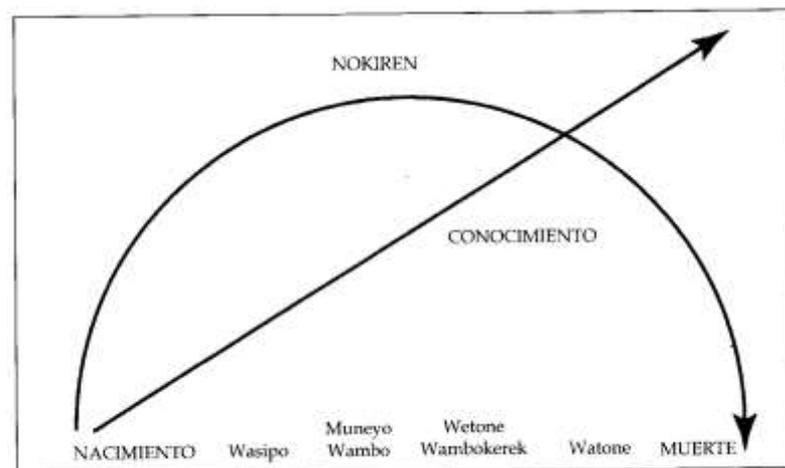


FIGURA 3

Relación entre nokiren y el crecimiento del conocimiento durante la vida

A medida que un arakmbut se acerca a la vejez, su conocimiento del mundo espiritual aumenta, pero lo hace en inversa proporción a su habilidad para utilizar ese conocimiento. En efecto, dicha habilidad disminuye a medida que *nokiren* es atraída hacia la otra vida después de la muerte. Trazando la relación entre el cuerpo y *nokiren* desde el nacimiento hasta la muerte (Fig. 3) intentamos esclarecer las características de la paternidad arakmbut a las cuales aspiran los hijos, las que los adultos quieren alcanzar y las que los ancianos quieren transmitir a sus descendientes.

Un arakmbut está formado por cuerpo (*waso*), alma-materia (*nokiren*) y un nombre (*wandik*). El *waso* es el aspecto visible y tangible de una persona. El *nokiren* es el aspecto invisible e intangible, que más cercanamente se ajusta a la noción de "consciencia de sí mismo": "Mientras que para nosotros el existir, el vivir y la conciencia en sí mismo son diferentes cualitativamente, para los amarakaeri [arakmbut] la diferencia es el resultado de una asignación cuantitativa de *nokiren*" (Gray 1983).¹ Únicamente los animales grandes como el puerco de monte

1. La información etnográfica acerca de los conceptos de *wandik*, *waso* y *nokiren* se recolectó en un período de trabajo de campo llevado a cabo junto con

y el tapir tienen *nokiren*. El *nokiren* humano consta de dos partes: una recibe el nombre de *wanopo* y se localiza en la base de la espina, siendo el foco de todas las emociones, el ánimo y las respuestas afectivas; la segunda parte se encuentra dispersa en el cuerpo y está conectada con la facultad de *e'nopwe*, es decir la capacidad de "pensar", "conocer" y "entender". De esta manera, una falta de conocimiento es siempre atribuida a la ausencia de *nokiren*. Dada esta conexión entre conocimiento y *nokiren*, los arakmbut no identifican el "cerebro" como tal. Se considera que el pensamiento y la emoción difieren en intensidad como función de una fuerza relativa de estos dos aspectos de *nokiren* y *wanopo*, mientras que diferentes estados de consciencia se explican en términos de intercambio de relaciones entre *nokiren* y *waso*. Cuando se está despierto el *nokiren* se halla normalmente dentro del *waso*. Durante el sueño, los sueños y las alucinaciones el *nokiren* se encuentra fuera, a pesar de que continúa ligado al *waso*. Finalmente, en el momento de la muerte *nokiren* y *waso* se separan, terminando así la relación existente entre ellos, y el cuerpo pierde entonces su capacidad de *e'nopwe*.

El factor que une los elementos separables de *waso* y *nokiren* se conoce como *wandik* ("nombre"). Cada arakmbut posee diversos *wandik*, pero el más personal se mantiene cuidadosamente secreto y solamente lo conocen los parientes muy cercanos. La razón de esto es que el nombre se halla tan ligado a la identidad de su dueño que se encuentra atado a su completo bienestar. Por ello puede ser utilizado por sus enemigos, por ejemplo con el fin de atacar el *nokiren* del dueño. Cuando una persona muere es muy peligroso pronunciar su nombre ya que tiene el poder de llamar el *nokiren*, que regresará e intentará llevarse los *nokiren* de otras personas con él. El hecho de poner un nombre se encuentra asociado con la memoria (*embatandikka*), que viene del verbo *e'ndikka* que significa "nombrar". Nombrar una persona muerta es por lo tanto inseparable de recordarla, y ambas acciones acarrearán el peligro de llamar su espíritu para que regrese a la comunidad, en donde puede ocasionar daño. Por esta razón los efectos personales del fallecido son destruidos, permitiendo de esta manera que el *nokiren* se vaya a su vida posterior sin que sea detenido por los recuerdos de su existencia en la

tierra ni por los de los vivos. Cuando el más anciano y respetado soñador de San José murió en 1980, antes de la fecha que él mismo había predicho, sus ropas, su taza de metal y sus platos fueron destruidos ya que algo de su "ser" residió en esos objetos. Igualmente, mataron sus pollos para que sus *nokiren* pudieran seguirlo hasta Serowe, el mundo posterior que se halla debajo del agua, y tumbaron un inmenso árbol de mango que se encontraba fuera de su casa. Ésta fue incendiada y dejaron a su esposa sin nada que pudiera hacerla recordar a su esposo o suspirar por su compañía. El *nokiren* por lo tanto no se limita al cuerpo de la persona sino que puede "infectar" objetos asociados a él. De esta manera objetos personales pueden evocar la memoria de una persona.

La dimensión espiritual es para los arakmbut una realidad que se puede conocer tanto como la del mundo visible. Para poder entender sus experiencias reciben ayuda de dos categorías diferentes de chamanes especialistas: la primera es *wamanoka'eri* ("curandero"), que puede identificar al espíritu que se encuentra atacando una persona enferma, y curarla atrayendo al espíritu hacia el monte; la segunda categoría se refiere a *wayorokeri* ("soñador") que ha desarrollado el arte de soñar, práctica "chamánica" muy importante para los arakmbut. Cualquiera puede soñar, pero únicamente un *wayorokeri* puede interpretar los sueños de otros y los suyos propios, y viajar por el mundo espiritual conversando con espíritus y pidiéndoles consejos (Gray 2002b).

3. El ciclo de vida arakmbut

Según Gray (1983) los arakmbut comparan el tiempo con el flujo de un río, moviéndose del pasado al futuro. Sin embargo, también existen categorías de tiempo tales como días, meses y estaciones, las cuales dividen este flujo en ciclos repetitivos. Si se observa desde una perspectiva sincrónica, el ciclo de vida es un crecimiento lineal que lleva a la persona desde el nacimiento hasta su muerte, en una jornada irreversible. Sin embargo, desde un punto de vista diacrónico se trata de la renovación cíclica de un clan de generación en generación.

Infancia

En el momento del nacimiento el *nokiren* es indistinto e inseguro. En efecto, un recién nacido es completamente dependiente de sus padres,

Andrew Gray en San José, entre 1980 y 1981. Dicha información ha sido analizada en Gray 1983, 2002a y 2002b.

y durante los primeros meses de su vida, cuando se conoce como *yombedn*, pasa la mayoría del tiempo durmiendo. Las mujeres dan a luz fuera del pueblo, bien sea en las chacras o en el monte detrás de sus casas, con el fin de mantener alejados los espíritus que son atraídos por las pérdidas de sangre durante el parto. Después del nacimiento, el recién nacido se encuentra muy vulnerable al ataque de los espíritus, debido a que su *nokiren* no está fuertemente unido al *waso*. Por este motivo, su madre cuida de él colocando una cama improvisada en la cocina que se halla separada de la casa. De esta manera, los espíritus que siguen al recién nacido se mantienen a distancia de los otros miembros de la familia.

Durante el primer año tanto la madre como el bebé mantienen rigurosas restricciones en su dieta, que comienzan para la mujer durante su embarazo. Se evita comer la carne de ciertos animales como el mico y el puerco de monte, ya que se cree que pueden lastimar al pequeño transmitiéndole las características del animal en cuestión. Por ejemplo, la carne de armadillo está prohibida, ya que este animal duerme mucho y podría hacer dormir al niño para siempre. Las piezas de caza grandes como el tapir y el mico se evitan particularmente. En efecto, la cola del mico podría estrangular al feto.

El desarrollo físico del niño y su habilidad para controlar los movimientos se reflejan en cambios de categoría: de tres a cuatro meses es *wapoybedn*, y de cinco meses hasta que puede caminar se convierte en *sinon*. En esta etapa se le puede dar un nombre arakmbut para la niñez, y posiblemente un nombre español, pero frecuentemente lo llamarán simplemente *sinon*. El pequeño es adorado por todos los miembros de la familia y es el foco de atención. Además, acompaña a su madre a todas partes, la mayoría del tiempo cargado a su espalda por un *kusipe*, un tablero acolchado al cual se amarra el pequeño, colocándole un canasto en su rostro para protegerlo de los insectos y del sol.

La niñez: adultez incompleta

Aproximadamente a la edad de tres años ocurre el primer cambio en la vida del niño: de un día para otro es destetado, se le hace su primer corte de pelo y se convierte en un *wasipo* ("niño"). En esta etapa el niño se vuelve abruptamente independiente de su madre, siendo ha-

bitualmente reemplazado por un hermano recién nacido que se lleva la atención de la madre.

Ninguno de los términos mencionados anteriormente señala un género en particular. Tanto hombres como mujeres siguen un patrón similar de actividades y desarrollo (ver cuadro 3). Para un *wasipo* esta etapa implica una gran libertad que le permite asumir una responsabilidad hacia sí mismo al igual que hacia los hermanos menores, pues ahora pasa la mayoría del tiempo en compañía de otros niños sin estar en presencia de sus padres. Cuando se confiere autoridad y autonomía a los niños desde una temprana edad no se presenta una drástica división entre niñez y adultez en lo que se refiere a intereses, motivos y propósitos. De acuerdo con esto, señalado ya por Fortes (1970) en su estudio acerca de la educación entre los Tale, no se necesita forzar a los niños para que participen en la vida económica o social. Similarmente, Teasdale y Teasdale (1994) observan que los adultos no son una fuente importante de motivación extrínseca en los hábitos de aprendizaje de los niños en las comunidades aborígenes. La motivación es intrínseca, recibiendo un estímulo extrínseco secundario por parte del grupo de compañeros. En consecuencia, el aprendizaje tiene "significado" por sí mismo, ya que sus objetivos son los de la edad adulta. De hecho, tal y como señala Middleton (1970), los niños en las sociedades indígenas aprenden como si fueran adultos incompletos pero en formación. Esto se hace frecuentemente aparente en los juegos de los niños arakmbut, muchos de los cuales son imitaciones de las actividades de los adultos, como por ejemplo construir chozas provisionales con ramas y hojas o bien encender pequeñas hogueras afuera de la casa para cocinar bananas y yuca. Con este aprendizaje informal de las actividades de un adulto se empiezan a definir los papeles de cada género. Por ejemplo las niñas *wasipo* mayores aprenden el arte femenino simbólico y práctico de tejer fibras y fabricar mochilas (*wenpu*).

A medida que los *wasipo* crecen se van fortaleciendo tanto física como espiritualmente, y se les permite adentrarse aún más en el monte, es decir en el mundo de los espíritus. A la edad de siete u ocho años han aprendido bastante acerca del medio ambiente natural: los hábitos y patrones migratorios de muchas aves y animales, la localización de diferentes especies de plantas y árboles, la época en que producen fruto, y sus usos como alimento o materiales de construcción. Por ejem-

plo, en una caminata de media hora a lo largo de un camino en el monte que los lleva a un sitio de pesca en un recodo del río, una niña de cinco años encontró cinco tipos diferentes de frutas comestibles mientras andaba de un lado a otro del camino sin perder de vista a su abuela.

La integración de cuerpo y alma en un niño depende de la acumulación gradual de conocimiento, así como del desarrollo de un cuerpo fuerte. En tiempos de enfermedad, un niño —también un adulto— suele estar cubierto por un tinte negro que le sirve de defensa contra los espíritus y le ayuda en su crecimiento. Asimismo, se anima a los niños que están cerca a la pubertad a que naden muy temprano en las mañanas en las frías aguas del río o de una quebrada, para así aumentar su fortaleza y resistencia. También se les estimula para que se esfuercen, ya que el sudor favorece el crecimiento y el sacrificio les dará la fortaleza necesaria para que trabajen bien, tanto en el sentido de *e'ka'* como de *e'mba'* (ver capítulo 5). La *wetone* mayor conoce acerca de hojas que favorecen el crecimiento y ayudan a las niñas a convertirse en mujeres de caderas anchas y grandes senos. Además, los padres preocupados por el crecimiento o salud de sus hijos pueden pedir a un anciano que cante un "canto de crecimiento para niños". Mientras se canta la canción se sopla tabaco sobre el niño, para que el humo, que es considerado como una sustancia amarga, mantenga alejados los *toto* (espíritus potencialmente malos). El siguiente es un canto que Ireyo cantó a un bebé que lloraba para curarlo, y que posteriormente grabó para mí:

Bebé, bebé, crece crece - crece como el árbol de *yono* - crece como este árbol de rápido crecimiento que es alto y recto - crece como el huangana - como la palma, crece rápido - crece bebé, crece - como el largo *wambidnpi* [tipo de bambú], crece, crece - crece bebé - como el tapir que crece rápido - crece bebé - crece como el *mapitangka* [arbusto espinoso pequeño] - crece bebé - crece durante la noche - crece bebé.

También se solicita a un anciano para cantar cuando un niño pequeño come por primera vez *ho*, el fruto de una palma de pijuayo. A causa de su estado semidomesticado, los arakmbut poseen una relación ambigua con la palma y por eso la tratan con precaución. El *ho chindign* (canto de curación de *ho*) es cantado frecuentemente sobre el niño, para advertir a la palma de pijuayo que no ejerza su influencia maligna sobre el niño: "Si lastimas a este niño haremos un fuego, y

lo pondremos en tus espinas. Nunca jamás podrás volver a producir fruta".

Aduldez: la unión de cuerpo y alma

Las actividades divergentes entre cuerpo y alma de niños y niñas aumentan a medida que se acercan a la pubertad, siendo un síntoma de su transformación de niños a hombres o mujeres jóvenes. A partir de este momento el término sin género de *wasipo*, por medio del cual se les ha llamado durante toda la niñez, es reemplazado por dos palabras de género específico: *wambo'po* para los niños (literalmente "convirtiéndose en un hombre joven (*wambo*)") y *muneyo'po* para las niñas ("convirtiéndose en una mujer joven (*muneyo*)"). Estas son formas acortadas de *e'muneyopakonyak*, que significa "transformándose gradualmente en mujer joven" y *e'mbokerekpakonyak*, o sea "transformándose gradualmente en hombre".

Antes de que los arakmbut se trasladaran a la misión de Shintuya al final de los años cincuenta, el paso de un niño de un grado de edad a otro era marcado por ritos y ceremonias. La primera ceremonia de cambio de grado de edad, *e'ohtokoy* (perforación nasal), tenía lugar entre los doce y catorce años y señalaba el cambio de *wasipo* a *wambo*. Para prepararse, el joven debía ponerse bajo la guía de un anciano, un tío o un abuelo, perteneciente a su grupo familiar o a su clan. Éste debía asegurarse de que el joven fuera adquiriendo el conocimiento y entendimiento apropiados para su cambio de estatus. Después de esto se le permitía pintar su cuerpo con los diseños de un *wambo* y empezaba a aprender formalmente a cazar, acompañando algunas veces a su padre a la cacería y tomando parte de las cacerías comunales de puerco de monte. Hoy en día, esta ceremonia no se realiza y la perforación nasal, señal del cambio de estatus del niño, no tiene lugar. En consecuencia, a pesar de que los grados de edad continúan cumpliéndose, la transición de uno a otro es mucho menos clara. De todas maneras, después de cambiar de esta tus, un joven pasa menos tiempo en compañía de su madre y hermanas. Además, como *wambo* se le permite alejarse más de la comunidad. Actualmente, la transformación social de un niño en un *wambo* es marcada también por su participación esporádica en la búsqueda de oro con su padre.

Cuando el *wambo* cumple dieciocho o diecinueve años ya ha adquirido considerable experiencia y conocimiento acerca del monte, y se encuentra preparado para ser *wambokerek* y para encontrar una esposa. Este cambio de estatus significa que ya es lo suficientemente fuerte y autónomo para proveer de carne a su esposa y a su familia, así como para reproducir su clan por medio de sus hijos, lo cual implica que su *waso* y *nokiren* se encuentran completamente integrados. La transformación de joven a adulto, de *wambo* a *wambokerek*, se celebraba tradicionalmente en la ceremonia de *e'paimpak* (ceremonia de las plumas), en la que se perforaba el labio inferior de un *wambo* y se introducía una espina de la palma de pijuayo, procedimiento al que los arakmbut se refieren como *e'mbogntokoy*. Los ancianos se refieren frecuentemente a la belleza de estas ceremonias actualmente fuera de uso, describiendo sus canciones, bailes y decoración corporal.

La existencia de ceremonias equivalentes que marquen el cambio de niña a mujer son desconocidas entre los arakmbut. Como hemos visto, una niña se transforma en *muneyo* ("mujer joven") a la edad de doce a catorce años, cuando se presenta su madurez física. El siguiente paso hacia la edad adulta lo marca el embarazo y la maternidad, que provocan un cambio de estado de *muneyo* a *wetone* ("mujer casada que ha dado a luz"). La escuela ha traído como consecuencia el retraso del matrimonio para muchas mujeres jóvenes, que ahora se casan a la edad de dieciséis o diecisiete años.

Tal y como señala Middleton (1970), las ceremonias de grado de edad son una forma de reconocimiento social del aprendizaje que acompaña a la madurez física y social. La edad absoluta no es en realidad importante, como sí lo es en los grados formales de la escuela. Dentro de la sociedad arakmbut, el cambio de un estatus a otro puede ocurrir en cualquier momento dentro de un rango de tiempo de muchos años, dependiendo del individuo y de su preparación. El cuento de Chipomeme narra la historia del escarmiento de un *wasipo* que quería ser *wambo* y por lo tanto fue a un baile. Sin embargo, cuando empezó a bailar con una *muneyo* los adultos se empezaron a burlar de él. Finalmente murió por haber tenido relaciones sexuales a muy temprana edad.

El cuadro 3 señala el ciclo de vida arakmbut, mostrando que las actividades de cada estado, de acuerdo al género, corresponden a una

CUADRO 3
LA ESTRUCTURA DEL PROCESO
DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA VIDA

INFANCIA (YOMBEDN, WAPOYBEDN, SINON)

NIÑEZ- WASIPO:

3-5 años: permanecen en compañía de su madre en la casa, cocina, chacras, viajes de pesca y recolección en el monte. Juegan y son cuidados por hermanos y otros miembros de su familia extendida.

6-8 años: Se vuelven más independientes de su madre, y hay un aumento del tiempo que pasan en compañía de otros niños. Grupos pequeños de niños y niñas van de pesca, buscan frutas más allá del pueblo y van a nadar. Las niñas empiezan a aprender a tejer mochilas. Los niños comienzan a pasar más tiempo cazando pájaros con catapultas. Frecuentemente juegan a la construcción de chozas de paja, y cocinan comida en fuegos improvisados.

9-12 años: Niños y niñas se vuelven más independientes en sus actividades diarias. Los niños continúan ayudando en el cuidado de los hermanos menores, aunque esto es más frecuentemente realizado por niñas. Los niños pasan mucho tiempo en el monte, explorando lejos del pueblo. Las niñas pasan más tiempo en compañía de las mujeres adultas, haciendo mochilas de *wenpu* y aprendiendo a cargar el producto de las chacras. Tanto niños como niñas llevan a cabo tareas caseras como traer agua, cargar madera para el fuego y lavar platos.

JUVENTUD

MUNYEP'PO 12-14 años (aproximadamente): Las niñas pasan más tiempo en compañía de otras niñas y de mujeres adultas. Empiezan a cocinar en la casa, aunque no tienen una responsabilidad completa.

MUNEYO 14-15 años: una mujer joven empieza a tener mucha más responsabilidad en la cocina, y ayuda a matar y cocinar animales grandes. Apoya en trabajos más pesados de las chacras, tales como sembrar y desyerbar. Empieza a hacer el *wenpus* el cual va a ser intercambiado cuando se case. Se halla preparada para el cuidado de los niños, y está familiarizada con el monte en un amplio radio alrededor del asentamiento.

WAMPBO'PO 12-14 años: Los niños reciben su primer arco y flecha, y practican cazando pájaros y animales pequeños. Pasan mucho tiempo en el monte y en el río en compañía de niños de su misma edad.

(viene)

WAMBO 14/15 -18/19 años: aprenden a cazar bajo la supervisión del padre. Aumentan el conocimiento acerca del monte, el río y el mundo espiritual por medio de los animales de esos dominios. También aprenden cantos acerca de los animales y aves que incluyen detalles de sus respectivos medios en el monte. Algún que otro día buscan oro con sus padres y hombres del clan. Mejoran la cacería para poder cortejar a una mujer brindando carne a su madre.

EDAD ADULTA

WETONE: Marcada por la maternidad. La mujer comparte la responsabilidad de cocinar con otras mujeres y trabajan en las chacras. Comienza a limpiar y a sembrar su primera chacra con su esposo. Aprenden mucho acerca de cultivos y cantos de la chacra. A medida que su familia aumenta, ella y su hogar se vuelven una unidad semi-independiente, con su propia casa. Ella aumenta el número de chacras y diversifica sus cultivos y los tipos de cada uno. Desarrolla un conocimiento de remedios de hierbas con la ayuda de mujeres mayores y propicia el crecimiento de barbasco y otros cultivos.

WAMBOKEREK (SIPO): adulto joven. Toma la responsabilidad de cazar para su familia extendida en compañía de otros hombres adultos, y comparte el trabajo de buscar oro. Aprende de los ancianos y la experiencia en cacería acerca del mundo espiritual. Comienza a aprender cantos de animales y mitos.

WAMBOKEREK (TONE): adulto maduro: Se encuentra en el punto mayor de su fuerza física y de su *nokiren*. Es padre de varios niños y ha construido su relación personal con el mundo espiritual. Está aprendiendo *chindign* para curar a partir de los ancianos, y está desarrollando un vocabulario de persona madura.

ANCIANIDAD – WATONE

En esta etapa de la ancianidad, los arakmbut han acumulado un vasto entendimiento del río y del monte. También poseen algunas veces lazos cercanos con espíritus animales individuales. Ocasionalmente, algunos individuos son expertos soñadores y pueden usar sus contactos con el mundo espiritual para aconsejar a la comunidad y prevenirla de peligros. Los curanderos (*wamanoka'eri*) pueden conocer hasta 12 *chindign* pero su eficacia está en disminución.

secuencia de procesos de aprendizaje. La edad adulta es considerada como el comienzo de una nueva fase de aprendizaje que forma personas maduras, con su *waso* y *nokiren* integrados completamente, y preparados para defender a la comunidad contra los peligros provenientes tanto del mundo visible como del mundo espiritual. En el pasado, cuando la comunidad estaba bajo la amenaza de otros arakmbut o de grupos *taka*, un líder de la categoría de *wandobokerek* salía en su defensa. Si la continuidad del grupo se encontraba en peligro debido a la escasez de mujeres casaderas, dicho líder encabezaría ataques contra otras comunidades en busca de esposas potenciales. Son también *wambokerek* y *wetone* los que se hallan en una mejor posición para defender al grupo del mundo espiritual. Pueden brindar esta protección a la comunidad a medida que van adquiriendo conocimiento de los ancianos acerca del mundo espiritual aprendiendo canciones, mitos y *chinding* (cantos de curación).

Todas estas actividades exigen el aprendizaje de una forma esotérica y madura del lenguaje arakmbut. En particular, podemos mencionar el vocabulario especializado que tanto hombres como mujeres aprenden a partir de su intenso contacto con la selva y el mundo espiritual, así como las palabras y frases antiguas que les toma muchos años manejar correctamente. Por lo tanto, el dominio de la lengua de los ancianos se hace particularmente importante. Por ejemplo, la madre de un estudiante universitario de 26 años estaba muy preocupada porque su hijo pasaba bastante tiempo fuera de San José, en lugar de estar ya casado en la comunidad y entrenándose en el lenguaje de los ancianos.

Ancianidad: el conocimiento versus "nokiren"

A medida que el hombre y la mujer maduran van acumulando un conocimiento fundamental acerca del monte y del río que les ayuda a mantener el equilibrio delicado con los espíritus que viven allí. Es así como van obteniendo un entendimiento más profundo y unas relaciones mucho más cercanas con el mundo espiritual, hallándose cada vez más atraídos hacia él como morada de su vida posterior. Cuando su cuerpo empieza a deteriorarse físicamente, el *nokiren* ya no se encuentra tan fuertemente atado al *waso* como en el pasado, y su habilidad para tratar con el mundo espiritual empieza en consecuencia a disminuir.

De igual manera, su actividad sexual se va reduciendo gradualmente. Por ello, el hombre rara vez caza y la mujer deja de cocinar, tareas que implican una completa cohesión del cuerpo, alma y nombre. En resumen, un anciano, conocido genéricamente como *watone*, ejerce entonces una influencia mucho menor fuera de su propia familia.

No obstante, existe una cierta ironía en la posición de los ancianos. Y es que muchos de ellos poseen un conocimiento y entendimiento extenso del medio ambiente natural, que pueden utilizar en curaciones. Sin embargo, su eficacia como curanderos no es ahora tan poderosa como lo era cuando cuerpo y alma se hallaban fuertemente ligados. Un caso que muestra claramente esta situación es el de un abuelo de un niño que se enfermó en San José. El abuelo, siendo *watone*, conocía muchos *chindign* con los cuales podría curar al niño. Sin embargo, fue el padre del pequeño quien intentó la curación, a pesar de que estaba solamente empezando a aprender el *chindign*. La fortaleza del padre como *wambokerek*, que le facilitaba la comunicación con los espíritus que estaban atacando el *nokiren* de su hijo, tuvo un peso mayor que el conocimiento de curación del anciano. Sin embargo, su experiencia no fue desperdiciada, ya que era él quien enseñaba a su hijo y le transmitía su conocimiento acerca de los espíritus y los detalles importantes de su *chindign*. Con estas enseñanzas, el hombre joven podría hacer un diagnóstico exacto y cantar los *chindign* apropiados para alejar los espíritus del cuerpo del niño.

Como se ha visto, el período de vida óptimo para practicar como curandero, independientemente del género aunque es una actividad predominantemente masculina, coincide con el de máxima productividad, cuando la persona tiene suficiente conocimiento como para prestar un beneficio a la comunidad. La posterior disminución de la fortaleza y el debilitamiento de la combinación *waso-nokiren* no pueden ser contrarrestados por el aumento de conocimiento.

El conocimiento no es una base suficiente para garantizar la capacidad de defensa de la comunidad de cualquiera de sus integrantes, ya que requiere también la posesión de una situación socioeconómica central en ella. El conocimiento que aumenta con la edad es benéfico para el individuo mismo, que corre entonces menos riesgo frente a los espíritus cuando ya ha alcanzado un gran conocimiento acerca de ellos. Esto se desprende del hecho de que los ancianos ya no están bajo las

restricciones alimenticias que poseen los miembros activos de la comunidad. En otras palabras, el conocimiento es una condición necesaria pero no suficiente para tener poder, que depende también de factores tales como la edad, el género, y la afiliación a un clan en particular. Las siguientes secciones observan la interacción de estas variables dentro del contexto de la pesca colectiva de la comunidad.

4. Conocimiento en el contexto de la pesca comunal

En los tiempos anteriores al contacto con la misión, cuando los arakmbut vivían en sus grandes casas, los ancianos animaban a la comunidad para ir a pescar:

Vamos a pescar con *kumo* (barbasco) en el gran río. Todos deben venir. Todos ustedes. El verano se acerca. Es tiempo de pescar. Los árboles están dando su fruto. Es tiempo de pescar. Vamos a recoger nuestro *kumo*. No tenemos carne en el momento. Debemos estar todos de acuerdo. Todos debemos hacerlo. Los jóvenes también deben apoyar a los ancianos en la actividad de la pesca.

Es interesante observar en detalle la pesca comunal de los arakmbut debido a la evidencia que brinda del conocimiento cultural en acción.

Al final de una estación de lluvia (marzo), la mayoría de los hombres y mujeres de San José participaron en un día de pesca en el Kirazwe, pequeño río que corre por detrás del pueblo. Durante el día anterior los hombres pasaron muchas horas cortando bambú y construyendo una trampa de pesca en el río, el cual presentaba 30 pies de ancho en este lugar y variaba en profundidad y velocidad. La trampa debería retener los peces grandes, sin afectar el nivel del agua.

Muy temprano por la mañana, algunas mujeres se dirigieron a sus chacras acompañadas por algunos de sus niños, con el fin de encontrar el *kumo*, planta cuyas raíces se utilizan como veneno para pescar. Las mujeres regresaron con sus mochilas llenas y se unieron a los hombres en la trocha que los llevaría río arriba, unos ocho a nueve curvas más allá de la trampa. En ese lugar, en una playa angosta, las mujeres sacaron las largas y fibrosas raíces de *kumo* y empezaron a machacarlas con grandes piedras hasta producir un jugo lechoso. Prepararon un extracto que se empacó en dos mochilas largas que fueron arrastra-

das por dos mujeres en el agua. El jugo blanco fue saliendo y fue transportado suavemente por la corriente río abajo, quitándole el oxígeno al agua lentamente.

Las mujeres repitieron la acción y así sucesivamente, sacudiendo sus mochilas en cualquier escondrijo en que los peces pudieran estar escondidos, como por ejemplo entre troncos caídos y pozos. Más familias llegaron, y los hombres cogieron sus arcos y flechas y tomaron posiciones en troncos caídos sobre el río.

Los jóvenes aparecieron muy orgullosos con los arcos y flechas que sus padres fabricaron para ellos. Estaban animados y con deseos de comenzar.

Lentamente el *kumo* surtió efecto. Aparecieron primero los peces pequeños abriendo sus bocas por encima del agua, en busca del aire. Esto fue una señal para las niñas jóvenes y los niños para entrar en acción, pisando cuidadosamente en las aguas poco profundas, listos a golpear peces con cuchillos de cocina o machetes. Dos pequeños hermanos observaban nerviosamente desde la orilla, con sus caras pintadas con grandes puntos rojos que los protegían de los espíritus del agua (*waweri*). Los arqueros esperaban la aparición de peces más grandes antes de empezar a lanzar sus grandes flechas. Algunas mujeres acecharon cautelosamente peces en pozos que los hombres no podían alcanzar desde la orilla. Al final de la tarde alcanzaron la trampa, y los canastos de las mujeres se encontraban llenos de pequeños peces.

Los peces atrapados fueron distribuidos entre los familiares y los miembros del clan de manera tal que todos recibían algo. En las cocinas aquella tarde, las mujeres jóvenes y sus madres separaron los pescados, escogiendo el más sabroso, aunque no necesariamente el más grande, para hervir para la comida. Los niños ayudaron limpiando los más pequeños. Los pescados más grandes se partieron en trozos y se hirvieron, mientras otros eran empacados fuertemente dentro de palos secos de bambú que habían sido recogidos durante el regreso al pueblo, y fueron colocados al fuego para ahumados. Otros pescados pequeños los envolvieron en grandes hojas planas, los amarraron como unos paquetes ordenados y los colocaron al fuego para ser cocidos lentamente. También cocinaron yuca y bananos. Mientras la noche caía comieron su cena en silencio.

A la mañana siguiente, el *wambo* se dirigió a la trampa con el fin de buscar cualquier pez que hubiera podido escapar el día anterior. En la tarde, el río subió y para la noche los soportes mayores de la trampa fueron llevados por las aguas.

Los dos aspectos principales del conocimiento arakmbut que resaltan en esta narración de la expedición de pesca son: 1) la división de trabajo dentro de las diferentes categorías sociales que participan en la actividad; y 2) la omnipresencia del mundo espiritual.

La decisión de "trabajar en la pesca" (*e'kabign*) se encuentra basada en sueños arakmbut y en su conocimiento ecológico sobre el comportamiento de los peces según la estación y los niveles de agua. Durante la estación seca, el río principal, el Karene, se encuentra relativamente bajo y corre claro, pero las fuertes lluvias de los Andes han oscurecido las aguas con sedimentos, provocando la migración de los peces *mamore* hacia las quebradas afluentes de aguas claras. La expedición pesquera estuvo dirigida de principio a fin por la relación que los arakmbut perciben entre el mundo espiritual y el visible. Los niños adquieren conocimiento y destreza únicamente cuando son suficientemente fuertes para utilizarlos sin hacerse daño a sí mismos o a su familia: en otras palabras, cuando su *nokiren* se encuentran más fuertemente unidos a su *waso*. Es así como, a pesar de saber nadar casi todos ellos, los *wasipo* permanecieron junto a su madre y hermanas o fueron a los pozos poco profundos para recoger peces pequeños. Los niños de familias con alguna enfermedad fueron protegidos contra los *waweri* utilizando polvo rojo de achiote. En caso de dolencias más serias, la familia hubiera evitado el ir de pesca juntos. Por otro lado, para un *wambo* la pesca comunal es una gran oportunidad para practicar su habilidad con el arco y la flecha. En efecto, se sienten muy orgullosos de lo que flechan.

Además de fabricar la trampa para peces, los adultos *wambokerek* contribuyen con el éxito de la pesca proporcionando su experiencia como arqueros y su conocimiento de las reacciones de los peces ante el *kumo*. El mundo espiritual es también muy importante para determinar lo que se pesca. En efecto, antes de una expedición de cacería o pesca, los adultos se abstienen de practicar relaciones sexuales con el fin de tomar contacto con el mundo espiritual en sus sueños, y de esta manera descubrir los mejores sitios de pesca. La habilidad de un

pescador para disparar a los peces se relaciona en consecuencia con la relación que tenga con los espíritus *waweri* del río, de cuya ayuda depende. En esta ocasión, los miembros del clan Yaromba atribuyeron el gran número de peces recogido a un difunto perteneciente al clan, un chamán anciano que desarrolló una muy particular relación con el río durante su vida, y que a su muerte prometió ayudar a la comunidad desde el río. Una vez que los pescados son atrapados deben ser tratados, preparados y comidos de acuerdo a ciertos procedimientos que evitan que los *waweri* envíen enfermedades a la comunidad.

Las mujeres brindan sus propias habilidades y sus conocimientos para participar en la pesca. Por ejemplo, ésta depende completamente del suministro de *kumo*, que ha sido cultivado por las mujeres mayores en sus chacras con el fin de pescar. Sólo las mujeres siembran *kumo* y tiene que ser cantado un *chindign*, en que se llama a los árboles de raíces largas como el *wakta* para así estimular el crecimiento de las raíces de *kumo*. El veneno para peces juega un papel importante como intermediario entre los arakmbut y los *waweri*, dueños de los peces, y las mujeres deben por lo tanto manejar las raíces con mucho respeto. La participación femenina en la pesca tiene orígenes mitológicos. En la narración Marinke, el héroe, siendo aún un feto, es protegido en el río por el pez boquichico. Los boquichicos le dicen en un sueño a su abuela que teja un canasto. Ella lo hace y entonces pone el canasto en el agua. Los peces lo reciben y de mala gana lo devuelven con Marinke adentro, de la misma manera que los *waweri* entregan los peces que las mujeres recogen en sus canastos.

La relación existente entre los arakmbut y los espíritus *waweri* del río se ilustra vívidamente en otra de las técnicas pesqueras utilizadas por los arakmbut. En efecto, mientras las mujeres solo pescan con *kumo*, los hombres también lo hacen individualmente, sosteniendo un hilo y anzuelo desde la orilla. Un día, mientras caminaba a las orillas del río Karene, Andrew Gray escuchó una voz murmurando en arakmbut. Investigando resultó que se trataba de uno de los ancianos de la comunidad, que luego explicó que se encontraba hablando a los *waweri*. El anciano había entablado una conversación profunda con ellos, solicitándoles comida. Sin embargo, en lugar de pedirles diferentes tipos de peces les pedía piñas, plátano, maíz, ya que los *waweri* clasifican los peces como cultivos de la chacra, y viceversa. Por ejem-

plo, no era necesario pedir un pez paco, ya que para los *waweri* paco significa maíz. De igual manera, solicitar *mamore* sería interpretado como un pedido para piñas. El conocimiento del lenguaje de los espíritus es, por lo tanto, esencial para razonar y comunicarse con ellos.

De esta manera, los arakmbut necesitan el conocimiento del mundo espiritual para utilizarlo a su favor y poder así tener acceso a los recursos que controlan los espíritus y de los cuales depende su salud. A falta del *kumo* que estimula a los *waweri* a entregar peces a la comunidad, el pescador solitario, al igual que el cazador, contacta directamente a los espíritus bien sea hablando o a través de los sueños. Es muy importante asegurar que los espíritus del río o del monte no se acumulen alrededor del cazador o de su familia, para así poder distribuir lo atrapado dentro de la familia extendida por medio de la red de parientes y afines. En consecuencia, es así como el prestigio ligado a la generosidad y al sistema de distribución que garantiza que el que da va a recibir a cambio parte de la pesca de otro pariente, es permitido gracias a un principio de la espiritualidad arakmbut. También se observa que tras una buena pesca, el beneficiario no pesca por un período de aproximadamente tres días, asegurando de esta manera que los *waweri* no puedan unirse fuertemente a él. Si esto sucede, los espíritus pueden afligir con enfermedad al hombre, la esposa y/o sus hijos. Únicamente los ancianos, en todo caso personas cercanas a los espíritus, se hallan relativamente inmunes a este peligro.

Otra precaución está relacionada con la preparación de la carne para su consumo. Si no se cocina bien, es decir si no se ha hervido hasta que desaparezca toda seña de sangre, el espíritu del animal puede permanecer concentrado y convertirse en un espíritu *toto* capaz de ocasionar enfermedad y muerte. El pescado, que se cocina y se sirve frío, es igualmente peligroso: los *waweri* atacan al que lo come, causándole vómito, haciendo que vea todo rojo y, si no recibe tratamiento pronto por parte del chamán, le ocasionan la muerte poco después.

El ejemplo de la pesca comunal muestra la simultánea aplicación del conocimiento tanto para favorecer la producción de alimentos, como para afirmar los principios sagrados basados en el mantenimiento de relaciones cordiales con los espíritus que proporcionan la comida, las cuales son un prerequisite de la actividad. Es por esto, por ejemplo, que una *muneyo* no participa, a pesar de estar fisi-

camente capacitada, moliendo el *kumo* y disolviendo el jugo en el agua ya que esto la colocaría en estrecho contacto con los espíritus, ocasionándole un gran peligro ya que no posee familiaridad alguna con el mundo espiritual. Similarmenete, los niños no pueden pescar con arco y flecha, debido al peligro espiritual asociado con flechar peces grandes.

La pesca colectiva es por lo tanto una lección sobre la relatividad del conocimiento arakmbut (d. Gray 2002a). Al contrario del conocimiento "público" que se encuentra en los libros, y cuyo acceso no está, en teoría, restringido por factores tales como género y edad, el conocimiento en la sociedad arakmbut es específico en cada uno de los diferentes grupos que conforman la sociedad. El conocimiento puede ser personal al identificarse con el individuo que lo aplica. Por ser eficaz y como tal poderoso, puede ser perjudicial tanto para el individuo como para la sociedad entera. Por esta razón es muy importante poseer la capacidad de aplicarlo. Los ancianos continúan acumulando conocimiento, pero su capacidad para utilizarlo en beneficio de otros decae a medida que disminuye su fuerza física. Sin embargo, el poder del conocimiento tiene límites.

El siguiente capítulo trata del proceso de aprendizaje en sí, es decir de la adquisición de conocimiento, con el fin de demostrar cómo éste refuerza la identidad cultural arakmbut y contribuye a otorgar significado a su vida.



VII EL APRENDIZAJE INFORMAL DE LOS ARAKMBUT

EL CONOCIMIENTO necesario para que los hombres arakmbut se conviertan en cazadores competentes y buenos padres de sus hijos, o para que las mujeres de este mismo grupo puedan ser cultivadoras habilidosas, buenas madres y cocineras, se adquiere de tres maneras distintas pero interrelacionadas: por medio de las enseñanzas de los ancianos, a través del contacto con el mundo espiritual en los sueños y con la experimentación de vivencias personales. Por ejemplo, un arakmbut que "sabe" (*e'nopwe*) cazar una huangana, lo ha aprendido de las tres formas mencionadas,¹ que corresponden, a su vez, a diferentes tipos de conocimiento. En este sentido, la educación arakmbut es intrínsecamente diferente a la de la escuela.² Este capítulo indaga acerca del modo de aprendizaje de los niños arakmbut y la aplicación del mismo en su propio beneficio, en el de la familia y en el de la comunidad. La última sección pone en evidencia que la educación formal se transforma en algo útil únicamente cuando es incorporada a la experiencia arakmbut.

-
1. Goody (1982), haciendo referencia a Lodagoa, identifica tres formas de adquirir conocimiento.
 2. Cf. Bloch (1993), señala que dentro de los Zafimaniry de Madagascar los diferentes tipos de conocimiento son inseparables de sus creencias acerca de la maduración del cuerpo, la persona, la naturaleza de la sociedad y las plantas y animales que habitan en el mundo natural.

1. Tres métodos de aprendizaje

Conocimiento por experiencia

Un niño debe aprender acerca del monte y sus animales si quiere llegar a ser un buen cazador y para ello debe ser capaz de alejarse de la comunidad y adentrarse en el bosque. Para poder hacerlo de una manera segura necesita la guía de ciertos espíritus ayudantes.

Un niño aprende los primeros rudimentos de la cacería en compañía de su madre y hermanos, utilizando una honda para cazar pájaros en los límites del pueblo y a lo largo de la trocha que los lleva a la chacra de su madre. A la edad de 11 o 12 años comienza a acompañar a su padre como observador en sus viajes por el monte. Además, realiza cortas excursiones en compañía de amigos de su misma edad, llevando consigo su propio arco y flecha para perfeccionar su puntería practicando en pequeños pájaros y animales. Durante la adolescencia caza cada vez más solo, teniendo como blanco aves de mayor tamaño y micos. En cada salida aumenta su conocimiento acerca del terreno y del comportamiento animal. También es una oportunidad para desarrollar su habilidad para rastrear y acechar a los animales de caza. Cuando un *wambo* ha aprendido a fabricar su propio arco y sus flechas observando a su padre, más o menos a los 18 años, éste lo lleva a las principales zonas de cacería del clan, que comprenden sitios pantanosos donde el ronsoco se revuelca, y salados donde se encuentran el tapir, el venado y el puerco de monte.

Las niñas, por su parte, van aprendiendo poco a poco acerca del manejo del sistema agrícola y su diversidad de cultivos, a través de la experiencia adquirida al ayudar a su madre trabajando en su chacra. Luego, al establecer su propio campo de cultivo como mujer casada, su aprendizaje continúa avanzando, al igual que su entendimiento del manejo que las mujeres mayores aplican a la biodiversidad de plantas cultivadas. En un principio, una mujer joven casada tiene una sola chacra en que cultiva productos principales como plátano, maíz, yuca, y algunos frutales. Estas comidas complementan la carne que el esposo lleva al hogar. Con el paso de los años, ella aumenta el número de chacras y ya no solamente aporta suficiente alimento para su familia sino que aumenta la variedad de cultivos, introduciendo por ejemplo maní, diferentes variedades de batata, aguacate, calabaza, y varias frutas.

Además de diversificar sus cultivos, las mujeres mayores se vuelven expertas en las diferentes variedades de cada uno de ellos, mostrando un conocimiento extenso de sus propiedades y conociendo las condiciones óptimas para su crecimiento. Una *wetone* (mujer joven) de San José identificó siete variedades de piña que tenía en su chacra, mientras que otra diez años mayor pudo identificar, con la ayuda de una anciana, diecisiete variedades entremezcladas al azar que crecían en sus tierras. Las mujeres poseen un conocimiento igualmente sofisticado de otros cultivos, como por ejemplo plátanos, maíz, y yuca, y también de plantas domesticadas no comestibles como *kumo* y achiote rojo. La sabiduría femenina acerca de sus chacras, aprendida de miembros mayores de su familia o de su clan, incluye frecuentemente prácticas rituales. Por ejemplo, después de sembrar semillas de melón, una mujer debe ir a acostarse sin bañarse si quiere que la fruta madure. La batata debe ser sembrada por un niño y no por una mujer: el niño pone las semillas en los huecos que la mujer ha preparado anteriormente, y luego los tapa. Si la mujer hiciera esto no podría prender el fogón en la noche.

El conocimiento femenino acerca del monte es desarrollado de manera similar. Dos mujeres, una adolescente *muneyo'po* y una joven *muneyo*, lograron nombrar juntas 27 frutas comestibles del monte y 7 gusanos comestibles. Su conocimiento etnobotánico es, por lo general, prolífico. Por ejemplo, son capaces de distinguir diversas variedades del árbol llamado "*setico*", basándose en las fibras que proporcionan para ser enrolladas en hilos: una, produce hebras para flechas, otra, fibras para tejer mochilas, y una tercera, hilos para arcos.

La construcción de una casa es otro ejemplo del conocimiento detallado del medio ambiente que los individuos van absorbiendo progresivamente durante años de aprendizaje y experiencia. La casa de una familia nuclear, con el piso elevado sobre postes y con techo tejido de hoja de palma, posee madera de al menos quince especies diferentes de árboles, siendo cada una seleccionada por una propiedad en particular, como durabilidad, fortaleza, ligereza, o bien inmunidad contra los insectos. Cuando fue a construir su casa siendo recién casado, un joven *wambokerek* nos contó que tenía muy poco conocimiento acerca de las maderas que debía usar, teniendo que pedir ayuda a su padre y a sus tíos. Ellos le indicaron los mejores tipos de árboles en los alrededores del pueblo, y él escogió entre ellos las variedades

apropiadas. En la actualidad, después de haber construido dos casas, conoce exactamente cuál es la madera adecuada para cada parte de la casa y donde la puede encontrar (los colonos, en cambio, construyen sus casas a partir de un solo tipo de madera, frecuentemente caoba, que obtienen tumbando los árboles con motosierra). Las casas arakmbut pueden ser construidas muy rápidamente, y duran en promedio entre cuatro y siete años.

El conocimiento mediante el sueño

Un joven que quiera convertirse en un cazador exitoso debe conocer el mundo de los espíritus, así como la ecología del monte y el comportamiento de los animales que piensa cazar. Los espíritus son una importante fuente de conocimiento para los que viven en el mundo visible. Por tal motivo, hombres y mujeres deben ir aumentando lentamente su habilidad para contactarlos cada vez más estrechamente, lo que se propicia utilizando una combinación de diferentes medios directos e indirectos, que incluyen mitos, canciones, cuentos y sueños.

Durante el sueño (*wayorok*), el *nokiren* abandona el cuerpo y entra en el mundo espiritual, libre del tiempo y del espacio. Cuando se es niño el *nokiren* se encuentra muy levemente unido al cuerpo. Por esta razón, cuando los niños sueñan existe el peligro de que el *nokiren* sea atraído lejos de ellos y que nunca regrese, ocasionando la muerte. Sin embargo, los adultos pueden recoger información esencial a partir de sus sueños. Por ejemplo, un cazador es visitado por espíritus benéficos, conocidos como *ndakyorokeri*, que aparecen bajo la forma de mujer haciéndole insinuaciones sexuales al mismo tiempo que le señalan donde debe ir a cazar y cuantos animales debe matar (Gray 2002b). Las mujeres no revelan sus sueños, ya que ello probablemente crearía problemas en su matrimonio al admitir que sueñan con hombres jóvenes. A medida que un hombre se convierte en sabedor a través de sus sueños y su contacto con el mundo espiritual, puede entonces tomar una inclinación hacia la cacería de alguna especie en particular, y de esta manera establecer relaciones con espíritus que le ayuden a cazar dichas especies.

Todos los arakmbut poseen el mismo potencial para soñar y establecer una relación con los espíritus del mundo espiritual. Por otra par-

te, no hay especializaciones entre ellos. Sin embargo, algunos individuos, conocidos como *wamanoka'eri*, de los cuales puede haber muchos en una comunidad, utilizan sus conocimientos de la selva y el mundo espiritual para realizar curaciones. Ellos son sabedores especiales de ciertas especies naturales y ciertas enfermedades. Además poseen un gran repertorio de cantos para curar (*chindign*). En un comienzo estos cantos son aprendidos de familiares mayores. Sin embargo, a medida que una persona se vuelve más experimentada, desarrolla sus propios *chindign* para los espíritus animales que le son familiares.

Un *wamanoka'eri* cura evaluando los síntomas y cantando el *chindign* apropiado. Los síntomas se asocian con espíritus animales específicos. Por ejemplo, una enfermedad que proviene del ataque de un espíritu del tapir es tratada por un *wamanoka'eri* cantando un *chindign* para este animal. En dicho canto, describe una selva llena de las más tentadoras comidas para un tapir, y de esta manera, aleja el espíritu del animal de su víctima. Los *chindign* son ricos en información referente al terreno y al comportamiento de la especie del monte, reflejando de esta manera el conocimiento detallado que posee el *wamanoka'eri*. Algunas veces utilizan una forma antigua del lenguaje harakmbut, y pueden además incluir lenguaje animal que los ancianos han aprendido a través de años de contacto con el animal en cuestión. Por lo tanto, son solamente los ancianos, y usualmente los hombres, quienes poseen esta riqueza de conocimiento. Como se mencionó en el capítulo anterior, el conocimiento espiritual aumenta mientras la fortaleza física y el poder político van decayendo a medida que el *nokiren* se va separando del *waso* siendo atraído a la vida posterior del mundo espiritual.

El soñador más sabedor es el *wayarokeri*, quien cuenta con la habilidad de buscar ayuda del mundo espiritual en nombre de la comunidad, viajando por el cosmos y mirando el pasado, el presente, y el futuro. Para convertirse en un *wayarokeri* una persona debe abstenerse de comer la carne que ha cazado, estableciendo de esta manera una relación privilegiada con los espíritus animales, hasta lograr finalmente establecer conversaciones con ellos. Gracias a esta relación privilegiada, el *wayarokeri* puede dar consejos importantes a otros miembros de la comunidad o a la comunidad entera, como por ejemplo la localización de cacería o la presencia de espíritus malos. En San José, todos los *wayarokeri* conocidos hasta ahora han sido hombres.

En los años setenta, algunos estudiantes de la escuela misionera de El Pilar fueron introducidos por el Ese'eja al uso de la planta alucinógena conocida como *ayahuasca*. Hoy en día, esta manera de contactar los espíritus es utilizada solamente por los adultos jóvenes. Las personas responsables de introducir esto en San José prefieren comunicarse con el mundo espiritual a través de los medios tradicionales del *wayorok* ("sueño").

El conocimiento transmitido por los ancianos

Los hombres y mujeres ancianos de la comunidad, además de tener una comprensión detallada del monte, del río y de los animales y espíritus que viven allí, son el "depósito" de la mayoría del conocimiento mitológico arakmbut. A pesar de que todos ellos conocen un número considerable de mitos, algunos son reconocidos como sabedores y mejores narradores. En noches estrelladas y de luna, los arakmbut se sientan afuera escuchando cuentos, riendo, y participando en la representación. En realidad hay un narrador reconocido, pero otros ancianos y adultos alegran el relato produciendo ruidos de animales, comentarios, bromas y apartes, que crean una atmósfera de actividad comunal y "actuación" colectiva. Los mitos no son enseñanzas dirigidas a un individuo o grupo de edad en particular, y son disfrutados por personas de todas las edades, aunque no se espera que un niño menor de diez años recuerde parte de la narración.

Fuera de los tres grandes mitos de Wanamey, Marinke y Aiwe (capítulo 6), existen otros más cortos en el repertorio arakmbut cuya narración toma entre media y una hora. Dichos mitos tratan sobre las relaciones de los arakmbut con los espíritus, de la de los cazadores con los animales de monte, especialmente animales de cacería grandes como el tapir, el puerco de monte y el caimán, y de la transformación de los animales en humanos. Otros mitos se relacionan con las chacras y la producción de cultivos: por ejemplo la narración de Chiokpo habla de una estrella que ayuda a una mujer a limpiar malezas ya cultivar su chacra.

Los cantos arakmbut son más cortos que los mitos, y describen el comportamiento de una amplia variedad de animales, como por ejemplo el tigre, el tapir, el guacamayo rojo y azul, y el bagre. En San José,

cuatro o cinco ancianos son reconocidos como buenos cantores (en 1992), siendo especialmente admirados dos hombres por esta habilidad, particularmente por su capacidad de improvisación y por su manera distintiva de repasar y reinterpretar el contenido de cada canto. Las mujeres muy rara vez cantan excepto para su familia inmediata, pero de todas maneras las buenas cantoras son conocidas por toda la comunidad. Los hombres jóvenes conocen también un buen número de canciones acerca de animales y aves, pero los ancianos las rechazan porque las consideran sin esencia. El siguiente "canto del tapir" es un buen ejemplo del canto de un anciano:

El ave *weika* acompaña al tapir como un animal domesticado y le quita con su pico garrapatas de su piel. Cuando el tapir se halla cerca de la oropéndola también le quita garrapatas con su pico. El tapir habla con las aves coquetamente. El tapir canta *sss*.

El cazador, escuchando al *weika* y el silbido del tapir, puede matar al tapir ya que oye en donde está. Cuando el tapir recibe el balazo corre con alegría. El tapir no siente la herida y muere feliz. El tapir muere. Cuando muere hay relámpago.

La cría del tapir sigue en el camino al tapir mayor. Primero va el viejo, luego el bebé. El tapir pequeño está con sus padres por un año. El tapir macho se aparea con su madre y la hembra con el padre. El *windak* (tipo de punta de flecha) debe ser muy fuerte para poder matar al tapir.

En el pasado, cuando los arakmbut aún vivían en los *haktone* comunales, cantar formaba parte de la rutina diaria. Los ancianos cantaban antes del amanecer y en la noche, cuando todos estuvieran acostados y pudieran escucharlos. Estos cantos no tenían que incluir necesariamente palabras comprensibles, a excepción tal vez de *o'me* "está amaneciendo". Simplemente cantaban para animar a los jóvenes, y los otros hombres a veces se unían a ellos en su canto. Los ancianos también cantaban antes de un baile con el fin de alentar a los jóvenes, ya que se esperaba que lucharan. Además, los cantos prestaban soporte moral y consejo práctico:

La cerveza de maíz se encuentra lista. Jóvenes, ustedes deben estar muy animados para este baile. Esto los puede sorprender, pero debemos luchar contra todo aquel que nos ofenda. De esta manera, nadie debe vacilar en una pelea. Los jóvenes no deben temer. Esta pelea no es a

muerte: no es como luchar con arcos y flechas. Es fácil acercarse al enemigo. No teman. Deben prepararse todos los *wambo* que van a recibir el *e' paimpak* ("ceremonia de las plumas") en este baile. Igual deben hacer todos los que van a tener el *e'mbogntokoy* (perforación del labio).

En esta lucha deben defender a la gente de la maloca. No se cansen en la pelea. No van a enfrentar ningún peligro. Ustedes también han practicado. Usen su fuerza para resistir los golpes. *Ku ku ku*, los golpes sueñan terrible desde la lejanía. La gente se asusta. Pero no teman cuando los enfrenten. La lucha es corta. No va a durar mucho, solo un tiempo muy corto. Peleen en el medio, donde se hallan los hombres. Después de algunos minutos los ancianos pueden decir si ustedes son buenos. Los alabarán como buenos luchadores, *wamankeri*. Vamos al Karene, al Kipodnue. ¡Vamos! (Ireyo, San José).

Los jóvenes arakmbut se encuentran en contacto con diferentes fuentes de conocimiento: la experiencia personal, el mundo de los espíritus, los ancianos y otros adultos, o bien sus mismos compañeros. El conocimiento es organizado y enmarcado dentro de los parámetros que definen la visión arakmbut del mundo. En su cosmología, la interacción entre los mundos visible y espiritual en la selva, el río, y la comunidad constituye un proceso epistemológico axiomático. Dentro de este marco ontológico, los individuos tienen la posibilidad de desarrollar su propio entendimiento acerca de la dinámica de estas relaciones, siendo asistidos por el *wayorokeri*, quien les ayuda a interpretar y armonizar su relación con el mundo espiritual. En los años ochenta, San José contaba con un respetado *wayorokeri*, a quien consultaban y escuchaban todos los miembros de la comunidad, sin importar su clan. Sin embargo, nadie se veía obligado a seguir su consejo. Su conocimiento acerca del río, el monte, y el mundo de los espíritus moldeaba el entendimiento de la comunidad acerca de la realidad (ver Gray 1997a). Interpretaciones posteriores de la realidad a raíz de una reciente interacción con el mundo espiritual desde la muerte del *wayorokeri*, ha redefinido la visión arakmbut del mundo, demostrando un proceso de ajuste conceptual dentro de parámetros estables.

2. Valores y destrezas comunitarios

Los arakmbut tienen dos mitos, conocidos como Serowe y Wainaron, que muestran su percepción acerca de la forma en que los niños debe-

rían aprender. Serowe cuenta la historia de un niño que aprende a pescar, mientras que Wainaron relata la de otro que aprende a cazar. En cada uno de los mitos aparece un abuelo (*pane*), dueño de cada dominio, que enseña al niño a establecer relaciones benéficas con los espíritus, siendo esto parte integral del aprendizaje para llegar a ser un buen cazador o pescador. Sin embargo, los jóvenes desobedecen frecuentemente al abuelo, y sufren por ello. De esta manera, los mitos no solo explican la forma en que un niño aprende las primeras nociones de ser hombre, sino también la manera de aprender a aprender.

EL MITO DE SEROWE

Había una vez un pequeño niño que iba a bañarse muy temprano en las mañanas. Esto era algo muy peligroso, y una mañana se encontró en otro mundo debajo del río. Estaba solo con el cielo, el monte y el río, hasta que vio aves de río que se dirigían a él. Le arrojaron piedras y lo rodearon, pero una luna gigante vino y lo salvó, y lo llevó a su casa. La luna era *pane* (abuelo), dueño de los peces.

Al día siguiente, fueron a pescar en una gran extensión del río, llena de *sikidnmbi* (pez monstruoso con aspecto de ballena). La luna entró en el agua. Para ella, los *sikidnmbi* parecían como bagres pequeños. La luna dijo al niño que buscara tierra más alta, en donde pudiera estar seguro cuando el nivel del agua subiera debido a la cercanía de un *sikidnmbi*. La luna atrapó al monstruo, rompió su cabeza y la arrojó.

El próximo *sikidnmbi* se acercó, y la luna le dijo al niño que no se acercara. La luna sacó su flecha de pescar y mató al pez para él mismo. Luego, para el niño, se metió más en el agua e hizo una ola alta que dejó innumerables *boquichico* saltando a la orilla. Para la luna ellos eran pececillos. Envío al niño a recoger hojas para envolverlos pero, mientras el niño no estaba, los envolvió en un paquete tan pequeño que uno nunca hubiera imaginado que había tantos pescados en su interior. Se fueron entonces a casa, ahumaron el pescado y comieron.

Algunos días después salieron de nuevo para atrapar *sikidnmbi*. Tomaron arpones y papayas como carnada. La luna puso la papaya en el agua y los *sikidnmbi* se acercaron. Envío al niño al suelo más alto, y disparó su flecha contra el monstruo. Éste hizo tanto ruido que el niño corrió para ver qué había pasado. El niño fue atrapado por la ola y se encontraba hasta el cuello en el agua, pero la luna lo salvó y lo reprendió por haber desobedecido.

De regreso a la casa de la luna, ésta le dijo que pronto tendría que regresar a su pueblo. Esperaron algunos días, y una noche salieron hacia

una quebrada en que había muchos peces. La luna tejó una gran trampa para peces y la colocó a través de la entrada de un remanso. Luego recogió todos los pescados que había atrapado en su trampa y los arrojó a la playa. La luna le dijo al niño que fuera y recogiera algunas hojas, para que así no viera lo que iba a hacer. Cuando el niño se hubo ido, recogió todos los pescados y los comprimó dentro de un pequeño paquete de hojas. Cuando el niño regresó no pudo creer que la luna había puesto todos esos pescados en un solo paquete.

La luna se fue para encontrar una hoja grande, y en su ausencia el niño abrió el paquete. Explotó, y los pescados se salieron. Cuando la luna regresó se puso muy brava con el niño. Volvió a empacar los pescados. Entonces le dijo al niño que cerrara sus ojos y lo condujo a otro lugar. Cuando el niño abrió sus ojos se encontraba parado en el banco del río, cerca de su casa. Los arakmbut no pudieron creer que se encontraba de vuelta. Ya había crecido hasta convertirse en un hombre joven. Dijo a la gente que alistarán el fuego para ahumar el pescado, y abrió el paquete. Salieron todos los pescados. Había suficiente para toda la comunidad.

Los eventos descritos en este mito expresan la transformación del niño en adulto joven, a la par que su progreso a través de las diferentes etapas de aprendizaje que van desde aprender a pescar en aguas poco profundas siendo un *wasipo*, pescar desde la orilla alta del río como *wambo* con un arpón envenenado para disparar a los peces más grandes, hasta finalmente aprender a construir una trampa para peces ya en la edad de *wambokerek*. El mito muestra también los encuentros con los espíritus del mundo invisible, desde su primera reunión con ellos en forma de aves que lo atacan, a sus experiencias en el mundo espiritual debajo del río, hasta su rescate y relación educativa con su abuelo. Nadar en la madrugada es muy peligroso para un *wasipo* (a pesar de ser beneficioso para el crecimiento de *wambo'po*) ya que no sabe cómo controlar los espíritus que encuentra. Después de que la luna viene en su ayuda, el niño pone su propia vida en peligro al desobedecer a la luna durante su viaje de pesca. Cuando desobedece por segunda vez y abre el paquete de pescado, la luna se enfurece ya que el niño no se encuentra preparado aún para entender o controlar el conocimiento que está recibiendo del mundo espiritual. Gracias únicamente a que se encuentra en el mundo espiritual es posible salvarlo y continuar, de este modo, su aprendizaje. Asimismo, el niño en el mito de Wainaron se encuentra al borde de ser asesinado, después de morir dos veces, pero el anciano —Manko, el "abuelo del monte"— lo salva.

El mito de Serowe pone de manifiesto los peligros que están escondidos en el mundo espiritual con el fin de enfatizar que los niños deben prestar atención a los consejos de los adultos. Implícitamente, los niños arakmbut deben ser obedientes, ya que aprender en el mundo visible no permite el mismo margen de error que se observa en los mitos. Un aprendiz debe ser paciente y obediente, y estas cualidades tienen que ver con la confianza y el respeto, tanto para el profesor como para lo que se enseña. La guía que se da al niño está hecha para protegerlo de los diferentes peligros, tales como el poder de los monstruos en el río y el poder del mundo espiritual en el paquete de pescado.

Los niños son disciplinados desde muy temprana edad inculcando en ellos el temor hacia todo aquello que es *toto*, o sea el peligro que está con los espíritus cuando se congregan. Por ello los adultos repiten frecuentemente "No, no hagas eso porque es *toto!*", o "*Toto* se los va a llevar!", o "Ten cuidado con el tigre!". En efecto, los tigres son asociados con *toto* y su cercanía es un aviso de peligro proveniente del mundo espiritual. Cuando un niño hace algo que lo pone en peligro a él o a un hermano a su cuidado, sus padres le pegan con ortigas, o con la mano o le gritan y tuercen su cabello.

Las destrezas y el conocimiento que adquiere el niño en Serowe se pueden aplicar inmediatamente en el mundo arakmbut. Para ellos, aprender es algo que se hace para poder realizar el diario vivir. Este proceso de aprender y madurar está claramente señalado al final del cuento cuando el niño es un hombre joven al regresar a su hogar. El aprendizaje se estructura de acuerdo a la edad asegurando de esta manera que cada faceta del conocimiento no aventaje a otra; por ejemplo, aprender a lanzar un arpón no supera el aprendizaje del establecimiento de relaciones con el mundo espiritual. De esta manera, los arakmbut pueden dedicarse a actividades productivas y disfrutar de sus frutos sin enfrentar ningún peligro, tal y como ocurre cuando el niño en Serowe es invitado por la luna a comer los pescados pequeños que no son dañinos, siguiendo la advertencia de no ponerse en contacto con los peligrosos *sikidnmbi*. En el mito de Wainaron se observa algo semejante, pero esta vez el niño desobedece y come la carne prohibida, muriendo. Esa narración ilustra lo que podríamos llamar "una teoría de aprendizaje arakmbut", a través de la cual se enseña la manera de cazar en el monte.

No se encuentran mitos semejantes para las niñas, pero esto no implica que no se les aplique la misma "teoría de aprendizaje". Lo que muestra es que las habilidades particulares de pescar y cazar llevan al hombre a tener un contacto más directo y potencialmente más peligroso con el mundo espiritual. Una mujer joven aprende trabajando con su madre en la chacra, y durante las expediciones colectivas de las mujeres en el monte para recoger chontaduro, huevos de charapa y ciertos invertebrados comestibles. También obtiene conocimiento a partir de mitos relacionados con las actividades femeninas. La mujer aprende a sembrar, a gobernar un bote, y a recoger frutos sobre todo por imitación y experimentación junto con amigas de su misma edad y a conocer el mundo espiritual a través de los sueños. Los mitos, cantos y *chindign* los conoce a través de su madre y de mujeres mayores con las que pasa gran parte del día.

En las narraciones de Serowe y Wainaron cada uno de sus "maestros" enseña lo suficiente a los niños para llevarlos a la edad adulta y prepararlos para las relaciones con el mundo espiritual que implica ser adulto. En realidad, el conocimiento de un hombre joven aumenta a partir de este momento en proporción al compromiso que asuma para aprender. Antes de la llegada de la misión, un *wambo* arakmbut buscaba profundizar su entendimiento del monte con la ayuda de su padre, un tío o algún otro familiar. De esta forma se preparaba para la ceremonia de *e'paimpak* y su entrada en la edad adulta. La tradición continúa manteniéndose, ya que un *wambo* y un joven *wambokerek* consultan a los miembros mayores de la comunidad, generalmente (aunque no siempre) pertenecientes a su mismo clan, para que les enseñen con toda su complejidad las palabras y los cantos de la cultura arakmbut. Para ellos, los aprendices deben buscar al maestro, y no al revés. Para estos jóvenes no existe una edad exacta en que el aprendizaje deba llevarse a cabo. La medida del tiempo en el aprendizaje se deja a la completa discreción del individuo y a su interés en estar con los ancianos. Es el individuo, y no el maestro, según la teoría arakmbut, quien toma la iniciativa en la transmisión del conocimiento de la cultura.

En San José, un anciano está enseñando a su yerno *chindign* y por lo tanto pasan juntos un corto tiempo cada día. Su hijo también se encuentra aprendiendo, aunque más lentamente, ya que, según él, le resulta difícil recordar la información acerca de las especies del mon-

te que se mencionan en dichos cantos. Sin embargo, no existe una gran presión sobre el para que aprenda, ya que no es un cazador entusiasta. Por ello no se siente obligado a aumentar su conocimiento acerca del monte. De hecho, admite tener que seguir las trochas que están bien marcadas, para no perderse cuando está siguiendo a los animales. Por el contrario, otro joven *wambokerek* apareció una noche con una grabación de un *chindign* acerca del puerco de monte, que había estado escuchando con mucha atención aunque no había logrado entender mucho por lo que llevó la grabación a un anciano, que era su mentor, para que lo ayudara a comprenderla. En respuesta a las preguntas del joven, el anciano explicó algunos de los *chindign*, y continuó grabando dos cantos que hablaban acerca del tigre.

Los niños arakmbut están acostumbrados desde muy temprana edad a los mitos, cantos, y en menor medida a los *chindign*, y continúan escuchándolos a través de su vida entera. Ellos encuentran un nuevo potencial en ellos a medida que van pasando por las diferentes edades. Por ejemplo, un niño que ha estado escuchando el mito de Wainaron desde que recuerda puede encontrarle un nuevo significado en el momento en que empieza a explorar el monte en busca de pequeñas aves y lagartijas. De manera similar, un joven *wambokerek* retoma los *chindign* y los valora más a medida que entiende mejor los animales del monte por medio de la cacería y de sus sueños. Sin embargo, estos jóvenes no cantan los *chindign* en público, en parte debido a su inexperiencia con el mundo espiritual, y en parte porque su habilidad para representarlos correctamente les haría hacer el ridículo, y recibir un regaño. Esto se muestra de igual manera en el mito, cuando el comportamiento inapropiado de Chipomeme ocasiona su ridículo y finalmente su muerte.

El principio fundamental de todo esto es que ser sabio para los arakmbut consiste en saber utilizar el conocimiento para fines beneficiosos, bien sea como jardinero, cazador, curandero (*wamanoka'eri*) o soñador (*wayorokeri*). El conocimiento es reconocido no tanto por su almacenamiento en el cerebro sino por su aplicación práctica, como por ejemplo en la producción de comida o en las curaciones de relaciones "malas" con el mundo espiritual. El aprendizaje es por lo tanto demostrable: por ejemplo, si un *chindign* produce una curación es debido a que el *uimamoka'eri* es un sabedor. Si por el contrario no hay cura-

ción, se considera que se ha hecho mal el diagnóstico y que se ha utilizado un *chindign* equivocado. También es posible que los responsables del fracaso sean factores del mundo espiritual, ya que ellos se encuentran en general relacionados con cualquier desorden o problema como enfermedades, fracaso en la cacería, en la pesca, o en la chacra.

La teoría de aprendizaje arakmbut se remonta a su mitología, la cual pone énfasis en la importancia de la obediencia, la paciencia, el respeto y la confianza, tanto para el maestro como para el estudiante. Los mitos muestran, por ello, que el aprendizaje avanza a medida que el individuo observa y escucha a los ancianos. También enfatizan la importancia de una correlación entre la adquisición del conocimiento y la habilidad práctica, y con las diferentes etapas del desarrollo personal y social. Este marco del entendimiento progresivo asegura que el aprendizaje acerca del mundo visible y del mundo espiritual sea un proceso integrado. La siguiente sección observa el contexto empírico en el cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

3. El proceso de aprendizaje

Una niña que aprende a tejer una mochila, o un niño que aprende a hacer un arco se encuentra en la misma posición que los niños de los mitos: aprenden ya que se encuentran predispuestos a hacerlo, y los frutos de su aprendizaje tendrán un significado directo en sus vidas. El ejemplo de una niña que aprende a tejer una estera ilustra los pasos envueltos en el proceso de aprendizaje y la interacción que tiene lugar entre el maestro y la alumna.

Es imposible encontrar dentro de la sociedad arakmbut un solo caso en que una madre se ponga a enseñar deliberadamente a su hija a tejer una estera. Por el contrario, la técnica es dominada después de muchos años de observación y de participación gradual en las diferentes etapas de la fabricación, y después de conocer la ubicación (la orilla del río y el pueblo), los materiales (bambú o corteza) y la secuencia de la actividad en sí. Las esteras, en las cuales duermen los arakmbut adultos, son hechas exclusivamente por mujeres adultas (*wetone*) y jóvenes (*muneyo*). Una *muneyo'po* de diez años de edad llamada María sabía fabricar la estera paso por paso, a pesar de que nunca había producido una de principio a fin. Su hermana de diecisiete años ya las realizaba,

pero ésta no es considerada una actividad apropiada para una niña. Entonces, María ayudaba a su mamá a tejer las esteras que la familia necesitaba para dormir. Por ejemplo, ella tomaba el lugar de su madre cuando ésta se ocupaba de dar el pecho a su bebé, o bien cuando preparaba la comida.

La misma estructura de aprendizaje es mantenida en todas las actividades que una *muneyo'po* debe realizar cuando se convierte en *muneyo*. Por ejemplo, es responsable de tejer una mochila (*wenpu*) para su futuro esposo, tiene que cargar los productos de la chacra hacia la comunidad (hasta 45 minutos de caminata), debe preparar esos productos y cocinarlos, cortar y cocinar la carne y el pescado, además de remar con el bote. De esta manera, a una *muneyo'po* como María no se le pide realizar tareas para las cuales no esté preparada en el sentido físico, intelectual, ni espiritual.

Diversos estudios documentan la interacción social entre el aprendiz y el maestro en situaciones de aprendizaje informales, en las que el estudiante posee de antemano un extenso conocimiento previo y es introducido a nueva información y actividades que están de acuerdo con su potencial (ver Little 1990, Laserna 1989, Childs y Greenfield 1980, Philips 1972). De esta forma el maestro se asegura de que el alumno no "fracase" y cualquier error que pueda cometer en un procedimiento particular es inmediatamente corregido al hacerlos sentirse ridículos frente a los padres, hermanos y compañeros de edad. La madre de María recuerda con alguna amargura el día en que, siendo una *muneyo* en la misión de Shintuya, fue reprendida a gritos por una vieja tía enfrente de todos los demás por estar sembrando maní de una manera errada. Al igual que los niños protagonistas de los mitos de Serowe y Wainaron, ella fue reñida por no seguir el ejemplo de los adultos. El ridículo, además de ser utilizado para corregir errores, promueve la igualdad, asegurando que ninguna persona sobrepase a otra. En el aula los maestros estimulan la exhibición de los conocimientos de una manera competitiva, pero en la comunidad estas demostraciones se hacen particularmente ridículas.

De esta manera, el proceso de aprendizaje arakmbut ejemplifica la teoría de Vygoskian de que el aprendizaje informal es una transacción entre el maestro y el alumno, en que el intercambio social es el vehículo fundamental de la educación (a diferencia de lo que ocurre en la

educación formal, donde el maestro actúa solo) (Bruner 1985). Los paralelos con otros pueblos indígenas son claros y muy difundidos. Lasserne (1989) considera el aprendizaje en una comunidad indígena en el sur de Colombia en términos de las relaciones sociales que la rodean. Señala la forma en que el maestro, generalmente la madre, construye un "andamio" o sistema de soporte alrededor del aprendiz, que le ayuda a realizar exitosamente una tarea determinada (ordeñar el ganado y cocinar, especialmente). Los navaho de Arizona y Nuevo México corroboran la evidencia encontrada en los arakmbut: "El conocimiento se construye a través de la expansión recursiva del primer entendimiento de los niños, utilizando el diálogo significativo y la interacción social. Los aprendices juegan un papel determinante dentro de este proceso; son buscadores activos y usuarios del conocimiento" (McCarty *et al.* 1991: 51-52).

La educación indígena está tipificada por la combinación de métodos activos e interactivos. Ejemplos de esto se encuentran a lo largo de la vida diaria arakmbut. Un joven *wambo* llamado Juan estaba aprendiendo a conducir el bote de su padre, que tenía un motor de 40 hp, Cada vez que la familia viajaba por el río, los adultos confiaban los controles a Juan. En uno de los viajes realizados, el río era particularmente estrecho y poco profundo haciendo difícil la navegación, ya que podía haber troncos sumergidos o ramas salientes. A medida que la corriente se hacía más fuerte, Juan era ayudado por sus hermanos mayores: uno se sentó junto a él y el otro daba instrucciones desde la proa del bote. En un momento crítico, el hermano sentado a su lado tomó los controles. Juan no se resistió ni se disgustó, y volvió a tomar guiar el bote una vez que el peligro hubo pasado. El viaje llegó a su fin sin que nada ocurriera, y nadie comentó acerca de la destreza del *wambo*. Él mismo interpretó esta falta de comentarios como un reconocimiento del aumento de su habilidad (y la sonrisa con la que me miró dejaba ver la satisfacción que sentía por su comportamiento). Juan estaba aprendiendo de una manera cooperativa, en una asociación confiable y alentadora que le brindaba un "andamio" a partir del cual podía continuar escalando realizando actividades nuevas y cada vez más complejas. El contexto de aprendizaje es clave para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje (ver Jacob 1997). Heath y McLaughlin (1994) hablan de "apropiación participativa" cuando la transmisión de conoci-

miento, aptitudes y actitudes se manifiestan gracias a un proceso de participación. En nuestro ejemplo, por medio de la "apropiación participativa", Juan estaba aprendiendo una habilidad nueva, el arte de navegar en el río con un bote motorizado, participando directamente en dicha actividad.

Para aprender a enrollar las fibras, las niñas (*wasipo*) se sientan a la sombra de un gran árbol junto con sus madres, tías, y hermanas mayores, en el contexto familiar y usualmente temprano en la mañana o en la mitad de la tarde. Tuve la oportunidad de observar a dos niñas de seis años de edad dominando la técnica de enrollar la fibras del árbol "setico", previamente lavadas y preparadas, encima de sus muslos. La labor de las niñas consistía en unir las fibras a una pieza pequeña de hilos ya listos. De vez en cuando, una mujer mayor del grupo revisaba su trabajo, lo recogía y añadía a lo hecho, y les devolvía la madeja de hilos a las niñas para que continuaran con su obra. Al contrario de los que ocurre en el aula, aquí no se daba ningún tipo de explicación verbal ni demostración didáctica. Tampoco se realizaba ningún comentario acerca del trabajo realizado por las aprendices que, por su parte, no hacían ningún intento por obtener aprobación. De esta manera, las niñas continuaban trabajando en silencio y diligentemente. A la mañana siguiente, habiéndose sentido motivadas, se sentaron juntas en un tronco fuera de la cocina queriendo mejorar sus intentos anteriores.

Al igual que en la mitología de la cultura, los niños arakmbut aprenden según la edad, conocimiento y experiencia anterior, dentro de un contexto que sin lugar a dudas es familiar y seguro. Las niñas aprenden a fabricar los hilos al observar a las mujeres mayores. A esta temprana edad entienden, gracias al mito de Serowe, que el aprendizaje comienza por el respeto hacia sus mayores y hacia el conocimiento que ellos poseen. La interacción de la niña con sus "maestras" es predominantemente no verbal, a pesar de que el contexto en el cual aprenden es altamente oral, tal y como se observa en las reuniones diarias de las mujeres, que constituyen un foro de discusión e intercambio de información.

La educación informal que se observa en los arakmbut de San José es un claro ejemplo de lo que Lave llama "conocimiento en práctica", que se refiere al que es adquirido a través en la vida diaria

(1988: 14).³ El aprendizaje implica la participación en un contexto significativo dentro de una "comunidad" de practicantes, y la responsabilidad del producto final recae por igual en la comunidad y en los aprendices (Lave y Wenger 1991). Es así como encontramos un gran contraste entre el proceso de aprendizaje arakmbut y el utilizado en la educación formal en la escuela de San José (ver cuadro 4). Los arakmbut adquieren un entendimiento de su mundo a través de los patrones culturales y sociales de sus prácticas de aprendizaje y este conocimiento es definido de acuerdo a la edad, sexo, clan, residencia y lengua del individuo, es adquirido por medio de la participación en un contexto familiar significativo.

Una persona es reconocida como sabia y diestra si es capaz de traducir ese entendimiento en una acción que tenga un beneficio demostrable para la comunidad. Esto, a su vez, depende de la relación de la persona con los espíritus del monte y del río, que cambia a lo largo de la vida. Como hemos visto, esta relación determina la habilidad arakmbut para protegerse ellos mismos y otros miembros de la familia contra los peligros asociados con el mundo espiritual. Para los arakmbut, la mayor parte de las actividades tales como la pesca, la cacería, la horticultura y la recolección en el monte se encuentran directamente relacionadas con el mundo espiritual. Por tal motivo, deben lograr hacer contacto con él y usar ese mundo de una manera beneficiosa. Por ejemplo, los jóvenes arakmbut aprenden los principios del proceso de aprendizaje a partir del mitológico mundo espiritual, representado en las narraciones de Serowe y Wainaron entre otras. Al aplicar estos principios, los niños, los muchachos y los jóvenes adultos adquieren el conocimiento que les permitirá ser competentes, productivos y fuertes a través de su vida adulta. Por lo tanto, el mundo espiritual es una fuente de conocimiento para los arakmbut, quienes constantemente reelaboran su visión del mundo, mientras crean y recrean su cultura, basándose en cambios en las relaciones entre el mundo visible y el espiritual.

3. Rival (1996) utiliza la "construcción de la práctica" según la teoría de Lave para examinar la escolaridad y la continuidad cultural en los indígenas Huaorani de la región amazónica ecuatoriana. Concluye que la cultura Huaorani no es un conjunto de textos fijos, o bien un sistema semántico, sino el producto del conocimiento práctico adquirido a través de una relación directa con el mundo.

CUADRO 4 LA EDUCACIÓN ARAKMBUT EN COMPARACIÓN CON LA EDUCACIÓN ESCOLAR (según el marco comparativo de Teasdale 1997)	
LA COMUNIDAD SAN JOSÉ	LA ESCUELA DE SAN JOSÉ
<i>Contexto</i>	
El aprendizaje se lleva a cabo en el contexto de la vida diaria. Aprender es una actividad participativa. El aprendizaje está legitimado por su significado para la comunidad entera. El conocimiento se define según la categoría social.	El aprendizaje se distancia de la vida diaria y del medio ambiente del estudiante, incluyendo sus relaciones interculturales con los <i>wahaipes</i> . El aprendizaje está orientado a la adquisición de información y dirigido hacia logros individuales. En teoría, el conocimiento es accesible a todos.
<i>Medio</i>	
Se emplea una variedad de modalidades. El conocimiento viene a través de los sueños y de la experimentación misma, y de los ancianos. La comunicación no verbal es frecuentemente importante. El aprendizaje es un proceso activo e interactivo, con un alto grado de autonomía y motivación intrínseca por parte del aprendiz.	El conocimiento viene de textos escritos (libros y tablero) y del maestro. El lenguaje, particularmente en su forma escrita, es esencial. El uso del lenguaje oral es controlado por el maestro y exclusivamente en español. Los estudiantes son motivados extrínsecamente.
<i>Contenido</i>	
El énfasis se pone en que el individuo practique para adquirir habilidades específicas y entienda la relación existente entre lo visible y lo espiritual al por medio de la práctica de dichas habilidades. El aprendizaje es una preparación para la participación en el mundo social en el cual vive el aprendiz y para su interacción con el mundo espiritual. El aprendizaje prepara para la participa-	El aprendizaje formal, que comprende predominantemente lectura, escritura y matemáticas, es un fin en sí mismo. La aplicación del aprendizaje a situaciones específicas de la vida real requiere de habilidades e iniciativa que el sistema formal no fomenta. El aprendizaje prepara para el cambio y el "progreso".

viene)

ción en el mundo social en que vive el aprendiz y para su interacción con el mundo espiritual.

Proceso/Estructura

La mayoría del aprendizaje tiene lugar a través de la participación en contextos significativos. Los roles del maestro y los estudiantes no están prescritos rígidamente. Los modelos son dados por adultos competentes y compañeros. Un aprendizaje posterior se inicia por la búsqueda de un mentor entre los miembros mayores del clan. El acceso al conocimiento es restringido según la edad y el género. La habilidad para utilizarlo se estructura a través de las relaciones con el mundo espiritual.

La educación se da a los estudiantes por medio de agentes seleccionados específicamente para cumplir con el papel de transmisores. Sin embargo, este sistema altamente estructurado falla debido a la excesiva burocratización y el aislamiento extremo tanto de la escuela como de los maestros. El énfasis se pone en la estructura y contenidos del aprendizaje, y no en el proceso en sí.

4. Utilizando el conocimiento escolar

El mundo espiritual actúa como un mecanismo de nivelación que obliga a un pescador o un cazador a controlar la cantidad de presas atrapadas. Para ganar estas, el individuo debe aportar suficiente carne para distribuir a sus familiares y parientes, pero, al mismo tiempo, debe evitar pescar o cazar en exceso ya que esto traería enfermedades. De esta manera, el respeto se consigue, por un lado, dando, y por otro, utilizando el conocimiento para el beneficio colectivo de la comunidad, y no para el provecho personal. En contraste, la escuela formal en San José, y en general las escuelas peruanas, tienen metas y principios incompatibles con los de los arakmbut. Al imperar en ellas principios y objetivos tales como el individualismo, la competencia y el desempeño académico, alimentan la esperanza de propiciar la entrada al competitivo mercado laboral, de obtener retribuciones económicas y prestigio ligado al éxito económico, y finalmente, de hacer posible la movilidad social. A pesar de la aparente contradicción existente,

los arakmbut han sido capaces de entretener la educación formal dentro de su propia epistemología cultural. Al igual que otras formas de conocimiento, el aprendizaje escolar es valorado si se usa en favor de la comunidad, y un *wamandoyeri* (estudiante) obtiene respeto si utiliza sus conocimientos con ese fin.

Durante mi trabajo de campo, dos estudiantes arakmbut se encontraban estudiando en universidades privadas en Lima. Ellos han sido financiados a lo largo de su carrera por becas de entidades extranjeras, administradas a través de la FENAMAD, que cubrían las matrículas, los costos de mantenimiento y viajes ocasionales a la comunidad. Las organizaciones que los patrocinaban percibían estas ayudas como una inversión a favor de los individuos mismos, pero más importante aún, a favor de todo el pueblo arakmbut. Los estudiantes sintieron sobre ellos el peso de las expectativas de la familia, la comunidad y la federación. La comunidad esperaba que ellos, una vez graduados, resolvieran los problemas de colonización, explotación y abuso que enfrentan los pueblos de habla arakmbut. También estaban conscientes de los costos que su ausencia ocasionaba a sus familias y de la carga extra de trabajo que suponía para sus hermanos. Además, su educación arakmbut se vio interrumpida.

Estos estudiantes completaron sus estudios en 1997, convirtiéndose en los primeros arakmbut graduados de la universidad. Sin embargo, esta distinción había sido adquirida a un alto costo personal, por las miserables condiciones de vida que habían sufrido debido a sus pobres becas, y por los años de aislamiento solitario de su propio pueblo. La mayoría de sus compañeros pertenecían a familias ricas de la clase media peruana, que vivían cómodamente en la metrópolis urbana donde habían crecido. Sin embargo, los estudiantes arakmbut no se encontraban solos; tomaron contacto con otros estudiantes indígenas de la selva peruana, y juntos formaron la Asociación de Estudiantes Indígenas de la Selva Peruana (ADEISP). Esta organización provee:

Un enfoque para la moral y la solidaridad política, y un compromiso hacia los pueblos que nos apoyan en nuestros esfuerzos para completar nuestros estudios [...] lejos de nuestro propio mundo. Nuestro lema es el de terminar nuestros estudios y regresar para trabajar junto con los miembros de nuestra comunidad y nuestros líderes. Por esta razón, so-

mos diferentes a todos los estudiantes blancos que buscan profesiones que les den dinero para ser así compensados por sus esfuerzos y los gastos económicos que tuvieron para poder completar sus estudios (ADEISP s/f)

Los estudiantes arakmbut compartían la meta de regresar a trabajar con miembros de su propia comunidad y de utilizar sus conocimientos colectivamente. Durante sus visitas a Madre de Dios no se quedaban dormidos sobre sus laureles académicos. Después de meses o años de ausencia debían convencer a sus familias y a su comunidad de que seguían valorando su identidad arakmbut, y que no la habían rechazado para tomar ninguna otra. Estas eran ocasiones para reforzar su identidad indígena, y para asegurarse de que su educación arakmbut no se había detenido, sino que mantenía su ritmo de acuerdo a la edad y a la madurez física. Ellos sabían en el fondo que, más allá de los éxitos, premios y logros académicos que consiguieran, el prestigio dentro de la comunidad vendría del hecho de ser arakmbut, y que esto sólo podría lograrse a través de los procesos de aprendizaje indígena.

En realidad, el hecho de ser *wamandoyeri* no brinda respeto por sí solo. En efecto, una persona que vive solamente gracias a las habilidades de un *wamandoyeri* es conocida como *wanamba*, es decir una persona débil. Un arakmbut es respetado por su "fortaleza". Para un hombre, esto significa que no le teme al trabajo físico fuerte (*e'mba'a*), como tumbar o buscar oro, que es competente en trabajos de destreza (*e'ka'a*), tales como la cacería, la pesca o producir hijos. Ser un *ioamanoka'eri* que conoce y entiende (*e'nopwe*) el mundo espiritual confiere también prestigio, pero por encima de todo el uso de la fortaleza en beneficio de la comunidad entera.

Los dos graduados arakmbut crecieron con sólidas raíces culturales basadas en sus respectivas comunidades de San José y Boca Inambari. Además, gracias a sus lazos con el movimiento indígena durante los años de escuela y universidad, desarrollaron una conciencia fuerte y positiva acerca de su identidad indígena. Su contacto con el movimiento indígena tuvo lugar a nivel regional (a través de la FENAMAD), a nivel nacional (por medio de la AIDSESEP) y a nivel internacional (a través del COICA y del Grupo de trabajo de las Naciones Unidas en

Pueblos Indígenas). Ello los ha ayudado a resistir las presiones "etnocidas" e individualistas de la educación formal.

Al igual que los *wamanoka'eri* son reconocidos por su éxito en el diagnóstico y curación, los estudiantes lo serán como *wairi* (caciques encargados de las relaciones externas de la comunidad) si utilizan su conocimiento " exterior" en la búsqueda de soluciones a los problemas de origen externo que enfrenta la comunidad. Se espera que ellos atajen problemas como las invasiones de territorio, enfrenten a los colonos en nombre de la comunidad y escriban las cartas oficiales de la misma, en lugar de tener que depender de los maestros de la escuela que pertenecen al mundo " exterior". Si por algún motivo fallan en la aplicación constructiva de su conocimiento, no se reconocerán ni respetarán los años de trabajo duro invertidos en la educación formal ni sus logros en ese campo. Su educación formal es sometida a los mismos criterios de evaluación del aprendizaje arakmbut. En realidad, si ellos valoran su identidad como graduados y como *wambokerek* (hombres arakmbut) deben asegurarse de que la primera satisfaga las expectativas de la segunda, logrando que su especialización académica beneficie a la comunidad en general.

El estudio que se ha realizado en este capítulo acerca de las prácticas informales del aprendizaje arakmbut resalta los contrastes marcados con respecto a la educación formal. Como vimos anteriormente, la educación formal niega la existencia, y por lo tanto la legitimidad, del conocimiento arakmbut. La educación bilingüe intercultural, que por definición se deriva del análisis de la interrelación entre dos sistemas (en este caso educación formal e informal), tiene la tarea de romper la hegemonía de la educación formal y de refutar la dicotomía existente entre la lengua nacional y las lenguas indígenas, es decir, la oposición entre lo escrito y lo oral.



VIII

LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO MEDIO PARA MANTENER LA LENGUA HARAKMBUT

LOS ARAKMBUT NO TIENEN una existencia aislada, y en realidad su conocimiento y aprendizaje se ven influenciados por la sociedad mayoritaria y por el gran número de colonos quechuas que habitan dentro o cerca de su territorio. El aumento de las presiones ejercidas por las diferentes poblaciones migratorias ha producido cambios que amenazan la viabilidad de la forma de vida arakmbut a largo plazo ya que pueden destruir o debilitar componentes integrales de su visión del mundo tales como su economía de caza, su espiritualidad y su libertad de expresión cultural. Desde la fiebre del oro de los años setenta, los arakmbut y los demás pueblos indígenas de Madre de Dios han experimentado un mayor contacto con la población de colonos. También han visto una mayor presencia de las instituciones nacionales, especialmente en el área de la salud y la educación, y un incremento de burocracia del gobierno local. Además de luchar para proteger su territorio y su forma de vida, los arakmbut y las demás comunidades de habla arakmbut se han involucrado en la administración de la organización indígena regional, FENAMAD, que lucha por el reconocimiento legal de las comunidades indígenas y la defensa de sus tierras comunales. Adicionalmente, la FENAMAD trabaja en la presentación de propuestas para lograr un sistema apropiado de educación intercultural.

Este capítulo examina la dimensión bilingüe de la educación intercultural, con referencia particular a la comunidad de San José. La primera parte del capítulo se refiere al proceso de colonización y al

daño que han hecho las desigualdades en las relaciones interculturales a la cultura arakmbut y a su lengua. La segunda parte analiza los usos que se dan a la lengua oral arakmbut y al español en San José, indagando sobre la pertinencia y el significado de un sistema arakmbut escrito, dado que los arakmbut son un pueblo con un bajo número de personas que ya utilizan el español escrito en algunos contextos.

1. Necesidades idiomáticas de los arakmbut

El aumento de la población de *wahaipi* (colonos) en Madre de Dios desde los años setenta, y particularmente el observado alrededor del río Karene, ha dejado consecuencias muy serias para los arakmbut. Sus tierras demarcadas han sido utilizadas ilegalmente para la agricultura. Además, algunas áreas de su territorio tradicional, que permanecieron relativamente tranquilas hasta los años noventa por no tener oro en sus ríos, se han convertido en centros de cacería para la población de colonos que cazan un gran número de tapires, puercos de monte y venados para venderlos a los prósperos asentamientos como Boca Colorado y Puerto Maldonado. Aves como el guacamayo azul y el rojo son muy buscadas debido a su valor comercial, estando el futuro de ésta y de otras especies gravemente amenazado. Por otro lado, la intensa búsqueda de oro en los bancos de los ríos ha contaminado sus aguas con mercurio, causando un daño a gran escala a la ecología del río y dificultando la pesca para los arakmbut. Los colonos han recogido huevos de charapa en tan grandes cantidades durante los últimos años para satisfacer el mercado de Puerto Maldonado, que ahora son tan escasos que las mujeres de San José ya no realizan su viaje anual a recoger huevos en las playas del río Madre de Dios durante la estación seca.

La destrucción y la intervención en el medio ambiente han disminuido los recursos naturales de fauna y flora, alterando a tal punto la dieta de los arakmbut, basada tradicionalmente de la caza y la pesca, que éstos se ven obligados a buscar oro para así poder obtener un ingreso que les permita adquirir comida básica en Puerto Colorado y completar sus necesidades dietéticas. En los años ochenta la búsqueda de oro se convirtió en una actividad económica esencial, al mismo tiempo que el precio del oro sufría una importante caída en los merca-

dos internacionales y locales. Hoy en día se encuentra muy poco polvo de oro en las playas, probablemente debido a la extracción mecanizada en gran escala que se lleva a cabo por compañías nacionales en las cabeceras de los ríos. Los arakmbut, al igual que los colonos están tratando de encontrar otras alternativas para obtener un ingreso que les permita alimentar a sus hijos. Sin embargo, mientras esto sucede, dedican más y más tiempo a la búsqueda del oro recibiendo cada vez menos ganancias. Ello les resta tiempo para dedicar a la cacería, en realidad cazan mucho menos tiempo que sus padres cuando tenían su misma edad. Además deben internarse más en el monte para encontrar caza, aunque muchos de ellos no conocen el bosque bien más allá del territorio demarcado de la comunidad.

En la comunidad de Shintuya la actividad de la cacería ha sido inmensamente acortada, y ya no se distribuye carne utilizando la red del clan y los familiares. Para los arakmbut, la disminución de estas prácticas tradicionales no es una consecuencia de la falta de destreza de los cazadores, sino el resultado del abuso contra los animales. En efecto, si por cualquier motivo un hombre da la espalda a las criaturas del monte, ellas hacen lo mismo y de esta manera el cazador pierde el contacto que había tenido con los espíritus animales a través de los sueños. Por lo tanto, la disminución de la cacería implica una disminución del conocimiento del monte, un menor control del mundo espiritual y una merma en la habilidad de la comunidad para controlar las enfermedades y aflicciones que los espíritus provocan.

Los miembros de las generaciones mayores se quejan de que las nuevas no quieren aprender acerca de los animales y los espíritus. Sin embargo, los jóvenes siguen tratando el monte y el mundo espiritual con respeto, y hasta cierto punto es su falta de experiencia la que provoca las eternas quejas de sus padres y tíos. Pero existen factores adicionales que explican la dificultad de aprender y enseñar en la sociedad arakmbut actual. Uno de ellos muy significativo es la presencia de *wahaipi* dentro de la comunidad. Algunas familias contratan peones para que trabajen con ellos en la búsqueda de oro y los alojan en sus casas. Otros, si bien viven en los lugares donde están buscando el oro, visitan San José en su día libre durante el fin de semana. Debido a la proximidad de personas no indígenas, muchas de las expresiones externas de la cultura arakmbut y de su tradición oral,

como por ejemplo contar mitos afuera en las noches, han ido disminuyendo notablemente durante los últimos diez años. Los ancianos dicen que están *e'mbire*, es decir que se sienten "apenados" al narrar mitos y entonar cantos en presencia de los *wahaipi* o de otra gente que no sea harakmbut. En consecuencia, las oportunidades que tienen los jóvenes de aprender de los mayores son menos frecuentes. Durante las fiestas que se llevaron a cabo en San José en 1980, los hombres arakmbut, estimulados por el alcohol, cantaban uno a otro canciones improvisadas desde el anochecer hasta el amanecer, diciendo lo que no se atrevían a repetir cuando se encontraban sobrios. Sin embargo, este tipo de improvisación es muy difícil de escuchar hoy en día, y si se encuentra es siempre realizada por ancianos.

Los ancianos se hallan empobrecidos desde que el dinero se convirtió en el medio más importante para adquirir mercancías que hoy en día son necesidades básicas, tales como ropa, cigarrillos, arroz, pasta, sal y azúcar. A pesar de no estar físicamente fuertes para buscar oro, pueden ofrecer su conocimiento, en especial los *chindign* o cantos de curación. Algunas veces cobran dinero cuando se les llama para realizar alguna curación, especialmente si la persona enferma no pertenece a su mismo clan o es un afín. Muchos jóvenes, indignados porque se ven obligados a pagar a cambio de este conocimiento, acusan a los ancianos de no querer enseñarles.

Desde el punto de vista arakmbut, el conocimiento adquirido en la escuela los puede ayudar a escapar de la pobreza material actual, pero no significa necesariamente que les asegure un puesto en el pueblo más cercano. Los arakmbut de San José siguen centrando sus vidas en la comunidad. Por tal motivo, su ambición no es ascender socialmente mediante el aprendizaje escolar, ni tampoco renunciar a su afiliación étnica. Por ello, la gran mayoría, cualquiera que sea el nivel alcanzado en el sistema de educación formal, regresará a su comunidad y realizará las mismas actividades que hubiera llevado a cabo con poca o ninguna educación. La escuela no significa para ellos la garantía de la obtención un trabajo que les proporcione un mayor o menor ingreso; por otro lado, la educación escolar no va a remplazar la necesidad de tumar una chacra, de cazar, pescar, o de construir una casa, siendo estas actividades esenciales para que un hombre encuentre una esposa. Las mujeres, por su parte, no están dispuestas a sustituir a

cambio de diez años de educación, el aprendizaje de las habilidades necesarias para cultivar una chacra y recolectar los productos del monte, ya que sin estas destrezas *les* será imposible encontrar un esposo.

A pesar de las difíciles circunstancias y de los beneficios limitados de la educación formal, existen estudiantes de San José que insisten en continuar su aprendizaje escolar. Las razones para ello son variadas y dependen de sus expectativas y oportunidades dentro de la comunidad en cada momento. Algunos ejemplos que podemos mencionar son: la ausencia de un compañero(a) en edad matrimonial en la comunidad (el matrimonio está definido bajo la regla de exogamia del clan), la baja rentabilidad del negocio de la búsqueda de oro para la familia extendida, o una desavenencia o conflicto con un hermano o algún compañero de la misma edad, problema que en el pasado hubiera ocasionado su traslado a otra comunidad arakmbut. En consecuencia, la importancia de la educación escolar depende de condiciones sociales o económicas ajenas a la propia escuela, lo cual explica en buena medida la falta de interés arakmbut hacia la educación bilingüe.

En otras áreas de la Amazonia peruana, los niños indígenas han asistido a escuelas bilingües desde los años sesenta. Éstas eran manejadas inicialmente por el ILV, pero durante los años setenta algunos de los pueblos más numerosos, como por ejemplo los aguaruna, los shipibo y los yanasha, empezaron a bloquear el control que los misioneros protestantes tenían sobre su educación bilingüe, y a ocupar puestos de autoridad como inspectores y funcionarios en la administración de la educación a nivel local. Hoy en día controlan la administración y funcionamiento de la educación formal en algunas áreas. Además, están muy orgullosos de la igualdad de esta tus que sus lenguas tienen frente al español dentro de sus sistemas educativos. Para ellos, la alfabetización en su lengua materna constituye un derecho que, como se expresa en el Borrador de la Declaración, es fundamental para "revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las futuras generaciones sus historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas escritos y literaturas" (E/CN.4 Sub 2/1993/29 Parte III, Artículo 14). Aquí, al igual que en toda la región, la educación bilingüe y la enseñanza en la lengua materna funcionan como importantes armas en la lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas y el fortalecimiento de su identidad cultural.

Los arakmbut de San José, sin embargo, no desean la introducción de su lengua en la escuela, a causa de haber sido siempre ridiculizada. A pesar de que, gracias a su participación en la organización amazónica de AIDSESEP, los arakmbut se encuentran unidos a los shipibo, aguaruna y a otros pueblos, y son solidarios con las metas y objetivos del movimiento indígena, tienen una posición diferente frente a la educación bilingüe. Ello no significa que valoren menos que el resto de los pueblos indígenas su lengua y su herencia cultural. En realidad, el escepticismo arakmbut ha influenciado a los pueblos vecinos, que han comenzado a cuestionarse acerca de ciertos aspectos de la educación bilingüe, tales como la naturaleza de la educación escrita y la negligencia en las áreas de expresión oral.

2. Actitudes hacia la educación bilingüe

El pueblo shipibo cuenta con aproximadamente 20 000 personas que habitan en la región central de la selva, a lo largo de las orillas del río Ucayali. Poco después de haber llegado al Perú, el ILV comenzó su trabajo educativo y lingüístico con los shipibo y hacia los años sesenta ya había formado un grupo de profesores bilingües shipibo. A pesar de que el ideal shipibo es el de enseñar a todos los niveles por medio de la lengua shipibo, la mayoría de los materiales educativos de las escuelas secundarias se encuentra únicamente en español. Sin embargo, en la escuela primaria la lengua shipibo se usa para todo, tanto en las formas orales como escritas. De esta manera se ha desarrollado una forma de expresión escrita de la lengua, que se está fortaleciendo y consolidando cada vez más, a medida que los niños aprenden a utilizarla en la escuela, y por medio de la producción de materiales didácticos. De todas maneras, entre los maestros bilingües ya retirados, existe la inquietud de que la riqueza y variedad de la lengua oral shipibo se vaya perdiendo. Su mayor preocupación es que los "registros" tradicionales de la lengua están desgastados como resultado de las presiones de la sociedad nacional, la introducción de nuevas religiones y la propagación de las escuelas (A. Soria, presidente de la Asociación de Maestros Bilingües Retirados del Ucayali [ACJEBU], c.p.).

La escuela primaria del ILV desarrolló una forma escrita de la lengua shipibo. Sin embargo, el contenido de los libros se refiere predo-

minantemente al mundo no shipibo. El uso de la lengua indígena se encuentra completamente dirigido a cubrir los objetivos del currículo nacional. Supuestamente, los estudiantes aprenden a leer y escribir los textos escolares en su propio idioma con el fin de valorar su lengua y desarrollar una autoimagen positiva (ver Delgado-Gaitán y Trueba 1991); sin embargo, este tipo de "mantenimiento" de la lengua en la educación bilingüe posee también considerables efectos "sustractivos" ya que se descuidan las prácticas orales y diferentes modalidades de la lengua, que forman parte de su uso fuera de la escuela (ver Lindholm 1990). La ACJEBU acusa a la escuela de ser la responsable del empobrecimiento de la lengua por medio de su enfoque exclusivo en un registro "escolarizado". Irónicamente, la ACJEBU decidió que la mejor manera de combatir el empobrecimiento de la lengua Shipibo era a través de la palabra escrita y la escuela. Fue así como la ACJEBU comenzó un pequeño proyecto en colaboración con ancianos shipibo y maestros de la escuela, realizando viajes a las comunidades shipibo con el fin de recoger ejemplos de expresiones orales, tales como mitos, leyendas y cantos. El objetivo era transcribirlos y ponerlos a disposición de la escuela en las formas auditivas y escritas (A. Soria, c.p.). Por ello, ahora poseen una colección de grabaciones que demuestran la amplitud y profundidad de los estilos orales shipibo.

Otros pueblos indígenas en la región amazónica peruana comparten la opinión de que el currículo bilingüe que se enseña en las escuelas no refleja la realidad en la cual los estudiantes viven, ni la riqueza de sus tradiciones culturales. En consecuencia, exigen un mayor poder de decisión que les permita asegurar que la educación bilingüe no sea una transposición simple de la forma, el contenido y los métodos de la educación occidental a su propia lengua (Pozzi-Escot 1990b). Por ejemplo, los aguaruna, al igual que los shipibo, cuentan con una larga historia de educación bilingüe. La primera escuela bilingüe del ILV se inauguró en 1953 y contaba con un maestro aguaruna. En los años sesenta, el ILV estaba entrenando inspectores escolares y supervisores aguaruna dentro de sus comunidades. La escuela bilingüe ofrecía la oportunidad de aprender español, permitiendo que los aguaruna pudieran defenderse contra la explotación y la esclavitud de las deudas adquiridas con los patrones (Wipio 1981). Actualmente, un punto muy importante para los aguaruna es el de asegurarse el control en la

toma de decisiones en el proceso de desarrollo del currículo (del cual forma parte la lengua), de manera tal que refleje sus propios valores y prioridades. Una vez los mismos aguaruna determinen su concepción de "cultura" y la naturaleza de sus relaciones interculturales con la sociedad, podrán asegurar el fortalecimiento de su lengua como parte de una tradición cultural de la cual se deriva su significado (ETSA 1996).

Mientras que los grandes grupos indígenas de la Amazonia peruana, como por ejemplo los aguaruna, los shipibo y los yanasha, han aceptado la educación bilingüe como un aliado real, potencial o útil en la defensa de su lengua y cultura, otros grupos indígenas han tenido experiencias menos positivas con las escuelas bilingües del ILV. Los mismos lingüistas del ILV admiten haber tenido un éxito muy limitado en sus programas con los yagua, dakente/nomatsigenka, cacataibo y capanahua (Arique 1992). El pueblo Chayahuita, con quienes ha estado colaborando el Centro para la Antropología Amazónica y la Aplicación Práctica (CAAAP), insiste en que el programa de educación de su escuela no debería estar limitado a su lengua materna, sino que debería enseñar simultáneamente el español y la lengua chayahuita. Los argumentos lingüístico y pedagógico de que la alfabetización debe hacerse inicialmente en la lengua materna, para luego más tarde introducir el español como segunda lengua, no son realmente una consideración primaria para los chayahuita que tienen una gran necesidad de ser capaces de comunicarse en español. La enseñanza en la lengua materna puede resultar con el tiempo en una mayor competencia en español. Sin embargo, muchas de las necesidades de los pueblos indígenas son inmediatas. Al igual que los arakmbut de San José, los chayahuita quieren que sus hijos aprendan español para que sean capaces de proteger su territorio y defender su modo de vida de las depredaciones de la sociedad colonizadora que los rodea.

Diversos proyectos bilingües desarrollados en la región andina peruana de habla quechua y aymara han enfrentado también una fuerte oposición. En Ansión, en la región de Puno, se realizó un estudio cuyos resultados demostraban que los padres no deseaban una escuela bilingüe para sus hijos ya que la ven como una educación de segunda clase (Degregori 1991). Evidencias recientes de las tierras altas de Perú, Ecuador y Bolivia atestiguan las dudas existentes entre los pueblos indígenas acerca de la educación bilingüe (López y Moya 1989).

Una de ellas fue expresada por un trabajador en un proyecto de titulación de la tierra en la región de Purus en Perú. Según él, si bien los niños aprendían más fácilmente en su lengua materna, también eran más vulnerables a las influencias externas. En el caso específico de los maestros del ILV, él consideraba que abrían un camino hacia el adoctrinamiento religioso y la imposición de una moral extranjera (c.p.).

3. Prácticas comunicativas de los arakmbut de San José

Esta sección estudiará los diferentes contextos sociales en que los arakmbut usan el harakmbut y el español. El objetivo es comprender qué debe ofrecer una escuela bilingüe a los arakmbut para satisfacer sus necesidades lingüísticas. Grillo, al analizar el concepto de prácticas educativas, incluye:

- a) las actividades sociales a través de las cuales el lenguaje o la comunicación se produce,
- b) la manera en la cual estas actividades se hallan arraigadas en las instituciones, marcos o dominios que a su vez están relacionados con procesos más amplios, sociales, económicos, políticos y culturales, y
- c) las ideologías, lingüística u otras, que dirigen los procesos de producción comunicativa (en Street 1993a: 13).

Vamos a limitar la discusión sobre las prácticas comunicativas en San José a la comunicación lingüística. Al centramos en este tema (en lugar de hacerlo en la alfabetización o en la enseñanza oral específicamente) intentamos alejarnos de una noción que divide fuertemente a los pueblos que tienen una tradición escrita y a los que no la tienen. Al mismo tiempo es útil "desconstruir" el término "tradición oral" observando los diferentes estilos de la comunicación oral arakmbut y los diversos registros y grados de "formalidad" de la lengua. De esta forma es posible evitar un contraste "cargado" entre lo oral y lo escrito en términos de cognición o racionalidad y, de acuerdo a Grillo (ibíd.), mostrar la alfabetización como un tipo, entre muchos otros, de práctica comunicativa.

A partir de los años cincuenta, las circunstancias económicas y sociales han conducido a los arakmbut a enfrentar situaciones en que necesitan comunicarse en español. Siguan y Mackey utilizan el término "bilingüismo social" para el uso de dos lenguas como forma de comunicación dentro de una sociedad, poniendo énfasis en la necesidad de identificar no solamente los contextos en los cuales se utilizan las lenguas, sino también la "posición y función de cada una" (1987: 28). Las prácticas comunicativas de los arakmbut de San José comprenden claramente dos dominios discretos. El español es utilizado exclusivamente en el ámbito interétnico con el fin de comunicarse con personas que no hablan el harakmbut. Aparte de unos pocos investigadores que conocen fragmentariamente la lengua harakmbut y de dos lingüistas del ILV que la estudian en Puerto Luz, las lenguas harakmbut son conocidas solamente por aquellos que las utilizan como su lengua materna. La totalidad de los *wahaipi* de Madre de Dios hablan español, lengua que se utiliza en el comercio, los negocios, los medios y el sistema jurídico; muchos de ellos no leen, ni escriben en esta lengua y la mayoría habla también quechua. Sin embargo, como lo muestra el capítulo 5, los contextos comunicativos interétnicos no son exclusivamente en español sino que son ante todo orales. En contraste con lo anterior, toda comunicación intraétnica, es decir dentro y entre familias, y entre las cinco comunidades arakmbut y las diez comunidades de habla harakmbut, se lleva a cabo en la lengua harakmbut. Los textos escritos en harakmbut son una serie de nueve folletos de alfabetización y algunas traducciones existentes de la Biblia. Los folletos fueron producidos por el ILV para la escuela de Puerto Luz, poseen una distribución muy limitada y rara vez se encuentran en una comunidad. Por lo tanto, en los contextos intraétnicos la comunicación es predominantemente oral.

Prácticas comunicativas intra-étnicas

En el contexto informal de la familia y la vida de la comunidad, la totalidad del aprendizaje se lleva a cabo a través de la lengua harakmbut (capítulo 7). Cuando alcanzan la edad escolar, los niños arakmbut ya tienen una base firme en el uso de la lengua harakmbut y en la "formación de conceptos". Entre los adultos, la comunicación diaria

dentro de la casa y en la cocina se lleva a cabo invariablemente en *harakmbut*, siendo esta la lengua en la cual se disciplina a los niños, se discute el trabajo de cacería y del oro, y se comparte la charla. El desarrollo de la lengua es un proceso que toma toda la vida, existiendo registros lingüísticos claramente relacionados con prácticas sociales, en las que los *arakmbut* pueden adquirir destreza en diferentes momentos de su vida. Los jóvenes reclaman a los ancianos que les enseñen este tipo de prácticas pero éstos se quejan, a su vez, de que ellos no están interesados en aprenderlas. Constituyen tres estilos lingüísticos inconfundibles, cada uno con su propio significado cosmológico, social e ideológico: cantar (*e'machinowa*), narrar (*e'mbachapak*), y curar (*e'manokay*). Dentro de cada uno de estos estilos se utilizan diferentes registros formales (cuadro 5).

Esta variedad en el uso de registros atestigua la complejidad de las tradiciones orales *arakmbut*. En ellos se encuentran envueltos muchos más elementos que las palabras (cf. Finnegan 1992). Por ejemplo, los cantos enfatizan el ritmo, siendo frecuentemente acompañados por el golpeteo de grupos de grandes conchas que contienen dientes de cerdo de monte colgadas en su interior. Aquí el ritmo se convierte en el rasgo dominante. Por otro lado, la esencia de un mito depende de su narración, que aunque es llevada a cabo por un narrador principal involucra a toda la audiencia. Ireyo es un anciano conocido en San José por su *e'mbachapak*: Siempre que se sabe que él va a narrar un mito se reúnen los diferentes miembros de la comunidad formando una audiencia en tomo a él. Las mujeres traen a sus niños y se sientan en sus esteras formando un grupo. Los hombres, por su parte, se sientan en el suelo formando otro grupo. En la audiencia existe un sentimiento de expectación y esperanza. Cuando la narración se inicia, la audiencia forma parte integral de la representación, participando de manera activa embelleciéndola, haciendo bromas y comentarios, sonidos de animales y bailes, remedando lo que se cuenta en la historia. El mito se convierte entonces en drama, presentándose momentos en los cuales es difícil diferenciar entre la audiencia y el narrador.

Los miembros de San José se comunican entre ellos y con los miembros de otras comunidades cara a cara, complementando la palabra hablada con formas no verbales de comunicación. En el año 1992, se entregó a la comunidad una radio de onda corta. A pesar de

CUADRO 5

CATEGORÍAS DE DISCURSO ORAL DE LOS ARAKMBUT

- E'MENOKAY *Cantos de curación (chindign)*: tienen información acerca de animales, sus comidas, habitat y patrones de comportamiento. Son entonados por gente mayor *wambokerek*, *wetone* y *watone*, pero algunas personas se reconocen como poseedoras de una gran habilidad con los *chindign* relacionados con enfermedades causadas por un espíritu animal particular. Los *chindign* son la columna vertebral de las curaciones *arakmbut*, y son fundamentales para su filosofía de enfermedad y salud. Utilizan un registro especializado o formal con vocabularios distintivos que representan el lenguaje de los diferentes animales.
- E'MBACHAPAK *Mitos*: son de dos tipos, según su longitud y contenido. Ambos son narrados por gente mayor *wambokerek*, *wetone* y *watone*, y tratan acerca de eventos que tuvieron lugar en un remoto pasado en el mundo de los espíritus:
- a. Mitos de origen largos*: Wanamey, Marinke y Aiwe. Se refieren al origen del mundo físico y social de los *arakmbut*. Puede tomar toda una noche narrarlos, pero frecuentemente son acortados. Un anciano de San José es reconocido como el mejor narrador de estos mitos. Requieren el conocimiento de términos y formulaciones lingüísticas arcaicas.
- b. Mitos cortos*: relacionados principalmente con los tiempos en los cuales ciertos animales eran *arakmbut*. La narración se remonta al origen de los animales y su aparición en la forma humana. Estos mitos son igualmente narrados por ancianos y contienen un conocimiento detallado del mundo espiritual.
- Leyendas*: se ocupan de eventos que afectaron a los *arakmbut* en el mundo visible en un pasado reciente, tales como batallas con antiguos enemigos (*taka*) y los encuentros con los padres dominicos. Estos mitos son narrados en lenguaje común por los miembros más ancianos de la comunidad.
- Dichos*: son cortos y específicos. Por ejemplo, las mujeres sobornan a las nubes para así alejar la lluvia. Les ofrecen comida como piñas, caña de azúcar y yuca (si la lluvia vuelve es un signo de que no les gustó la comida).

(sigue)

(viene)

E'MACHINOWA *Cantos*: son de muchos tipos, agrupados de acuerdo a la posición social y al poder espiritual de aquellos a los cuales les está permitido entonados:

a. *Cantos de ancianos*: hacen una referencia detallada de los animales del monte, son entonados por *wambokerek*, *wetone* y *watone*. Hoy en día solamente algunos pocos *wetone* conocen estos cantos, pero dicen que son muy tímidos para representarlos. Los cantos se aprenden de "soñadores" (*wayorokeri*) que tuvieron contacto con los espíritus. En los cantos se transmite lo que los espíritus les contaron. Estos cantos tradicionales son representados en los bailes de la comunidad y de vez en cuando continúan siendo entonados en las noches claras, fuera de las casas. En San José, existen tres cantores reconocidos, que combinan a la vez técnica e información.

b. *Cantos en grupo*: tienen un grado considerable de complejidad técnica, contando hasta con cinco participantes. El intérprete principal comienza, y luego se unen los otros cuatro con el fin de "fortalecerlo". El líder canta en contrapunto, introduce a los otros intérpretes, les da la bienvenida y explica de donde vienen. Cantan acerca de la gente y de los incidentes ocurridos en la comunidad, teniendo de vez en cuando tres o cuatro comentarios diferentes llevándose a cabo al mismo tiempo. Antes y durante los primeros años de los arakmbut en la misión de Shintuya, los bailes culturales se llevaban a cabo por *haktone* vecinos. En estos bailes cantaban los *wambokerek* mientras los jóvenes *wambo* y *muneyo* bailaban. Los bailes y cantos eran esenciales para el cortejo arakmbut.

c. *Cantos improvisados*: se oyen hoy en día ocasionalmente. Son cantados por una persona para otra, expresando frecuentemente sentimientos que ofenderían si se dijeran directamente. Son interpretados generalmente en estado de embriaguez durante o al final de un baile. Los cantos tienen naturaleza personal, y pueden ser utilizados para ridiculizar o agredir a un vecino o pariente. Además, pueden ser muestras espontáneas de alegría o tristeza. Varían en duración, contenido y estructura, según el propósito del cantante.

d. *Cantos de jóvenes*: interpretados por jóvenes *wambokerek* y *wambo*, se refieren también a animales, pero no son tomados en serio como los cantos de los ancianos. Su estilo carece de la libertad de improvisación arakmbut, y su contenido es menos detallado.

(sigue)

e. *Cantos infantiles*: por ejemplo *wasasamba*, son cantados por niños que se toman de las manos y hacen una ronda. Estos cantos forman parte de los juegos infantiles colectivos.

que para algunos la ausencia de una audiencia visible ocasionó problemas iniciales, individuos de todas las edades se acostumbraron muy rápido a su uso. La radio fue entregada con la intención de facilitar la comunicación entre San José y las oficinas de la FENAMAD en Puerto Maldonado. Al principio, su uso fue acaparado por algunos jóvenes que habían asistido a la escuela secundaria y que en consecuencia tenían una mejor comprensión del español oral. Sin embargo, ciertos miembros de la comunidad que hasta el momento se habían mostrado desinteresados en la radio se dieron cuenta de que les podría servir para comunicarse con otras comunidades arakmbut y también les podría proporcionar noticias de parientes que se encontraban lejos. Muchas mujeres que no hablan español se dieron cuenta de que podían llamar a sus hijos e hijas que estaban en la escuela secundaria de Puerto Maldonado, hablando en su lengua sin ninguna inhibición, y utilizando la radio para reprender a sus hijos y para animarlos a trabajar fuerte y a comportarse bien.

Tan pronto como algunas radios de onda corta fueron instaladas en varias de sus comunidades, los arakmbut cayeron en la cuenta de que la exclusividad de su lengua tenía un valor político. En efecto, se podía usar el arakmbut para planear y coordinar campañas tales como las impulsadas para la obtención de la tarjeta electoral para los adultos, o el lanzamiento y la elección de un candidato indígena en las elecciones municipales. Los colonos podían escuchar la radio, pero no entendían los mensajes. Después de diez años de tratar de comunicarse con comunidades afiliadas a la FENAMAD a través de cartas, la transmisión por radio les brindó un poder inmediato.

La relación arakmbut con la palabra escrita

Debido a la extensión de la tradicional división de trabajo a nuevas actividades económicas como la búsqueda de oro, los hombres siguen teniendo un mayor contacto con gente que no hablaba la lengua

harakmbut. En efecto, ellos trabajan con los peones, intercambian oro en Boca Colorado, compran provisiones en Puerto Maldonado y se relacionan con la FENAMAD para ejercer presión sobre los ministerios del gobierno. Las mujeres son mucho menos competentes en español escrito y hablado. Si bien hablan acerca de los asuntos relacionados con *wahaipi* con sus esposos y familias, y hasta juegan un papel importante aconsejando sobre ellos, la discusión tiene lugar completamente en harakmbut.

Marita dejó la escuela primaria a la edad de 17 años, habiendo completado los seis grados luego de siete años de estudio. En 1991 se encontraba recién casada y embarazada, y tumbaba su primera chacra con su marido. Además trabajaba en las chacras de su suegra y participaba en las actividades de la familia de su esposo. Yo observé su uso de la lengua por espacio de una semana, y durante ese período Marita no necesitó ni escribir, ni hablar, ni leer español. Su entendimiento auditivo de la lengua parecía evidente debido a las respuestas no verbales que ella daba a dos trabajadores no indígenas que buscaban oro con su marido, y para los cuales ella cocinaba. Sin embargo utilizaba a su esposo como medio para comunicarse con los *wahaipi*. Una carta con la que Marita se secó las manos fue el contacto cercano que ella tuvo a un texto escrito.

Un grupo de la FENAMAD y del Centro Eori que llegó para apoyar a la comunidad durante una notoria violación de su territorio, redactó una denuncia formal que fue escrita por un asesor no arakmbut. Ella fue producto de un proceso de colaboración en que el contenido fue discutido y acordado por la comunidad, mientras que la composición, la estructura y el vocabulario técnico fue sugerido por los miembros del grupo que los visitó. El documentó se leyó en español y se hizo una traducción de lo esencial en harakmbut. Los hombres jóvenes que poseían algún estudio y los pocos ancianos que anteriormente habían desempeñado posiciones oficiales dentro de la estructura de la comunidad nativa firmaron con sus nombres y añadieron el número de su tarjeta electoral. Las esposas de muchos de los firmantes, mujeres educadas, firmaron con su nombre, pero muchas de ellas no tenían tarjetas electorales. Un anciano que había estado en el internado dominico en Quillabamba durante los años sesenta, donde ganó un premio por su español, puso su huella dactilar junto con sus compañeros

monolingües. Si hubiera firmado con su nombre se habría alejado de los sabios y respetables ancianos con los que estaba asociado. Sin embargo, también es posible que hubiera perdido su habilidad para escribir después de más de treinta años de utilizar muy poco la escritura. La gran mayoría de las mujeres firmaron con sus huellas dactilares, a pesar de que muchas habían asistido a la escuela, sin embargo, poder escribir su nombre no les había significado mejorar su estatus dentro de la sociedad arakmbut. En otras palabras, observamos un caso de un "acontecimiento de alfabetismo" (Heath 1983) que es por sí mismo un evento social: el producto escrito está determinado y definido por la interacción oral entre los participantes, que son la comunidad entera.

El español que los arakmbut necesitan es especializado, ya que deben escribir documentos para lograr defender sus tierras contra la invasión. Un colono alemán construyó una casa en el territorio de San José y, con el apoyo tácito de la policía y de los militares, estaba aterrizando a la comunidad con su arsenal de armas. Al tratar de desalojar al intruso, la comunidad de San José hizo presentaciones orales y escritas a las autoridades no solo de Puerto Maldonado, sino también, con la ayuda de la FENAMAD, ante la Embajada de Alemania en Lima y ante el Grupo de Trabajo para Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas en Ginebra. En el pasado, los arakmbut dependían de los misioneros, vendedores, maestros y otras personas para actuar y defenderse contra esta forma de abuso. Sin embargo, muchas veces esto era hecho de forma paternalista, y sin ninguna consulta propia con los arakmbut. Hoy en día esta situación está cambiando, en parte gracias a las labores desempeñadas a través de las oficinas de la FENAMAD y el movimiento indígena, y en parte porque los estudiantes universitarios de habla harakmbut han actuado como representantes de sus respectivas comunidades.

Comunicación en la escuela de San José

Como se anotó en el capítulo 4, el enfoque escolar del lenguaje se encuentra profundamente restringido por su especificidad. En efecto, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentra organizado alrededor de un tipo particular de alfabetización, y la lengua oral del aula se encuentra profundamente influenciada por rasgos del lenguaje

escrito como el recitado y la instrucción simultánea de la clase completa (Creen 1993). A pesar del énfasis puesto en la parte oral en el Programa Básico Curricular utilizado por los maestros, la comunicación oral se halla muy limitada y es usualmente iniciada y controlada por el maestro. De hecho, los maestros hacen frecuentemente preguntas retóricas que ellos mismos contestan, mientras los estudiantes permanecen en silencio. Para el profesor, la imagen de unos niños que trabajan duro es una clase silenciosa, en que la palabra hablada se encuentra completamente subyugada por la palabra escrita. Esto contrasta notablemente con el tipo habitual de aprendizaje arakmbut que se realiza de manera muy distinta como mostramos en el capítulo 7 en que se describía a un niño aprendiendo a enrollar fibras en medio de un grupo de gente que charla relajadamente debajo de los árboles.

El aprendizaje en la escuela se enfoca hacia la memorización de la palabra escrita para poder llevar a cabo de esta manera una serie de ejercicios en la clase. La evaluación de estas tareas está basada sobre todo en pruebas escritas. Como bien se preguntaba Althusser:

Después de todo, ¿qué es un sistema educativo sino la ritualización de la palabra, la restricción y la fijación de normas para los sujetos que hablan?" (citado en Green *op.cit.*: 204).

Meek (1991: 127) ilustra la restricción del lenguaje del aula al señalar que la alfabetización implica también el aprendizaje de convenciones específicas para hablar (cómo se debe pedir permiso para ir al baño), para leer ("así es como debemos coger un libro"), y para escribir (la diferencia entre "sucio" y "pulcro"). El lenguaje utilizado en la escuela es un registro formal, con un vocabulario y una gramática específicos, y con normas establecidas para su escritura y habla. La comunicación se basa en la disciplina y el control, y el aprendizaje se halla circunscrito por una forma de conocimiento contenido dentro del texto escrito. Por el contrario, el aprendizaje en el dominio arakmbut se encuentra fuertemente ligado a una actividad y al contexto en el cual ésta se lleva a cabo. Por ello es participativo, interactivo y parte de un intercambio verbal amplio, que no es expresamente didáctico.

En la actualidad, todos los niños de San José asisten a la escuela. Algunos aprenden las reglas del aula y su código de comunicación restringido, y de esta manera son "alfabetizados" en el sentido oficial

del término. Otros, por el contrario, no lo hacen. El objetivo escolar en San José nos hace pensar en el tipo de alfabetización que se realizaba en la escuela europea del siglo XIX, que tenía como objetivo la adquisición la habilidad para leer tratados religiosos", de un poco de "conocimiento general" del tipo del que se encuentra en los libros escolares, o bien de la capacidad para escribir una carta o un pequeño texto acerca de un tema edificante. Además, era importante la obtención de la habilidad de identificar partes de un discurso y analizar frases" (Christie 1993: 87). La escuela de esos días no era un lugar en el que se pretendiera que floreciera la lengua hablada o que los estudiantes desarrollaran mentes críticas y activas. Esta misma situación prevalece en la escuela de San José cuyo objetivo central es lograr el aprendizaje de las reglas, y el producto final es en el caso de muchos estudiantes que son capaces de recitarlas. Esta educación no estimula a los alumnos a cuestionar lo que leen y escriben; por el contrario, el hecho de que trabajen únicamente con los textos pertenecientes a otros pueblos, o que adopten la interpretación que el maestro tiene del texto, evita el desarrollo de actitudes críticas en los alumnos y los lleva a asumir "una docilidad que puede ser muy útil a cualquier mayoría religiosa, política o estética" (Emig, citado en Green 1993: 203). Marita no puede, o no quiere utilizar el español como un medio activo de comunicación, a pesar de tener una cierta comprensión, aunque limitada, de él. La incapacidad para expresarse en este idioma es en realidad uno de los mayores problemas que los estudiantes arakmbut enfrentan al comenzar su escuela secundaria (Aikman 1994).

Las destrezas lingüísticas que la escuela brinda son, en verdad, poco útiles para los arakmbut pues no les dota de la aptitud necesaria para defenderse en los diferentes sistemas de conversación en los que tienen que participar fuera de la escuela. Para poder interpretar o mandar un mensaje el hablante/lector/escritor oyente debe conocer el sistema en el cual se está utilizando el idioma (Scollon y Scollon 1981). La escuela suministra la gramática (la "forma" del lenguaje) pero no la capacidad para entender e interpretar el significado de una comunicación. Además, la obediencia y "docilidad" que se inculca a los estudiantes durante las prácticas de alfabetización debilitan su posición en muchas situaciones que implican relaciones interétnicas: por ejemplo, cuando el presidente de San José debe negociar con el alcalde de Boca

Colorado la cuota que corresponde a la comunidad del presupuesto municipal; o bien, cuando sus representantes tienen que hacer peticiones o cabildar en el ministerio de agricultura y minas para que se reconozcan sus derechos legales; o cuando se quiere formalizar verbalmente el contrato de compra de una bomba de agua, y las obligaciones que se adquieren con dicha compra. Debido a que no poseen la habilidad social que les permita utilizar su competencia gramatical en determinadas situaciones (Bordieu 1992), los arakmbut se sienten una y otra vez desatendidos, en el mejor de los casos, o estafados y robados en el peor.

El lenguaje oral asociado con la escuela está sujeto a objetivos específicamente escolares y coincidentes con las prácticas de alfabetización, que están centrados en la palabra escrita y que justifican un registro formal del discurso. En consecuencia, las prácticas de comunicación fomentadas por la escuela tienen un uso muy limitado en el amplio rango de las situaciones comunicativas interculturales que viven los arakmbut. El personal y las autoridades educativas del Estado y la Iglesia ignoran la importancia de los contextos ajenos a la escuela en los que una parte de los arakmbut necesitan utilizar el español y, por tanto, desconocen el contexto social en el que se sitúa la comunicación y en el que ésta adquiere un significado (cf. Street 1984, Lankshear 1993). Los arakmbut de San José se ven obligados a aprender esta lección de una manera dura, a través de intentos de ensayo y error que muchas veces los conducen a la explotación y opresión.

4. La alfabetización arakmbut como medio para adquirir poder

La lengua arakmbut no es una lengua que confiera poder dentro del contexto local de la economía aurífera en que participan los arakmbut, tampoco en el contexto nacional en que se hallan luchando para salvar sus derechos. La razón de ello es simplemente que el lenguaje arakmbut no está legitimado dentro de la sociedad nacional. Ahora que se han reconocido sus derechos a las tierras por las leyes peruanas e internacionales, los arakmbut son conscientes de su necesidad del español con el fin de defender su territorio y su forma de vida. Debido a esto, los arakmbut dudan si la alfabetización arakmbut puede dar el mismo poder que la alfabetización en español. De acuerdo a esta percep-

ción, la enseñanza de la lectura y la escritura en arakmbut no logrará que sus niños sean "civilizados", "modernos" ni "peruanos", y por el contrario solo reafirmará que ellos son "diferentes". Por lo tanto, la alfabetización en la lengua materna como puente hacia la lengua española resulta un ejercicio puramente académico.

No obstante, la alfabetización en la lengua materna es, por otra parte, una forma tangible y definitiva de fortalecer el lenguaje oral, que, al favorecer su registro, podría evitar que pueda ser perjudicada por presiones de la sociedad o que desaparezca con los ancianos. Diversos escritores señalan la necesidad de formas escritas para las lenguas maternas indígenas que expresen nuevas identidades étnicas, y que a la vez permitan una producción literaria y una diversidad lingüística. En este sentido, las lenguas indígenas peruanas pueden desafiar el prestigio que hasta ahora había sido exclusivo del español (cf. Maver 1987; López 1988; Zúñiga 1989a). Los dialectos en vías de desaparición, como el arasaeri de la comunidad de Villa de Santiago que está limitado a las generaciones mayores, podrían ser reestablecidos a través de su escritura y la enseñanza a los niños. Sin embargo, el objetivo debe ser restablecer la lengua como un idioma hablado próspero, y no como un idioma muerto confinado a las páginas de un libro (Aikman 1995).

Los miembros de San José afirman que su lengua no se encuentra en peligro de desaparición. Es más, ellos no contemplan la escuela, que relacionan con la misión dominica, la evangelización y la "civilización", como un foro apropiado para la cultura arakmbut; más bien, es para ellos el lugar en que se ha negado toda legitimidad a su lengua y prácticas culturales. La respuesta arakmbut ante la sugerencia de una educación bilingüe y de la alfabetización en la lengua materna no es, entonces, sorprendente de ninguna manera. Como señala Seymour-Smith (1987) la lengua materna debe ser el medio de transmisión de un conocimiento valioso, y no debe estar restringido por un sistema de educación impuesto. Los arakmbut no pueden entender cómo una versión escrita de su lengua, producida según la estrecha definición de "alfabetización" de la escuela, pueda de manera alguna servir como medio de comunicación.

Observando la actitud arakmbut, se hace difícil compartir el entusiasmo de un lingüista del ILV acerca del valor potencial de un lenguaje indígena escrito: "Las leyendas y otras partes de una herencia

cultural pueden ser preservadas y disfrutadas por nuevos lectores, si miembros de un grupo étnico dado pudieran escribirlas para ellos mismos y para otros" (Davies 1981: 243). Visto desde otra perspectiva, los mitos indígenas transcritos para "nuevos lectores" se convertirían, más bien, en simples "leyendas tradicionales", apartándolos de su contexto que es lo que les da el significado, y sin ser representados, que es, en realidad, su esencia (capítulo 9). Si las tradiciones orales arakmbut fueran escritas con fines académicos perderían su significado cultural, al igual que su integración a su sociedad. Como anota Leap (1991) refiriéndose al pueblo Ute de Norte América, la página escrita es, desde el punto de vista de sus propias tradiciones, un canal gris e indeterminado para intercambiar información. En el mismo sentido, los arakmbut refieren que si sus mitos fueran transcritos, la base epistemológica de sus narraciones y cantos cambiaría: en primer lugar no estarían ya ligados íntimamente con el mundo espiritual, como expresiones de una sabiduría totalmente dependiente de la relación del cazador con los espíritus; segundo, al estar impresos en unas páginas, todo el mundo tendría acceso a ellos, en lugar de constituir un conocimiento personal e individual mediado por la edad, la experiencia y el género. Una forma escrita de la lengua harakmbut democratizaría el acceso a algunos registros de la lengua, y a la vez a ciertas prácticas sociales. A largo plazo, la alfabetización en harakmbut tendría el potencial de subvertir la edad y el género diferencial asociados con determinadas prácticas culturales. Sin embargo, la palabra escrita crearía la posibilidad de mantener su conocimiento abstracto proveyendo una forma escrita precisa que sobreviviría al individuo. Esta ambigüedad representa un dilema para los arakmbut en lo referente a tener o no una educación bilingüe.

La complejidad y la sensibilidad requeridas para desarrollar una forma escrita de lenguaje oral han sido bien descritas para el pueblo ute (Leap 1991). Los ute han desarrollado un proyecto de lenguaje durante más de diez años, y existe ahora un sistema escrito práctico y un grupo de individuos familiarizados con él y preparados para enseñar a otros como usarlo. También han producido materiales de enseñanza y aprendizaje que pueden ser utilizados para fomentar un interés en la lectura y la escritura. Sin embargo, Leap reporta que la alfabetización ute es altamente percibida e interpretada como un fenómeno marginal,

debido a múltiples razones: debilita patrones tradicionales de liderazgo (democratizando el acceso al conocimiento, como se describió anteriormente); puede dividir la sociedad entre los que pueden leer y los que no pueden; la mayoría de los materiales de la lengua tienen un propósito meramente pedagógico y son diseñados para niños; a los individuos les parece que "aprender a leer" en Ute no es útil en todos los contextos (Leap 1991: 29).

Cualquier propuesta de una educación bilingüe en San José debe tomar dos factores fundamentales en consideración: que la lengua materna no tenga una forma escrita aceptada, y el riesgo de producir un tipo de alfabetización "autónomo", al crearse una forma escrita solamente para cumplir con los propósitos de la escuela. Esto sería considerar la alfabetización como un hecho "independiente del contexto social, como una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y la cognición puedan ser derivadas de su carácter intrínseco" en lugar de verla como "una práctica social e ideológica que envuelve aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política" (Street 1993a: 5,9). Muchos estudios acerca del bilingüismo han ignorado la posibilidad de que la lengua materna no posea una tradición escrita ni una historia de uso en el aula. Cummins, autor que ha escrito acerca del bilingüismo y la educación bilingüe, se ha pronunciado a favor de la instrucción del niño en la lengua materna cuando éste viene de hogares socioeconómicamente en desventaja y cuando su lengua tiende a ser denigrada por ellos mismos y por otros (en Cummins y Swain 1986). Esta no es exactamente la situación de los arakmbut de San José, en que la lengua es atacada únicamente por quienes están fuera de la comunidad, y donde la totalidad de los estudiantes de la escuela son arakmbut, y no provienen de hogares socioeconómicamente en desventaja. Cummins menciona otras circunstancias que considera conspiran contra la enseñanza bilingüe: "en donde la lengua del hogar es la lengua valorada por la comunidad, y en donde la alfabetización es estimulada en el hogar, la mejor manera de fomentar una forma aditiva de bilingüismo es dar una instrucción inicial en la lengua segunda" (ibíd. 19). En San José, la lengua del hogar es la de la mayoría de la comunidad, pero no se trata de una lengua escrita y la escritura no se fomenta en ninguna lengua en el hogar. Por todas estas consideraciones, los arakmbut de San José no satisfacen ni las condiciones

a favor ni en contra de la educación bilingüe, validando el argumento de que cada caso debe ser tratado por separado. Cummins apoya esta conclusión cuando escribe:

La mejora en el desempeño de un alumno no es una consecuencia automática del utilizar el lenguaje minoritario en la escuela, bien sea con el fin de favorecer el mantenimiento de la lengua, su enriquecimiento o transición. Otros factores como la actitud, la motivación, el acercamiento de enseñanza, y la transmisión cultural en la escuela pueden interactuar y ser combinados para crear un escenario óptimo. El interés de los padres y su compromiso es un factor muy importante, al igual que la participación comunitaria, para garantizar el éxito de la educación bilingüe (en Baker 1988: 89).

La educación bilingüe debe presentarse como resultado de factores sociales, y por ningún motivo ser debe ser implantada con el fin de generar formas de comportamiento deseable en los niños (Paulston 1992). Como dijo Baker (1988), la educación prospera por convicción y no por conformidad.

5. Mantenimiento del lenguaje oral y revitalización cultural

Los estudiantes universitarios arakmbut han tenido la oportunidad de observar su sociedad con una perspectiva diferente, hecho que los ha concienciado no sólo acerca del valor de su cultura y lenguaje sino también de los obstáculos acumulados en su contra. Ellos sienten que las presiones existentes en sus territorios están debilitando lentamente el contexto en el que su lenguaje y cultura tienen significado. Los arakmbut de San José minimizan la idea de que su lengua podría perderse y muestran orgullosamente que los más jóvenes hablan harakmbut. Sin embargo, las prácticas culturales asociadas con el uso de cierto estilo de lenguaje se encuentran en peligro de ser perjudicadas.

Algunos de los ancianos de la comunidad no le dan mucha importancia al hecho de que ceremonias como *e'paimpak* se pierdan. Sin embargo, existe preocupación entre algunos de los *wambokerek* más jóvenes y los *wambo* pertenecientes a otras comunidades harakmbut de que muchos aspectos de su herencia cultural desaparezcan junto con los *watone*, ya que son los únicos que observaron estas ceremonias y que conocen los bailes y cantos que forman parte de su tradición.

También están inquietos por el hecho de que algunos de los *wambokerek* mayores no estén aprendiendo los mitos y cantos, ya que esta generación debería ser la que en un futuro les enseñara todas estas tradiciones.

Entre los años 1992 y 1994 algunos estudiantes harakmbut que se encontraban en ese momento recibiendo educación superior realizaron grabaciones de ciertos aspectos de sus tradiciones orales en el marco de un pequeño proyecto de revitalización cultural. Éste los equipó con un soporte logístico y técnico que les permitió trabajar durante sus vacaciones con algunos ancianos de la comunidad. Su intención era la de grabar cantos, mitos y narraciones acerca de su historia que rara vez se escuchan hoy en día. Los estudiantes acumularon horas de grabación, y poco a poco se despertó un mayor interés por parte de algunas comunidades en aprender los complicados mitos y cantos utilizando dichas grabaciones. Sin embargo, existía la preocupación de que las grabaciones no resistieran por mucho tiempo las condiciones de calor y humedad existentes en Madre de Dios. Después de discutir el problema con los coordinadores del proyecto de la FENAMAD se llegó a la conclusión de que parte de este material debería transcribirse en la lengua harakmbut para así poder proteger el material como propiedad intelectual. La necesidad de encontrar una solución al problema de almacenar la información generó una importante discusión sobre la manera desarrollar una forma escrita de la lengua harakmbut.

La transcripción de los textos era, para los estudiantes, un medio de conseguir una meta y no el objetivo en sí. Su preocupación continuaba siendo la de estimular una reevaluación de la cultura harakmbut en general. En ese sentido, las grabaciones y los escritos son considerados como puntos de partida. Sin embargo, sigue existiendo el dilema de producir una forma de lenguaje escrito, ya que esto tendría inevitablemente grandes consecuencias para la cultura arakmbut. Estos estudiantes se concentraron en el desarrollo de una ortografía que fuera aceptable para todas las comunidades harakmbut. El misionero lingüista del ILV que trabajó con los arakmbut en Puerto Luz durante los años setenta, produjo una ortografía y un alfabeto que son considerados como una curiosidad en San José, ya que representa un dialecto perteneciente a una sola comunidad; además lo asocian con la fracasada escuela bilingüe. El desarrollo de un sistema escrito que cubra las necesidades de los alumnos de la escuela y de otros miembros de la

comunidad es en realidad una labor muy compleja que se ve dificultada aún más por el hecho de que dicho sistema debe conciliar diferencias entre los diferentes dialectos, que expresan, a su vez, profundas diferencias políticas y rivalidades entre las comunidades harakmbut. Las ortografías y los sistemas escritos son predominantemente productos culturales y políticos ya que, tal y como señala Heath, "la escritura, como cualquier otro sistema de comunicación, se encuentra organizada en cada sociedad de una manera específica a cada cultura, y de acuerdo a ciertas normas de interpretación" (citado en Battiste 1987: 109). El proyecto arakmbut se fortaleció por hallarse controlado por estudiantes y por la FENAMAD, lo que propició que se generara un gran entusiasmo e interés en la comunidad, desde dentro de ella misma, al contrario de lo ocurrido con la escuela bilingüe del ILV y sus materiales.

Las experiencias vividas por otros pueblos indígenas que han desarrollado formas escritas de sus lenguajes brindan importantes revelaciones a la dimensión política del proceso. El pueblo Mi'kmaq de Nueva Escocia, Canadá, tiene su propio sistema indígena de escritura pictográfica. Sin embargo, el contacto con misioneros católicos y protestantes los ha sometido a diversos sistemas escritos, desde su sistema pictográfico hasta escrituras alfabéticas, siendo todo ello controlado por intereses meramente políticos. Por ejemplo, los misioneros católicos adoptaron el sistema simbólico de los mi'kmaq, pero restringieron su uso a oraciones y doctrinas teológicas católicas con el fin de imponer un nuevo orden social (Battiste 1986). Recientemente se desarrolló otro sistema escrito luego de una extensa consulta con los mi'kmaq que resultó de un debate generado dentro de la comunidad misma, debido a su preocupación acerca del futuro de su cultura y sus creencias religiosas. Este nuevo sistema, actualmente enseñado en las escuelas mi'kmaq, está diseñado para reforzar su epistemología y funciones religiosas, al igual que para mejorar el aprendizaje de la lengua entre los niños (Battiste 1987). Es un buen ejemplo de la adaptación de técnicas escritas al sistema de conocimiento de los pueblos para los cuales se desarrollan.

A pesar de la demanda de registros escritos, observadores como López (1988) y Wölck (1985) enfatizan que los estudios realizados en la lengua quechua en el Perú, la mayor lengua indígena hablada por una comunidad, no han ido más allá de la gramática y la puntuación. Ade-

más, señalan que no se ha realizado prácticamente ningún estudio acerca del discurso quechua, lo cual es imprescindible si la educación bilingüe ha de respetar la naturaleza del lenguaje y la cultura indígenas.

Quienes transcriben un lenguaje oral deben hacerse a cada paso un número de preguntas. Primero, qué tipo de transcripción se va a realizar, lo que depende principalmente del propósito que ha de cumplir. En el caso de los arakmbut, este asunto ha sido resuelto por los mismos estudiantes al transcribir las grabaciones en el lenguaje vernacular lo que limita la audiencia a los hablantes de la lengua harakmbut y a algunos pocos especialistas. Queda entonces el problema de si los textos transcritos deben ser una "ayuda-memoria" que apoye el aprendizaje de las tradiciones orales o si deben remplazar al maestro /ejecutante.

Sánchez-Parga (1988) llevó a cabo un estudio de las formas de memorización encontradas en la tradición oral quechua, y las comparó con las prácticas formales de la escuela. Encontró que el carácter polisémico de las palabras en el lenguaje oral invita a una reinterpretación y reconstrucción, en lugar de exigir una memorización fiel y precisa. Por el contrario, la escuela demanda una forma de memorización mecánica y fiel que excluye la creatividad, ya que el margen de modificación del texto es muy pequeño y el significado de los términos se halla rígidamente definido. En consecuencia, el texto escrito representa un nuevo modo de transmisión del conocimiento a la vez que una nueva forma de memorización que compiten con el método indígena.

Goody (1987) señala que entre los LoDagaa el narrador de un mito es a la vez recitador y creador, compositor y actor, papeles que se encuentran usualmente divididos dentro de la sociedad occidental. Los problemas que los hombres jóvenes de San José encuentran en el aprendizaje a partir de las grabaciones orales realizadas por los ancianos pueden estar directamente relacionados con el tipo de memorización e imitación que la escuela les ha enseñado (capítulo 4). En efecto, este tipo de entrenamiento interfiere con el potencial inventivo del lenguaje oral arakmbut. Los jóvenes arakmbut piensan que las grabaciones originales y las transcripciones les pueden ayudar a superar sus problemas de aprendizaje permitiéndoles recuperar ese potencial. Un hombre joven que grabó un *chindign* se movía continuamente entre la grabación y el anciano pidiéndole explicaciones y aclaraciones de una manera interactiva. De este modo, la grabación no se convirtió

en un sustituto del anciano, y lo que se pudo haber perdido de la representación en términos de contexto y "atmósfera" se introduce cada vez que el anciano realiza otra representación.

La situación es totalmente diferente si la grabación o la transcripción se convierte en la única fuente del *chindign*. El traductor debe tener entonces en cuenta la representación, aquellos aspectos paralingüísticos no verbales que se pierden en la grabación y que no pueden ser traducidos (Finnegan 1992). La narración también incluye los gestos, las pausas, la participación de la audiencia, las intervenciones, el sonido de fondo de *tato* aproximándose y el susurro del viento en el bambú. La repetición es una técnica importante en la narración de los mitos arakmbut, a pesar de que algunos traductores con los cuales he trabajado insisten en que el narrador "está solamente repitiendo la misma cosa". Como resultado, el mito o el canto escrito es solamente una pequeña fracción de la representación oral original, y puede llegar a ser más corto y resumido todavía cuando la traducción se lleva a cabo de la narración oral harakmbut a otro lenguaje escrito.

Debido a su experiencia en la escuela y con la escritura, los estudiantes harakmbut consideran tener un "uso verdadero" para su lengua escrita. Desean preservar los mitos y cantos de los ancianos en grabaciones y por escrito. Igualmente, son ellos quienes apoyan más fuertemente la introducción de la educación bilingüe en las comunidades harakmbut. A pesar de que resulta difícil evaluar la influencia que la educación puede tener en la actitud de los estudiantes arakmbut, es posible que a medida que más y más niños continúen la educación secundaria y superior aparezcan nuevos usos de la lengua materna. De hecho, una educación bilingüe introducida en términos arakmbut y de acuerdo a sus necesidades puede ayudar a proveer, de alguna manera, las herramientas que permitan derrumbar el "muro" existente entre la escuela y la comunidad. Pero es importante que los maestros, padres y estudiantes se den cuenta de la diferencia cualitativa existente cuando se traduce a partir de "representaciones" tridimensionales y creativas a la precisión de una página de dos dimensiones.

En su trabajo realizado con los pueblos quechua, Hornberger (1994a) concluye que la escuela debe estar apoyada por la comunidad para que pueda contribuir al mantenimiento de la lengua; debe promover solamente un tipo de práctica escrita, y pretender que una escuela

enseñe una lengua "en su totalidad" (Jolly 1995) es ignorar la variedad de prácticas comunicativas orales y escritas que existen fuera e independientemente de la escuela. Observando más allá de la escuela, Hornberger ha encontrado prácticas escritas quechua que son espontáneas y que han surgido con metas y objetivos propios, confiriendo poder y capacidad a sus creadores quechuas para tomar sus propias decisiones acerca del papel que jugará la escritura quechua en el futuro. Diferentes prácticas de alfabetización surgen a partir de distintos contextos sociales, culturales y políticos, siendo la escuela solamente uno de ellos (ver Hornberger 1994b y 1996, Kulick y Stroud 1993, Besnier 1993, Verhoeven 1996, Wahlberg 1996). En las escuelas en que la educación formal es reconocida solamente como una de las prácticas de alfabetizar posibles, la gente puede decidir por sí misma como puede dicha escuela contribuir al fortalecimiento de su lengua.

Pros y contras de la educación bilingüe para los arakmbut

Los aguaruna y los shipibo han tomado la alfabetización en su lengua materna y la educación bilingüe como medios de obtener poder y autoafirmación. Sin embargo, los pueblos de habla harakmbut, por ser muy diversos étnicamente y contar con una reducida población, presentan una situación particular en la que cada comunidad debe ser considerada de acuerdo a sus relaciones sociales e históricas con la sociedad nacional y la educación formal. En San José existe una clara oposición al uso de la lengua materna escrita en la escuela. Aún si asumiéramos que un proyecto tal tuviera una gran acogida, la producción de materiales de alfabetización, escolares y de post-alfabetización para un número tan pequeño de personas sería una tarea costosa y de mucho esfuerzo, a menos que se realizaran con productos locales.

Este capítulo ha desafiado la creencia generalizada dentro de la comunidad de San José de que la lengua harakmbut no se encuentra en peligro de desaparición. La invasión de los hablantes de la lengua hispana está reduciendo tanto el espacio físico en que se usa el harakmbut, como las oportunidades sociales para realizar representaciones colectivas de mitos y cantos. A medida que las familias arakmbut emplean trabajadores no harakmbut, el español se va convirtiendo en la lengua de trabajo. Igualmente la combinación de la disminución en la

cacería con la pérdida de la biodiversidad en la agricultura realizada por la mujer ponen en peligro las tradiciones orales arakmbut, ya que están basadas en conocimiento ecológico. En resumen, el efecto de todos estos factores es el debilitamiento de las relaciones entre los arakmbut y los espíritus, ya que mantenerlas depende de la representación regular, comunal y participativa de los mitos y de los cantos. Además, los cantos de curación (*chindign*) despojados del significado adquirido a partir de la propia experiencia vivida con el monte y el río, se convierten en puras palabras sin ningún poder proveniente del mundo de los espíritus que lo haga realmente efectivos.

La oposición del pueblo de San José hacia una alfabetización en la lengua materna se debe a que la asocian con la enseñanza de la escuela, donde el autoritarismo y las prácticas institucionalizadas basadas en epistemologías hegemónicas degradan los valores y las prácticas arakmbut. Su misma experiencia impide que perciban el dominio de la escritura de su propia lengua como una necesidad real. Además, los procesos involucrados en el establecimiento y mantenimiento de un sistema escrito para un lenguaje oral, se complican por el hecho de que deben ser útiles y servir a toda la comunidad, y no solamente a los maestros y niños en edad escolar. La aprobación social de este tipo de alfabetización depende entonces de la utilidad social que le reconozca la comunidad. Tal y como demuestra la interrupción del uso del sistema escrito desarrollado por el ILV durante los años sesenta y setenta, una educación bilingüe basada específicamente en la escuela no tiene que ser necesariamente adoptada y apoyada por la comunidad. Fishman (1985: 374) es explícito en este punto:

En ninguna parte del mundo han tenido éxito programas para mantener, revivir o revitalizar una lengua en que el énfasis principal haya sido puesto en la escuela en lugar de en otros procesos sociales de mayor importancia [...] la escuela tendría un papel muy importante en el proceso de mantenimiento de una lengua, pero solamente si sirviera a una comunidad vibrante y determinada.

Sin embargo, los estudiantes universitarios, siendo los miembros que han recibido más educación, perciben la escritura como un medio para salvar las tradiciones orales arakmbut. Si se quiere tener una forma escrita de la lengua, el acceso al conocimiento debe, pues, democratizarse, ocasionando entonces el debilitamiento del estatus y del

poder de otros miembros de la comunidad. De esta manera los *chindign* escritos presuponen un cambio en la práctica cultural.

La epistemología y la ontología arakmbut están siendo atacadas a partir de muchas direcciones. Es así como la introducción de la escuela bilingüe puede empeorar la situación. En realidad, el desarrollo de una forma de lengua escrita con el fin de almacenar diferentes registros, géneros y prácticas comunicativas, constituye una amenaza potencial a la ontología y la visión del mundo arakmbut. En efecto, dicha lengua escrita desafía las tres formas de mensajes que son fundamentales en la educación indígena (capítulo 1): el conocimiento oral, la transmisión oral del conocimiento, ambos realizados a través de las relaciones establecidas con el mundo espiritual. Poco a poco, los estudiantes han intentado capturar de una manera satisfactoria el lenguaje oral en una forma escrita. Se puede decir que su proyecto ha tenido éxito hasta el momento ya que ha logrado despertar un nuevo interés y orgullo hacia las tradiciones orales harakmbut pues, a partir de él, las comunidades están volviendo a descubrir la amplitud y la profundidad de la cultura oral, fuera de la escuela, por medio de prácticas orales y entre los diferentes grupos de edad. Viéndolo desde este nuevo punto de vista, la alfabetización escolar harakmbut resulta ser menos importante si la lengua y la cultura rejuvenecen dentro de la comunidad. De esta manera, los estudiantes están investigando una nueva interrelación entre lo oral y lo escrito que pueda disolver la oposición existente entre ellos dos, y a su vez construya relaciones complementarias basadas en las prácticas culturales y en la epistemología arakmbut.

El rechazo de los arakmbut de San José hacia una educación escolar bilingüe e intercultural sugiere una revisión del concepto "educación intercultural", a partir de la cual "bilingüe" no significa necesariamente escuela "bi-alfabetizada". Además, en este concepto original, la enseñanza en la lengua materna se basa en prácticas fuera de la escuela. Como escribió Wölck (1989: 45): "El uso de la lengua materna dentro de la educación bilingüe es un derecho que no se puede negar, pero esto no implica que tenga que implementarse con una función escrita, especialmente si no se halla suficientemente unificada, codificada y elaborada". Una educación bilingüe que sea a la vez escolar y "bi-alfabetizada" no es la única posibilidad para los arakmbut de San José.

IX

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

EN EL CAPÍTULO ANTERIOR observamos que las aspiraciones educativas de los arakmbut de San José están restringidas al mantenimiento de la escuela misionera en donde se enseña la lengua española a pesar de que el currículo monolingüe carece de cualquier relación con las necesidades y prácticas comunicativas de la comunidad. Hemos visto que, en realidad, la escuela funciona completamente aislada de la comunidad que la rodea, y enseña una lengua y su escritura como si fueran habilidades "autónomas" que pueden ser utilizadas en cualquier tipo de comunicación, sin importar el contexto sociocultural (cf. Street, 1984). En la Amazonia peruana, la educación bilingüe ha funcionado así durante décadas, descuidando el contexto cultural de las lenguas indígenas y limitándolas a un papel secundario dentro de la educación formal escolar. Durante los años ochenta se produjo un cambio de estrategia en Perú y en otras partes de Latinoamérica, que implicaba un progresivo abandono de la enseñanza en la lengua materna como puente de aprendizaje de la lengua española, a favor de un movimiento, liderado por los representantes del movimiento indígena, que propiciaba la reevaluación de la lengua materna *per se* y una evaluación crítica acerca de los objetivos de la educación bilingüe. Fue así como gradualmente se adoptó el término de "educación intercultural". La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (capítulo 2) enfatiza la necesidad de un currículo enfocado hacia la cultura indígena, como proceso dinámico y creativo, y un control indígena sobre el programa (ANPIBAC 1976). Dentro de dicho concepto está implícito el

hecho de que no sólo la lengua indígena debe ser incorporada dentro del currículo, sino también el contexto sociocultural en que el idioma adquiere su significado. Además, el concepto reconoce que los pueblos indígenas viven dentro de una esfera de influencia de diversas tradiciones culturales, frecuentemente de muchas lenguas, que se interrelacionan de maneras complejas. La educación intercultural busca hacer explícita la naturaleza de la *interface* entre estas tradiciones interculturales. Igualmente, mediante la exposición de la asimetría entre las relaciones de estas tradiciones culturales, busca resaltar el estatus de la cultura indígena.

La educación intercultural se halla actualmente establecida en algunas áreas del centro y del norte de la Amazonia peruana. Numerosos pueblos indígenas de la región están solicitando una reorientación cultural y política de sus escuelas con el fin de poder introducir en ellas este enfoque educativo. Para ellos, este nuevo tipo de educación constituye una fuente de conocimiento útil a través del cual pueden defender sus intereses en contra de una sociedad invasora. Además implica la revitalización y el fortalecimiento de sus culturas indígenas (cf. Sampaio y López da Silva 1981; Amadio 1987).

La FENAMAD estudió los programas ya existentes en la Amazonia peruana, a fin de encontrar una manera de desarrollar un proyecto de educación intercultural para las comunidades de habla arakmbut. La primera sección de este capítulo analiza estos programas y examina la manera en que sus currículos articulan la relación entre las correspondientes tradiciones culturales que es el punto principal que debe atacar todo programa de educación intercultural. En realidad, si no hay un acercamiento teórico que explore la forma en que el currículo expresa la relación entre culturas y lenguas, los programas que se ocupan de la cultura indígena se convierten en puras extensiones de la educación bilingüe con metas de asimilación. Como se discutió en el capítulo 2, los proyectos de educación indígena se basan en concepciones muy particulares de lo que es la "cultura" y el "currículo". Este marco ideológico tiene consecuencias sobre la perspectiva teórica adoptada respecto a una relación intercultural. La segunda sección de este capítulo examina las implicaciones teóricas y pedagógicas que tiene la utilización de un programa intercultural. Finalmente, las secciones tercera y cuarta examinan las ventajas y las desventajas de desarrollar un mode-

lo de educación intercultural para las comunidades de habla harakmbut, dada su heterogeneidad en términos de lengua, historia, relaciones interculturales contemporáneas y sus prioridades políticas.

1. Relaciones entre tradiciones culturales

Durante los años setenta y ochenta se introdujeron en las regiones andina y amazónica programas educativos experimentales de diversas ONG. A pesar de haber sido impulsados poco a poco y sin ningún enfoque perceptible más allá de estar basados en la escuela y de ser bilingües, estos programas provocaron la exigencia de una educación intercultural entre los pueblos indígenas. Además, el gobierno tomó conciencia de la existencia de dicho tipo de educación (ver Pozzi-Escot 1990a) hasta el punto de impulsar la Política Nacional de Cinco Años del Ministerio de Educación (ver capítulo 2) como respuesta a estas nuevas exigencias. Esta política, empeñada en promover la tolerancia cultural, prevé la introducción de una educación intercultural para todos los miembros del Estado multicultural peruano (Capella 1993). Sin embargo, ello está muy lejos de ser una realidad para todos los peruanos, y en el caso de las escuelas indígenas parece probable que la educación se limite a ser hasta cierto punto bilingüe.

El documento de la Política Nacional de Cinco Años propone que debe haber un currículo diversificado, pero no existe una estrategia para trasladar los objetivos a la política escolar y su práctica. Como señaló Pozzi-Escot (1990a), el modelo del Ministerio no clarifica la forma en que debe desarrollarse un currículo intercultural. Por ejemplo, ella critica que el Programa Curricular Experimental del 1º Grado ni siquiera se acerca a establecer un contenido apropiado para una educación intercultural y bilingüe dirigida a estudiantes indígenas. Además, esta autora revela que el Ministerio está apoyando una estrategia que ha sido aplicada desde que comenzaron los programas bilingües en los años cincuenta: la "adaptación superficial" de la educación bilingüe al currículo uniforme nacional.

Según el Ministerio de Educación, la enseñanza intercultural sigue el Programa Curricular Básico, excepto que el currículo (i) es adaptado según características locales y regionales y (ii) enseña el español como segunda lengua. Aunque la educación intercultural está muy

estrechamente ligada al currículo nacional, el Ministerio recomienda que sus maestros apoyen objetivos, actividades y un contenido que fortalezca y revitalice la "cultura étnica" apropiada. Además, los maestros deben desarrollar una estrategia armónica para que los estudiantes puedan desarrollar y utilizar su lengua materna al igual que el español (Programa Curricular Básico 1992: "La Educación del alumno vernáculo-hablante": 67). Todo ello muestra que el Ministerio parece estar decidido a adaptar el currículo centralizado a la realidad experimentada por alumnos indígenas en el aula. Sin embargo, el apoyo práctico dado a los maestros es muy limitado, observándose una ausencia de flexibilidad en el Programa Curricular Básico además de un déficit de entrenamiento para los maestros.

A pesar de que el Ministerio de Educación pide que la educación intercultural se base en la "cultura materna indígena del niño" (1989: 11), el Programa Curricular Básico se encuentra fuertemente orientado hacia la promoción de una identidad nacional. En ese sentido, si se hace alguna referencia a la cultura material y al medio ambiente físico de la población indígena, es para fomentar ese objetivo nacional. Por ejemplo, en una edición reciente de un texto de escuela primaria (2.º grado) -de cuya edición anterior se habían hecho adaptaciones menores- se refiere a los recursos naturales de la región amazónica, mencionando a la vez la "población nativa" en una sección dedicada a "los trajes" (*Escuela Nueva* s/f: 213). Esto es lo que Pozzi-Escot (1990a) llama "adaptación superficial", y lo que Trapnell (1984) clasifica como "representación" folclórica de la cultura. Además, el Programa Curricular Básico pone el control del currículo en las manos de los especialistas del Ministerio de Educación de Lima, limitando en gran medida la libertad de elección del contenido curricular de la escuela y la comunidad. Este problema se agrava con el desmantelamiento a principios de los años noventa del Directorio General para la Educación Bilingüe, interrumpiendo el desarrollo de programas gubernamentales de educación intercultural hasta el año de 1998. En consecuencia, para realizar nuestro análisis debemos dirigir nuestra atención hacia el sector no gubernamental, en el cual la financiación y los recursos independientes permitieron que se concibieran conceptualmente y se desarrollaran programas de educación intercultural en el Amazonas.

Adaptando el currículo de la mayoría cultural

Si bien el ILV coincide con la definición oficial de educación intercultural en su objetivo de asegurar la primacía de la identidad cultural de los niños indígenas, ha centrado sus esfuerzos en el lenguaje (Trudel 1990). Ello es debido a la orientación lingüística de esta institución, dada la importancia cultural que adjudica a la lengua como vehículo de comunicación y expresión de la tradición a que pertenece (Loos *et al.* 1981), y a la situación precaria de muchas de las lenguas indígenas.

El acercamiento del ILV a la educación intercultural se encuentra bien documentado (ver Dietschy-Scheiterle 1987, Aikman 1990). Éste, según Trapnell (1990) responde a una visión estática tanto de la cultura como del currículo que se pone en evidencia al agregar ciertas manifestaciones culturales (cuentos, cantos, mitos, danzas) al currículo, como una cubierta a una torta. El ILV considera que su trabajo está dirigido a "proveer a las culturas indígenas las herramientas necesarias para mantener su identidad cultural y adaptarse positivamente al flujo continuo de nuevas situaciones" (Loos *et al.* 1981: 368). Estas "herramientas" son principalmente lingüísticas; otros aspectos de la cultura, tales como la música, los mitos o los rituales, son considerados como síntomas secundarios y son seleccionados para ilustrar el lenguaje, mientras que la dimensión simbólica de estas expresiones es ignorada.

Jakway, lingüista y educador del ILV, indica que las escuelas bilingües de la organización reflejan la ética pluralista nacional ya que son adaptadas a diferentes culturas indígenas. En efecto, el espacio físico del aula está hecho de materiales locales, se utilizan las lenguas indígenas para la instrucción, y los maestros son indígenas. Además, enfatiza que la cultura local debe ser tomada en consideración en los materiales de enseñanza, y que los libros escolares deben tener "orientación selvática" (1981: 286); ella consiste en llenar un texto con fotografías de animales de la selva. En lo referente a conceptos matemáticos, muchas lenguas indígenas tienen sistemas numéricos hasta 2, 4 o 5, y los niños deben familiarizarse con un sistema de contar decimal completamente nuevo para ellos. Ello se hace en los programas del ILV con la ayuda de fotografías de objetos y animales comunes de la "selva". Este método pictórico se aplica de igual manera en todos los

temas del currículo. El ILV posee por lo tanto el punto de vista oficial, manteniendo la idea de que las necesidades de un "niño de la selva" deben ser cubiertas por una "educación de la cultura mayoritaria que a la vez sea adaptada a las necesidades de la situación local" (Loos *et al.* 1981: 296).

Adaptando con sensibilidad

El Centro para la Antropología Amazónica y Práctica (CAAAP) llevó a cabo un estudio diagnóstico en tres comunidades matsigenka, con el fin de introducir un proyecto de educación intercultural en cooperación con la RESSOP. Las comunidades seleccionadas fueron Palotoa, Tayakome y Yomybato. Se debe anotar de paso que dicho proyecto fue interrumpido en 1993 debido a la falta de fondos. El estudio resultante contiene información geográfica, histórica, económica, social y cultural que "permite un mejor entendimiento de la realidad de estas comunidades [...] con el fin de establecer un proyecto de educación intercultural en todas las comunidades matsigenka del Parque Nacional Manu" (Landeo 1990: sin paginar). Sin embargo, los datos son descriptivos y brindan una comprensión muy superficial consecuente con un concepto de cultura estático y limitado, similar al expuesto por los padres dominicos (capítulo 4). En realidad, esta noción estancada de la cultura hace posible que un proyecto experimental de educación del CAAAP diseñado para los ashaninka sea adaptado a los matsigenka. Al igual que en el programa del ILV, el énfasis está puesto en el idioma y en la enseñanza en la lengua materna dentro de los límites del currículo nacional (ver Heise 1984, 1987, 1990).

Además de desarrollar materiales educativos en la lengua materna, el proyecto de los ashaninka produjo un texto experimental en ciencias sociales que recibió el nombre *Mi Tierra* (Chavarría 1987). Este libro es un ejemplo imaginativo de lo que es la adaptación cultural. Está escrito en español, y su contenido refleja el medio ambiente físico de un niño ashaninka, a la par que sigue las metas y los objetivos del currículo nacional de historia y ciencias sociales. Mediante la selección de elementos de la cultura material de los ashaninka y de su ambiente físico, el texto presenta enfoques occidentales acerca de la historia, geografía, economía y educación. En el capítulo titulado "nuestra

cultura" se encuentran descripciones etnográficas de la construcción de una casa, cultivo de la chacra, cocina, elaboración del *cushma* —el traje tradicional—, pintura facial, y una sección que trata acerca de la importancia de conservar las costumbres ashaninka.

Realizando ajustes menores, este manual podría adaptarse para explicar la cultura y actividades diarias de otros pueblos amazónicos, como los arakmbut por ejemplo, cuyas prácticas culturales no tienen el mismo que las de los ashaninka. El texto cumple con el propósito que tiene cualquier libro en ciencias sociales, sin embargo no ofrece la posibilidad de tratar otras visiones del mundo que, por ejemplo no diferencian las "ciencias sociales" de otras áreas del conocimiento. Haig-Brown (1995) cuestiona este enfoque al discutir el currículo de ciencias para los estudiantes indígenas en Canadá, y sugiere que debe abrirse campo para que puedan existir visiones diferentes dentro de un currículo. Ella propone que un punto de partida conveniente sería el de presentar las contradicciones existentes entre la filosofía indígena y la corriente principal del conocimiento científico.

En lo referente a su "interculturalidad", el proyecto intentó centrarse en las relaciones de la sociedad ashaninka con la población no indígena que los rodea. La historia no tiene que ver exclusivamente con las hazañas de los héroes nacionales peruanos sin que también incluye una historia del pueblo ashaninka y de *sus propios* héroes. La geografía no se refiere a la composición de la población de Lima, sino a la selva y a las actividades económicas de los mismos ashaninka. El proyecto tiene como meta estimular a los niños ashaninka para que valoren los elementos propios a su cultura. De esta manera esperan contrarrestar los prejuicios que deben enfrentar cuando se ponen en contacto con la sociedad no indígena: "Nosotros [los ashaninka] no somos perezosos; somos gente muy trabajadora" resalta el libro (Chavarría 1987: 82).

El proyecto busca hacer más relevante la base epistemológica de la educación para las vidas de los pueblos indígenas al analizar los problemas interculturales que encuentran los estudiantes, tales como el racismo dentro de la población local. Es así como el proyecto permite una transposición del programa de un pueblo amazónico a otro, haciendo posible los cambios necesarios en los vestidos y/o el diseño de casas.

Los especialistas del CAAAP entienden su trabajo en estos proyectos de educación como algo temporal, asumiendo que los maestros indígenas tomarán un día la dirección, al igual que lo hizo el ILV cuando el control de sus escuelas pasó a manos de maestros y supervisores indígenas. Tanto en los programas del CAAAP como en los del ILV, los maestros indígenas producen los textos de alfabetización y de otros materiales escritos en la lengua materna; si bien el programa ha sido diseñado por "expertos" externos, ellos han sido entrenados para llevarlo a cabo e incluso adaptarlo. Bodnar (1989) señala que muchos pueblos indígenas han seguido este modelo de educación intercultural y piensa que es una experiencia de aprendizaje muy valiosa si se considera como un primer paso hacia una educación culturalmente más relevante.

Sin embargo, en diversas partes de la Amazonia peruana los pueblos indígenas se encuentran insatisfechos con este tipo de adaptaciones y con el papel subordinado que se les adjudica en la toma de decisiones. Ellos cuestionan tanto la base cultural como las metas esenciales de los programas de educación desarrollados en su nombre. Por ello, estos pueblos han ido desarrollando sus propias organizaciones y cuentan con sus propios programas de educación y sus propios "expertos". Basándose en un esfuerzo común y en un enfoque del currículo dinámico y culturalmente apropiado, dos programas (PEBIAN y AIDSESEP/ISPL) han intentado romper con las censuras del currículo nacional. De esta manera, han ido buscando una educación intercultural que tienda hacia unas relaciones más iguales y respetuosas entre los representantes de las diferentes tradiciones culturales.

La educación intercultural como medio para combatir la marginalización del indígena

El Programa para la Educación Bilingüe Intercultural en el río Alto Napo (PEBIAN) está basado en un análisis de la marginalización de la población indígena Napuruna y Sיעוּיָ. Por ello, este programa está enfocado, ante todo, en los cambios necesarios para la liberación de estas comunidades.¹ Para el PEBIAN, la educación bilingüe intercultural

1. Para los detalles del programa ver Citarella 1990b, Fernández y Vera 1987, Trapnell 1986, San Román 1984.

ral se basa en los valores, filosofía y principios culturales indígenas. Por lo tanto, se interesa principalmente en el significado de las formas de vida de los napuruna y siecoya. A través del trabajo realizado junto a estos pueblos indígenas, el programa tiene como base investigaciones en la educación, cosmología, historia, tradición oral y condiciones sociales de las comunidades. Para los napuruna y siecoya, el programa complementa su sistema de educación tradicional y sirve, además, como filtro crítico para absorber elementos provenientes de otras culturas sin poner en peligro su propia identidad. El PEBIAN pone énfasis en la toma de decisiones a nivel familiar, comunitario y entre comunidades; por ello, los maestros indígenas deciden sobre la política escolar conjuntamente con todo el pueblo. Rompiendo con lo formal, o sea con el molde de otros programas que centran el aprendizaje en la educación en la escuela, el programa presta gran importancia a la educación del adulto y a la educación informal. Además, asigna cada vez mayores responsabilidades y protagonismo a los maestros bilingües, quienes van adquiriendo progresivamente las posiciones que anteriormente eran desarrolladas por los especialistas no indígenas.

Al contrario de las experiencias discutidas anteriormente, el PEBIAN no intenta fraguar algo indígena dentro del sistema nacional, ni tampoco algo nacional dentro del indígena; lo que busca es desarrollar una nueva forma de educación que tome como punto de partida "interface" existente entre las diferentes culturas. El programa coloca como punto central de su currículo la opresión e injusticias que caracterizan las relaciones interculturales de los napuruna y los siecoya. Además, analiza la situación indígena en términos de su marginalización y dependencia de la gran sociedad capitalista.

Una educación intercultural determinada por los indígenas

El programa educativo de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana y el Colegio Loreto para la Capacitación de Maestros (AIDSESP /ISPL) presenta su filosofía de educación intercultural en términos parecidos a los del Ministerio de Educación:

Su objetivo es formar en las nuevas generaciones de las poblaciones indígenas la capacidad de un manejo conciente, a la vez, de las heren-

cias tecnológicas, sociales, lingüísticas y espirituales autóctonas, propias a las sociedades nativas amazónicas y de los conocimientos y valores propagados por la sociedad envolvente (Gasché *et al.* 1987: 4)

A pesar de ello, el programa AIDSESP /ISPL marca una nueva dirección en la capacitación de maestros indígenas y en la educación intercultural en Perú. Sus metas se encuentran enmarcadas dentro de los términos del movimiento indígena y su petición para un desarrollo autodeterminado se basa en un análisis de sus relaciones con la sociedad capitalista mayoritaria. El control delegado es de la mayor importancia, y los profesionales, líderes y organizaciones indígenas han estado implicados en el programa desde su comienzo. Los diseñadores del programa recalcan que, en contraste con el ILV, su enfoque se basa ante todo en una concepción indígena de "cultura" que es "holística", fundada en principios de cooperación y derechos colectivos y basada en el respeto por el medio ambiente. La teoría y la práctica educativas están abordadas desde una perspectiva de educación indígena tradicional, tomando como línea principal sus métodos y su contenido.

Reflejando muchas de las metas acerca de la educación bicultural y bilingüe de ANPIBAC en México, el programa AIDSESP /ISPL busca armar a los estudiantes con herramientas analíticas que les permitan adquirir una conciencia no indígena de sus propias culturas, lo cual les brindará una nueva perspectiva acerca de los procesos que afectan a sus sociedades en la actualidad. La educación intercultural de AIDSESP /ISPL, al igual que la del PEBIAN, se preocupa por el fortalecimiento de los pueblos indígenas permitiéndoles ser protagonistas de sus propias vidas (ver Trapnell 1990, 1991, Tuesta 1997). El programa tiene como meta entrenar nuevas generaciones para que "participen en el desarrollo de sus propias sociedades (como miembros de un estado multiétnico) por medio del manejo de los conceptos de los dos sistemas sociales y a través de la comprensión de la dinámica histórica que ha determinado hasta la fecha la situación y formas presentes de dichas sociedades" (Gasché *et al.* 1987: 4). El curso de entrenamiento representa una pausa ideológica de otros cursos, y está orientado a brindar soporte a los participantes para que puedan desarrollar su currículo primario propio. En lugar de construir un currículo que fragmente la realidad indígena de una manera no indígena, el énfasis se hace en un enfoque centrado en el análisis de problemas que tienen

significado para los maestros y la comunidad (Trapnell 1986, 1990, ETSA 1996). Al igual que en el PEBIAN, el punto central es la "interfa-ce" contradictoria entre los "mundos" indígena y no indígena. El currículo primario intercultural bilingüe producido por este programa, que venía siendo evaluando desde mediados de los años noventa por el Ministerio de Educación, ha inspirado un proyecto impulsado a partir de 1998 por dicha entidad y patrocinado por la Comunidad Europea, destinado a desarrollar la educación intercultural en toda la región amazónica.

¿En qué cultura se debe desarrollar la educación intercultural?

Los cuatro programas mencionados anteriormente tienen dos concepciones básicamente diferentes del concepto de "cultura" y, en consecuencia, del de educación intercultural. Por un lado, el ILV y el CAAAP son ejemplos de lo que Stairs (1988) califica como un "enfoque de inclusión cultural" hacia el desarrollo educativo. Por otro lado, el PEBIAN y el AIDSESEP /ISPL poseen un "enfoque con base en la cultura". En el primero, la cultura es un fenómeno estático y limitado para ser incorporado al currículo de la cultura mayoritaria. En el segundo enfoque, la meta consiste en encontrar soluciones a los problemas de etnocidio que enfrentan las comunidades indígenas. Por ello los dos últimos programas exigen una concepción de cultura dinámica y "holística" en lugar de contraponer elementos de los conocimientos "tradicional" y "moderno" (Rivera-Pizarro 1987).

A pesar de enfatizar la riqueza de la cultura material, los programas del ILV y del CAAAP subestiman la complejidad del conocimiento indígena; descuidan, además, las formas indígenas de transmitirlo, es decir, el *estilo interactivo* de la pedagogía indígena. Su concepción restringida asume que los principios pedagógicos y del desarrollo infantil son universales obviando que la base del aprendizaje y de la enseñanza está determinada culturalmente. En la práctica, esto significa que los principios de la sociedad mayoritaria poseen un valor normativo. Implícita dentro de esta actitud se observa la influencia de la teoría de las invariantes culturales. Lawton (1983) apoyándose en el análisis cultural para el desarrollo de un plan curricular, utiliza como parámetros principales a las "no variables culturales". Identifica como "no

variantes", o universales, ocho sistemas culturales: social, económico, tecnológico, moral, y estético, y los sistemas de comunicación, creencia y racionalidad. Dentro de cada uno de ellos se encuentran variantes culturales, o sea las especificidades de cada cultura individual. Lawton describe los ocho sistemas separadamente, introduciendo cada uno con las palabras "todas las sociedades poseen [...]". Sin embargo, estos sistemas se derivan de un análisis cultural típicamente occidental, que favorece las cuestiones relacionadas con la definición y la "deconstrucción" de la "cultura". La cultura arakmbut no se divide en sistemas, al menos no sin perder su integridad sistémica y su significado. Como se demuestra en el capítulo 6, su conocimiento no se segmenta en campos discretos tales como "economía", "tecnología", o "sistema de creencia". Cada uno de ellos forma parte de un todo indivisible que es la visión dinámica y múltiple del mundo que tienen los arakmbut. El arco y la flecha utilizados para cazar están llenos de un significado simbólico, desde el tipo de madera que es utilizado hasta la forma de la flecha. El arco se asocia con el labret insertado en el labio inferior de un joven cuando se acerca a la edad adulta. La flecha está relacionada intrínsecamente con el origen de los clanes arakmbut en el mito de Wanamey. Ambos artefactos fueron dados a los arakmbut en tiempos mitológicos, razón por la cual su diseño es un aspecto inmutable del conocimiento arakmbut, y aprender a utilizarlos depende tanto de la edad, género y relación con los espíritus del monte que tiene una persona, como de la destreza técnica. Sin embargo, para Lawton un arco y una flecha no son más que herramientas, un ejemplo de "sistema de tecnología", de interés solamente por cuanto que "aprender a utilizar" a mejorar herramientas es siempre una característica importante de la vida cultural" (1983: 34).

La noción de "mejora" resalta una diferencia paradigmática entre la visión del mundo de un planificador de currículos occidental y la de los arakmbut. Desde el "nivel más simple de análisis cultural", Lawton aplica una visión lineal de cambio y se encarga de establecer una tipología de sociedades basada en el deseo de "desarrollo" de sus miembros. También menciona que los ocho sistemas no variantes son transmitidos a través de instituciones educativas que asumen que la educación implica una "mejora" de algún tipo (1983: 37-38). Sin embargo, los arakmbut no poseen un concepto de "desarrollo", y no tras-

miten a su descendencia la habilidad para desarrollar su mundo sino los medios para vivir en él. En particular, el sistema epistemológico indígena trata de transmitir conocimiento acerca de cómo mantener el balance entre el mundo visible y el espiritual (cf. Gray 2002c).

Los parámetros universales y las no variantes culturales de Lawton son cuestionadas por el educador latinoamericano Magenzo (1988), quien, al igual que Haig-Brown, cree que son las variables y no las invariables las que deben sustentar el análisis cultural. Reflexionando a partir del balance realizado sobre las bases culturales de los programas de educación intercultural en el Amazonas, advertimos que el uso de "universales culturales" ha justificado un enfoque etnocéntrico de la educación que esconde metas asimiladoras bajo el disfraz de un pluralismo cultural. Si los pueblos indígenas tuvieran control sobre sus propios programas educativos, podrían determinar los conceptos de "cultura" y "currículo", y de esta forma asegurarían que la educación intercultural tuviera un verdadero "enfoque cultural".

El programa AIDSESP/ISPL reta la universalidad de los principios pedagógicos y del desarrollo infantil de la sociedad mayoritaria. Su meta es impulsar programas educativos con bases culturales intrínsecamente indígenas. En ellos se logra transmitir un conocimiento culturalmente apropiado por medio de prácticas pedagógicas culturalmente apropiadas. Con este fin, el programa cuestiona la estrecha concepción de currículo como un programa estático diseñado por especialistas para maestros indígenas, que luego se impondrá a los estudiantes indígenas; en su lugar, propone una metodología dinámica desarrollada a partir de una activa investigación de la comunidad, y que incluya su participación. La tarea consiste en elaborar un currículo intercultural que refleje la creatividad de las culturas orales, y que tal vez termine por desechar la noción de "currículo".

2. Definiendo una pedagogía indígena

En el programa AIDSESP /ISPL los maestros entrenados son apoyados por profesionales y supervisores no indígenas. Trabajan de manera conjunta que contrasta con la estructura jerárquica que tienen las relaciones equivalentes dentro de las actuales escuelas de Madre de Dios. Mientras el aula es para los maestros de San José su castillo y cualquier

adulto que entre es visto de forma sospechosa, para los maestros indígenas constituye un lugar de toda la comunidad, y a la inversa, la comunidad y su territorio forman parte del ambiente de aprendizaje.

Una educación indígena basada en la cultura tiene que romper también con la creencia de que el maestro es un especialista y el depositario de todo el conocimiento escolar. Los niños arakmbut que están aprendiendo dentro del ambiente informal de la comunidad, identifican a los maestros a partir de criterios tales como parentesco, género y clan. El aprendizaje de cosas diferentes es obtenido a partir de diversas personas. Cualquiera es un maestro en potencia, y los materiales de aprendizaje son sacados de la realidad diaria e integrados en las actividades cotidianas. El aprendizaje mismo no ocurre dentro de situaciones pedagógicas específicas. En efecto, como vimos en el capítulo 7, la madre no se pone a enseñar a su hija a hacer una estera. Sin embargo, cuando la niña alcanza la edad de hacer una, ya domina perfectamente las técnicas. La educación arakmbut constituye un proceso de participación dirigida basado en la edad y el género, y desarrollado a partir de actividades significativas realizadas en su contexto. Los hombres jóvenes buscan mentores para aprender acerca de los animales del monte, los espíritus y las curaciones. Las mujeres jóvenes trabajan con sus madres y abuelas diariamente en el hogar.

Los programas con base cultural implican el traslado de la toma de decisiones de los alejados especialistas a la base del conocimiento cultural: la comunidad indígena. Esto es de mucha importancia en la selección y preparación de maestros. Si el entrenamiento del maestro implica pasar años afuera de la comunidad indígena, la comunidad tiende a interiorizar la noción del maestro como miembro de la "sociedad" externa", en especial si el nuevo "profesional" da la impresión de ser un guardián del conocimiento escolar (cf. Amodio 1989). Como explica Arratía en su trabajo en el norte de Chile, los maestros que poseen antecedentes indígenas están en la misma posición de un maestro no indígena, ya que "también han sido entrenados para impartir un programa con orientación urbana" (1997: 235). El programa AIDSESP /ISPL ha intentado evitar estos problemas insistiendo en que los profesores formados sean escogidos, apoyados y respaldados por sus organizaciones indígenas, y adoptando un régimen de entrenamiento mixto que incluye fases en el colegio y en las comunidades.

Por definición, el maestro intercultural trabaja al lado de otros miembros de la comunidad, que son "especialistas" en su cultura y en su sociedad. Stairs (1988) describe un ejemplo inuit en que los maestros son escogidos según el criterio de la comunidad, y no de acuerdo a su rendimiento académico. Ellos permanecen completamente integrados a la región local a lo largo de su entrenamiento inicial, basado en la comunidad. A medida que la experiencia y confianza de los inuit hacia una enseñanza con base escolar aumentaba, ellos mismos asumían el papel de maestros-entrenadores e investigadores. Harris (1992), al abordar la educación aborigen australiana, anota que lo que define a un buen maestro, en términos de la comunidad, tiene más que ver con las relaciones personales entre el maestro y los otros miembros, que con su grado de entrenamiento formal. De esta manera, el maestro y la comunidad participan conjunta y activamente en el desarrollo de una educación crítica que compromete a todos los implicados (estudiantes, maestros y no estudiantes) en la mutua creación y recreación del conocimiento (Shor y Freire 1987). Por ejemplo, la escuela de la comunidad aborigen australiana de Pumna Wangka está integrada activamente dentro de la vida de la comunidad; los adultos van y vienen libremente, algunas veces participando como estudiantes, otras ayudando en la enseñanza, mientras que los maestros (aborígenes y no aborígenes) de un aula se unen a los estudiantes en otra de acuerdo a sus intereses (Vallance y Vallance 1988).

Podemos por lo tanto afirmar que el maestro intercultural es también un coordinador de una actividad comunal. En este tipo de educación, la comunidad tiene un papel nuevo y activo dentro de la escuela, que varía desde la elección y selección de los responsables de la enseñanza, hasta la administración y manejo de la escuela, y el desarrollo de su currículo. La relación alumno / maestro está abierta a una definición más flexible. El control descende desde la cima en que se encuentra el centro nacional de desarrollo curricular hasta la comunidad. De esta manera, se acortan las distancias generalmente existentes entre el currículo y la realidad social, estableciéndose otro más orientado hacia los requerimientos de los usuarios, quienes van redefiniendo una y otra vez los asuntos que el currículo debe tratar. Lipka (1991) presenta un ejemplo de pedagogía inuit, construida sobre valores indígenas de cohesión del grupo, cooperación y conocimiento compartido. Lipka

e Ilustik (1997) enfatizan la importancia de los ancianos inuit para la realización de la reforma curricular y de la pedagogía, como poseedores reconocidos del conocimiento cultural; ellos, los maestros y otros miembros de la comunidad se encuentran, así, activamente involucrados en el proceso de interpretar y negociar el conocimiento inuit para la escuela.

Un currículo indígena basado en la cultura implica el cuestionamiento de la teoría y los métodos de educación. La pedagogía, como forma de producción política y cultural, está profundamente implicada en la construcción del conocimiento, subjetividades y relaciones sociales (Giroux 1992). El investigador entrenado del curso del AIDSESP /ISPL recibe adiestramiento en conceptos occidentales de desarrollo infantil, y al mismo tiempo investiga el desarrollo infantil en los niños indígenas dentro de su misma gente. Es así como un maestro está capacitado para identificar las diferencias y similitudes en los estilos de interacción y aprendizaje en el aula y en la comunidad. En otras partes del mundo, las investigaciones señalan que, a pesar de su entrenamiento, muchos maestros indígenas enseñan según sus propias prácticas culturales pedagógicas. Diferentes estudios realizados en Norte América y el Pacífico han observado la forma en la cual muchos maestros indígenas, frecuentemente con menos educación y entrenamiento que sus colegas no indígenas, están creando modelos alternativos de enseñanza y evaluación compatibles con los valores y relaciones sociales dentro de su misma cultura. Flinn (1992) discute la manera en la cual la pedagogía indígena está influenciada por patrones culturales de comportamiento. Otros estudios realizados en Canadá recalcan la forma en la cual los maestros indígenas tienden a utilizar estrategias de enseñanza que son consistentes con sus propias prácticas culturales (Barman *et al.* 1987). Hornberger (1989b) encontró que en las tierras altas del Perú los maestros utilizan su propia lengua en diferentes formas cualitativa y cuantitativas cuando se están comunicando en quechua por un lado, o traduciendo del español por el otro. Los dos registros indígenas corresponden a diferentes contextos culturales: un aula básicamente mestiza y no bilingüe, y otra quechua. En la última, el discurso está dominado por reglas que incluyen tanto la gramática y la sintaxis como el estilo interactivo. En efecto los maestros y los alumnos se relacionan entre sí de acuerdo a normas de comunica-

ción y autoexpresión indígenas, las cuales, por ejemplo, regulan la distribución de la charla dentro del grupo de participantes, al igual que los momentos apropiados en los cuales se debe comenzar, terminar o interrumpir la palabra (ver por ejemplo Scollon y Scollon 1981, 1995).

Los ejemplos resaltan la distinción que se debe hacer entre educación bilingüe y educación intercultural. En la primera, como se definió en el capítulo anterior, el énfasis está puesto en el lenguaje, mientras que la última adicionalmente provee el contexto cultural dentro del cual el lenguaje toma su significado. El discurso abarca más que el uso del lenguaje. También abarca la comunicación no verbal. Los niños arakmbut de San José están poco dispuestos y se muestran inseguros cuando se les pide demostrar su aprendizaje verbalmente. En su propia sociedad no deben pararse enfrente de sus compañeros u otros miembros de la comunidad para recitar o cantar con el fin de ser elogiados. Un buen ejemplo de esto es el caso de las muchachas que aprendían a hacer *wenpu* (capítulo 7). Similarmente, en una educación basada en la cultura los niños indígenas aprenden a través de una combinación entre comunicación e interacción social, que ocurren dentro de contextos familiares y significativos.

Un maestro arakmbut, apoyado por ancianos y otros miembros de la comunidad para utilizar una metodología de enseñanza basada en la cultura, estaría sensibilizado por ejemplo por la espiritualidad arakmbut y la interrelación entre los diversos componentes del conocimiento indígena. Esta visión integral contrasta con el paradigma positivista y la compartimentación del conocimiento presentes en el currículo nacional. El sería consciente de la organización de las relaciones sociales en base a los principios que gobiernan los derechos colectivos y la cohesión comunitaria (aunque no estén expresados en estos términos), a diferencia de la visión individualista y progresiva del mundo occidental. También sabría que el acceso al conocimiento está restringido, por ejemplo por la edad y el género. Por lo tanto, el valor del maestro, en lugar de basarse en el conocimiento mismo, se convierte en una función de la relación existente entre la persona que brinda el conocimiento y la persona que lo recibe, como cualquier otra relación de los miembros de un clan común. Al contrario de lo que ocurriría con un maestro no arakmbut, éste compartiría la misma visión del mundo que los estudiantes.

Estas percepciones conducen a consideraciones prácticas para la clase, y pueden contribuir a crear una atmósfera que favorezca el aprendizaje en lugar de obstruirlo. Por ejemplo, los hombres y las mujeres arakmbut se sientan separados en la mayoría de los acontecimientos comunales, como cuando escuchan mitos y cantos. La dinámica de la clase cambiaría si los estudiantes mayores, manteniendo su estatus de *wambo* y *muneyo*, se sentaran aparte en lugar de estar juntos. Esto respetaría el hecho de que han alcanzado un estado de madurez en el cual las relaciones con el sexo opuesto se manejan bajo el criterio de ser casadero. Así, las obstrucciones para el proceso de aprendizaje se pueden evitar por medio de la adhesión de los principios arakmbut de clasificación social y adaptando sus normas culturales de interacción social.

Los niños poseen en la comunidad un alto grado de libertad en sus actividades de aprendizaje que están siempre situadas dentro de contextos multigeneracionales. Por el contrario, el maestro ejerce en la escuela un control autoritario sobre el tiempo y el espacio. El tiempo es programado de acuerdo a un horario, un calendario, la distribución de trabajos dentro del aula, y el ciclo anual de promoción o repetición de grados. El espacio, por su parte, está limitado por el ambiente de aprendizaje existente dentro de las paredes de la escuela, la rigidez con la que son colocadas las sillas dentro del aula, y la falta de libertad para moverse y comunicarse. Por defecto, este escenario es suficiente para demostrar que las personas apropiadas para decidir lo que es culturalmente apropiado para la educación intercultural no son propiamente los maestros de "afuera", sino los miembros de la comunidad misma. Como señalan Au y Jordan (1981), lo importante no es reproducir el ambiente de aprendizaje no escolar del niño, sino construirlo a partir de él. Estos autores dan un ejemplo de niños hawaianos indígenas para quienes la lectura era completamente improductiva hasta el momento en el que se introdujo un estilo de lectura de "cuento hablado" culturalmente apropiado.

Para muchos pueblos indígenas, tales como los Navajo (cf. Sells Dick y McCarty 1997), la escuela se ha convertido en el catalizador principal para el cultivo de la lengua y los recursos culturales. Compete a los pueblos indígenas negociar la forma de su currículo escolar y la pedagogía, de manera tal que se contribuya al fin anterior y sientan

que es culturalmente apropiado. El currículo de la escuela primaria AIDSESEP /ISPL está estructurado alrededor de las actividades comunales que constituyen los puntos centrales del aprendizaje. Éstas reorientan, a su vez, el trabajo de la escuela, de tal manera que los niños tienen acceso al conocimiento autóctono de la comunidad que se encuentra estrechamente relacionado con cada una de las actividades diarias, a la sabiduría de los ancianos y a su relación espiritual con el medio ambiente (AIDSESEP/ISPL 1996). El calendario indígena ofrece al maestro actividades a partir de las cuales puede desarrollar un rango completo de experiencias de aprendizaje, tales como un baile comunitario, la tumba y siembra de una chacra, y expediciones de pesca. Como se ilustra en el capítulo 6 a través del ejemplo de la actividad pesquera, las actividades diarias son buenas fuentes de enseñanza y aprendizaje; ellas pueden convertirse, a su vez, en una base culturalmente apropiada para aprender matemáticas y ciencias (Lipka e Ilustik 1997).

3. Educación intercultural para las comunidades harakmbut

Gerardo Wipio, un indígena aguaruna y el anterior director del Instituto de Entrenamiento de Maestros Bilingües en Yarinacocha, ilustra gráficamente el camino hacia una educación bilingüe intercultural para muchos de los pueblos indígenas (figura 4). Explica además que el encuentro entre las sociedades indígena y nacional es de una naturaleza tan desigual que las tradiciones culturales indígenas sucumben frecuentemente ante la desaprobación y presión de la sociedad mayoritaria.

Los signos del daño se manifiestan en el rechazo de los jóvenes hacia los ancianos, el colapso de la autoridad y la pérdida del respeto entre las diversas generaciones. Algunas veces esto se acompaña con otras manifestaciones de desintegración social como el alcoholismo. Rasgos culturales esenciales de una sociedad como la lengua indígena o la relación íntima con la tierra pueden desaparecer de una generación a otra; tal vez sus miembros se den cuenta del empobrecimiento cultural cuando ya haya tocado fondo y cuando su identidad se haya perdido prácticamente, y sólo entonces busquen rescatar sus tradiciones.

En este punto es imposible recuperar o reconstruir todo lo que se ha perdido. Sin embargo, la educación intercultural trabaja como

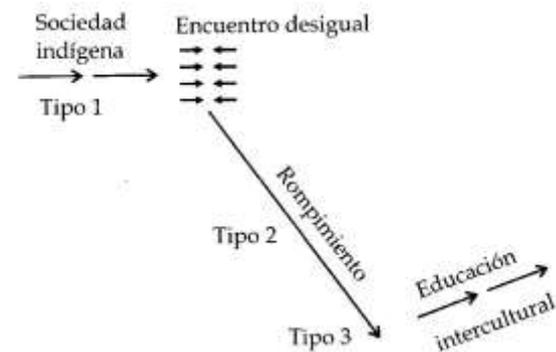


FIGURA 4
Pérdida indígena de la identidad (según Wipio)

vehículo de recuperación de la identidad indígena. Wipio pone énfasis en la posibilidad de salir de ese abismo, pero aclara que una sociedad indígena no puede esperar volver a obtener su anterior integridad cultural. En lugar de esperar a caer en la sima, los pueblos indígenas deben utilizar la educación intercultural para combatir la ruptura cultural, fortaleciendo y revalorizando su identidad indígena. El momento óptimo para aceptar la educación intercultural es entonces antes de que se presente la ruptura. De esta manera, la educación puede ayudar a mantener una cultura floreciente y a resistir intentos futuros para disminuirla.

Se puede establecer una correlación entre el modelo de Wipio de erosión cultural con la tipología de comunidades harakmbut discutidas en el capítulo tres; en él se identificaban tres tipos de comunidades a partir de diversas variables: tipo de escuela, deseo de tener una educación intercultural, grado de dependencia de la RESSOP y la diócesis, presencia y presión de colonos, y lengua hablada por los niños. Los tres tipos de comunidades representan los diferentes grados de erosión cultural que resultan del contacto destructivo que han experimentado (cuadro 6). Ellos corresponden a tres puntos diferentes en el diagrama de Wipio, y cada uno se asocia con una respuesta específica a propuestas de cambio educativo.

CUADRO 6 COMUNIDADES HARAKMBUT Y EROSIÓN CULTURAL		
EROSIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA CULTURA INDÍGENA		
TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
Auto-confianza	Auto-confianza	Auto-confianza
Territorio	Territorio	Territorio
	Respeto	Respeto
	intergeneracional	intergeneracional
	Registros especiales	Registros especiales
	lingüísticos	lingüísticos
	Cacería	Cacería
		Espiritualidad
		Espíritu comunitario
		Identidad indígena

La figura 4 ilustra cómo las comunidades de Tipo 1, como por ejemplo San José, están suspendidas en la cima del abismo. No se encuentran aún en la parte inferior de la espiral, pero se están acercando peligrosamente al límite a medida que su confianza en sí mismas se ve debilitada y su base territorial invadida. Además, no toman muy en serio los cambios educativos que permitan una alfabetización en la lengua materna y una educación cultural. Las comunidades de Tipo 2 han comenzado a descender por la pendiente, pero tienen conciencia de la amenaza que significa para su lengua y su forma de vida; por esta razón se encuentran buscando formas de parar su descenso. La educación intercultural se presenta en este caso como un posible medio de reafirmar su identidad cultural. Las comunidades del Tipo 3 se están acercando al fondo, y se encuentran buscando formas de preservar su identidad, que está en peligro de perder todo significado. Su lucha es por lo tanto larga y ardua.

Los tres tipos de comunidades pueden ser ubicadas en diferentes puntos a lo largo de un continuo. Las del Tipo 1, aquellas que poseen el idioma y la base cultural más fuertes, se encuentran en el polo

"fuerte" culturalmente. En el otro extremo, las comunidades de Tipo 3 están en el polo desgastado. A primera vista parecería que la comunidad de Tipo 1 de San José tendría mayores posibilidades de establecer la educación intercultural, ya que posee una lengua fuerte y un gran sentido de identidad indígena, pero, en la práctica, sus miembros son los menos dispuestos a adoptar ese cambio educativo. A pesar de que su cultura y sociedad han sufrido cambios considerables desde su primer contacto con los padres dominicos y los peruanos en los años cincuenta (capítulo 3), los arakmbut de San José mantienen la confianza en su habilidad para conservar sus tradiciones culturales. Si bien son conscientes de las presiones puestas sobre sus territorios, no temen una inminente pérdida de su lenguaje y espiritualidad. Sin embargo, a pesar de tener plena confianza en su integridad cultural, la comunidad es vulnerable ante las influencias predatorias del medio externo que la rodea (capítulo 8).

La comunidad de Barranco Chico es típica del Tipo 2. Ella ha experimentado, y continúa haciéndolo, un mayor contacto y una mayor convulsión social que la comunidad de San José. Sus miembros están inmersos en una lucha diaria, y algunas veces violenta, por mantener sus tierras y los derechos que como primeros habitantes tienen sobre ellas, contra los colonos y frente a las operaciones auríferas de la región. La lengua de comunicación en las reuniones comunitarias y en muchos hogares es el español, debido a la presencia de residentes no indígenas asociados a la comunidad y al aumento de matrimonios mixtos. Otra consecuencia importante es que las manifestaciones exteriores de su cultura, como la narración de mitos y cantos, se han visto discontinuadas. Bajo estas circunstancias la comunidad de Barranco Chico se muestra receptiva ante la idea, propiciada por la FENAMAD, del establecimiento de una educación intercultural, asumiendo que ésta les permitirá tener un mayor control sobre la escuela, la calidad de la educación y la elección de maestros.

Al otro lado del espectro se hallan las comunidades Tipo 3. Un ejemplo es la comunidad de Villa Santiago perteneciente a los arasaeri, quienes sufrieron en mayor medida que el resto de los pueblos de habla arakmbut los efectos genocidas de la explotación del caucho a principios de siglo. Como resultado, constituye una comunidad numéricamente reducida, de aproximadamente 56 individuos, entre los

cuales un gran porcentaje son niños y adolescentes (Rurnmenhöller y Lazarte 1990). Los niños crecen sin mayores nociones de la visión del mundo muy ligada a lo espiritual que prevalece en las demás comunidades harakmbut. Entre ellos la relación espiritual entre el cazador, la cocinera y la cacería es completamente inoperante. La afiliación a un clan ha cesado y la mayoría de las familias trabajan independientemente. La horticultura está confinada predominantemente al cultivo de plátanos, y la pesca ha dejado de ser una actividad comunal, ya que las mujeres no siembran barbasco. La generación joven conoce solamente un puñado de palabras harakmbut, y el cuerpo de los mitos arasaeri está casi en completo desuso. No obstante, Villa Santiago cuenta con hombres y mujeres jóvenes bien educados, incluyendo estudiantes universitarios, que apoyan fuertemente la educación intercultural al percibir en ella una forma de mejorar las habilidades características de la sociedad mayoritaria, y de re introducir la lengua harakmbut, que van a aprender los niños en la escuela a través del uso de materiales escritos y de folletos de mitos y cuentos recolectados de los pocos ancianos que quedan (Aikman 1995).

Las comunidades harakmbut poseen una considerable heterogeneidad en términos de la fortaleza de sus prácticas culturales y de su conciencia de la erosión cultural. En muchos sentidos, la comunidad de San José es privilegiada ya que ha encontrado los medios para continuar transmitiendo su lengua y su forma de vida, a pesar de encontrarse bajo una gran presión por parte de la sociedad mayoritaria para que las descarte. En efecto, los niños crecen en un ambiente de habla harakmbut, y con una distintiva visión arakmbut del mundo. La comunidad favorece la escuela misionera laica, monolingüe y monocultural. En contraste, los niños de la comunidad de Villa Santiago no hablan la lengua materna y su forma de vida tradicional ha sido devastada por las prácticas culturales de la sociedad dominante. La preocupación principal en este caso es la de introducir una forma escrita de la lengua por medio de la escuela. La "adaptación" del currículo oficial que involucre el control y la toma de decisiones por los indígenas es por lo tanto un primer paso fundamental en el restablecimiento de la base cultural de la comunidad.

La diversidad harakmbut existente es un gran reto para el desarrollo de un programa de educación intercultural, ya que éste tendría

que acomodar dos extremos. Por un lado debe ofrecer un programa de alfabetización lingüística y de regeneración cultural basado en la escuela, y que estaría dirigido a una comunidad en que la lengua y los recursos culturales se encuentran refugiados únicamente en algunos ancianos; por otro lado, debe satisfacer a aquellos que todavía poseen abundantes recursos culturales y lingüísticos, en cuyo caso debe evitar la tentación de incluir el conocimiento cultural en el currículo sin el apoyo de las comunidades. A pesar de las diferencias entre los asentamientos, existen algunas características comunes que pueden ser identificadas dentro de los enfoques de educación intercultural de los pueblos harakmbut: primero, comparten la visión de la educación intercultural como una educación escolar, ya que para ellos su experiencia de "educación" es inseparable de la escuela; segundo, debido a que ellos relacionan la escuela con el español, la educación intercultural es inseparable de la lengua; y tercero, el aprendizaje que se lleva a cabo dentro de la comunidad no es visto como "educación".

En términos de su futuro e integridad como pueblo, los arakmbut se preocupan ante todo por el control sobre sus tierras, por el dinero y por sus propias estructuras organizativas. Según Bullivant (1984), estas inquietudes abonan a favor de la teoría de que es la "base económica", más que la "base ideológica", la que determina la "supervivencia cultural". Siguiendo esta línea de razonamiento, se puede suponer que las comunidades preocupadas por el futuro de su "base ideológica" estarían más abiertas a un modelo de educación intercultural con base en la cultura. Sin embargo, puede oponerse a ello el hecho de que la "base ideológica" de las comunidades Tipo 3 como Villa Santiago, en las que existe un gran interés por la educación intercultural, ha sido erosionada irreversiblemente. El hecho incuestionable es que todas las comunidades harakmbut viven hoy día situaciones de amenaza para su supervivencia física. La sección final considerará en mayor detalle dónde se sitúan las prioridades de la comunidad de San José para asegurar su futuro. La discusión intentará dar una respuesta a la pregunta de si es realmente útil el hacer distinciones entre base económica y base ideológica. ¿No será que la naturaleza integral de la sociedad indígena hace redundantes estas distinciones?

4. Fortaleciendo la identidad arakmbut

En 1985, el entonces presidente de la comunidad de San José, Tomás Quique, se hizo la pregunta: "Y después de la fiebre del oro ¿Qué va a quedar para nuestra gente?" Él estaba siendo vocero de la inquietud de su comunidad y de todos los pueblos harakmbut por el futuro nada promisorio de sus hijos. En 1992, este mismo líder estaba preocupado no solamente por el bienestar de sus hijos sino también por su seguridad física ante las amenazas de muerte de colonos ilegales que viven en las tierras de la comunidad.

Las actitudes arakmbut hacia la educación deben observarse dentro del concepto amplio de la persecución a que han sido expuestos. La tensión provocada por el miedo que sienten como consecuencia de los continuos abusos de los colonos ha hecho que los miembros de la comunidad oscilen entre períodos de "resistencia" y otros de "renuncia" en relación con sus propias vidas (Gray 1986). Su determinación se transforma en renuncia cuando se sienten impotentes para mejorar la situación. En efecto, no tienen forma de sacar a los colonos y a las compañías que destruyen la cacería, dinamitan sus ríos, roban sus chacras y los obligan a abandonar sus playas amenazándolos con armas de fuego. Bajo estas circunstancias la educación no es una preocupación prioritaria para los arakmbut de San José. En realidad se encuentran satisfechos con el hecho de que sean los misioneros laicos los que se ocupen de ella.

Los arakmbut no los vinculan con la pérdida de su filosofía de vida o de su espiritualidad. Tampoco conciben su lucha en esos términos. Sin embargo, su profunda desesperación por los abusos hacia sus montes y ríos constituye en esencia una preocupación por su propia identidad cultural, ya que su "base de recursos económicos" es a la vez el hogar de los espíritus del monte y de los animales. Son ellos, entre todos los elementos que conforman el cosmos arakmbut, quienes tienen la palabra final acerca de la salud y aflicciones, vida y muerte, dentro de la comunidad. Sueyo, un graduado arakmbut, escribe acerca de la necesidad de asegurar sus tierras y comenta que esto "nos permitirá recuperar nuestra propia economía y sistema de salud, y reevaluar nuestra cultura y educación harakmbut" (1994: 42).

Otros pueblos indígenas comparten esta íntima relación con la tierra, que provoca la estrecha ligazón existente entre la recuperación de sus derechos a la tierra y el mantenimiento de su identidad indígena. Una vez que esta condición se haya asegurado, el uso de la educación para fortalecer esa identidad puede adquirir una mayor importancia. Tal y como un indígena kaxinawa del Brasil destaca: "El futuro es la demarcación, porque si nuestra tierra está demarcada nosotros tenemos todo el futuro para nuestras escuelas, porque dentro de esta tierra, nosotros enseñamos y aprendemos lo que nosotros sabemos" (Joaquim Paulo Mana, citado en Lindenberg 1989: 215).

En los años setenta, los cree de la Bahía de Jaime, en Canadá, enfrentaron la destrucción potencial de sus tierras, debido a la construcción de una represa hidroeléctrica. Resistieron, e instituyeron de esa manera su propio sistema de gobierno, uso de tierra, y manejo de recursos, lo cual garantizó que su forma de vida tradicional de cazar, pescar y utilizar trampas pudiera continuar sin la introducción de genes externos. "Con estos asuntos básicos arreglados, sentimos que podemos tratar con la cuestión de la educación, sabiendo que nuestra cultura y sociedad van a continuar creciendo y prosperando, y que podremos adaptar un sistema educativo y pedagógico que satisfaga nuestras demandas" (Diamond 1987: 88). Diamond apoya la idea de la existencia de un enfoque en que "lo primero es lo primero", en decir, las prioridades están determinadas por la lucha diaria por sostener la vida y por mantener la forma de vivir. En este momento, los arakmbut de San José se sienten agobiados por los colonos ilegales, y ocupan todo su tiempo y energía en este problema. No obstante, no se encuentran cerrados a lo que ellos considerarían cambios cualitativos en el sistema educativo existente, dado que no restarían valor a su prioridad de proteger su territorio. Para que la innovación educativa sea aceptable debe estar enmarcada dentro del amplio proyecto de consolidar los derechos territoriales de los arakmbut. La educación intercultural para los arakmbut forma parte de una amplia lucha política y será bienvenida y adoptada como una de las muchas estrategias para asegurar su integridad como pueblo indígena cuando demuestre ser ventajosa para lograr el objetivo prioritario de recuperación territorial.

Este capítulo ha observado diferentes modelos de educación intercultural en las áreas del centro y norte de la Amazonia peruana. Los

programas del ILV y del CAAAP son adaptaciones del modelo nacional de educación formal, y como tales no son interculturales. Por definición, la educación intercultural debe brindar a la vez algo distintivo del currículo nacional y del aprendizaje oral indígena. La posición de la AIDSESP es inequívoca: "los pueblos indígenas poseen una lengua, una cultura y un conocimiento acerca de sus capacidades y costumbres que son completamente extranjeros a la sociedad nacional, y no es posible implementar modelos que no correspondan a estas diferencias" (Tuesta 1997: 257). Tomando este principio como punto de partida, el programa de la AIDSESP /ISPL es un ejemplo de un nuevo modelo educativo, basado en el conocimiento indígena y en los métodos para transmitir dicho conocimiento, y adaptado para cubrir las necesidades de los estudiantes indígenas, sus comunidades y sus ambientes interculturales.

La educación intercultural debe brindar a los estudiantes indígenas acceso al conocimiento y a las pericias de la sociedad mayoritaria, con el fin de permitirles participar en dicha sociedad sin ser aplastados por ella. Como señala McTaggart (1988) en relación con la enseñanza de las matemáticas en la educación indígena australiana, el asunto central a considerar debe ser: ¿cómo pueden las comunidades aborígenes trabajar para ayudar a sus niños a aprender las matemáticas sin comprometer su carácter aborígen? Son precisamente las peculiares características de los pueblos indígenas de la Amazonia peruana las que deben formar el foco principal de la educación intercultural. Este enfoque sería especialmente importante en comunidades como la de San José, en donde los arakmbut temen que la escuela pueda destruir su identidad cultural. En otras partes del mundo hay esperanzas de que la escuela sea un medio para revivir las culturas y lenguas indígenas. De todas formas, queda la duda de que la escuela no puede mediar efectivamente entre la cultura indígena y la occidental sin el control de la comunidad sobre el currículo y los estilos de enseñanza (Henze y Vanett 1993). Maestros, supervisores y otros especialistas no indígenas que formulan políticas educativas, contemplan los problemas enfrentados por los arakmbut en términos puramente económicos. Para ellos, la problemática indígena implica solamente la pobreza material que resulta de la colonización descontrolada. No reconocen ni entienden que la tierra tiene un significado profundo en la cosmología, la filosofía

y la identidad indígena de los arakmbut. Éstos, a su vez, no perciben la escuela actual como un medio apropiado para revitalizar estos aspectos básicos de la cultura de su pueblo; más bien, es vista como algo incompatible con el afianzamiento de su identidad indígena, porque no está de acuerdo con su visión del mundo, ni con su forma de vida dentro de él.



X

EDUCACION INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

LOS ÚLTIMOS DOS CAPÍTULOS muestran que la educación intercultural peruana se sustenta predominantemente en conceptos culturales y curriculares derivados de la sociedad nacional. Existen iniciativas más recientes dirigidas por los propios pueblos indígenas, como el proyecto AIDSESEP/ISPL, que intentan romper este marco convencional situando a los pueblos amazónicos en primer plano y adjudicando la mayor importancia a su visión del mundo y a sus tradiciones culturales. Tal y como demuestra el capítulo anterior, esto tiene gran significación para la realización de un currículo, tanto para el criterio de la lengua como para todos los demás aspectos. Como hemos descubierto, el concepto de "cultura" y las ideas sobre el mundo afectan lo que se enseña, quien enseña y cómo lo hace.

La FENAMAD enfrenta un reto muy grande en lo referente al diseño de un programa intercultural para los pueblos harakmbut de Madre de Dios, ya que existe una gran heterogeneidad cultural, histórica, y social entre sus comunidades.

Un enfoque útil que permitiría ir afrontando positivamente este desafío consiste en la observación y seguimiento de programas de educación intercultural en otras partes del mundo, donde los pueblos indígenas están trabajando con un rango muy amplio de modelos educativos, frecuentemente independientes de las exigencias de una alfabetización con base escolar.

1. Educación controlada por los indígenas

A lo largo de todo el mundo, los modelos vigentes de educación intercultural difieren en cuanto a su grado de institucionalización, la amplitud del control ejercido por los indígenas, el tipo de orientación cultural del currículo y la importancia relativa dada a lo oral y lo escrito. En Canadá, la educación formal es aceptada en la actualidad por la sociedad indígena, y las aptitudes que proporciona traen consigo la promesa de un empleo. Sin embargo, los pueblos indígenas se han mostrado muy interesados en mejorar la calidad y la utilidad de la educación de sus hijos. Algunos han comenzado a arrebatar el control del gobierno, y de esta manera han asumido la responsabilidad de la administración, las finanzas y los empleados de la escuela (cf. Barman *et al.* 1987). Otros pueblos están preocupados por el hecho de que sus niños no hablan la lengua indígena, y han realizado cambios dentro del currículo con el fin de remediar este problema (American Indian Studies Centre 1979).

La Escuela de Supervivencia Kahnawake es una de las muchas "escuelas de supervivencia" que surgieron en Canadá al final de los años setenta. El pueblo Mohawk tomó el control de la escuela intentando contrarrestar los programas estatales considerados por ellos como proyectos asimiladores. Los padres estaban muy preocupados por la falta de conocimiento de sus hijos de la lengua mohawk, y decidieron que su enseñanza en la escuela constituía un paso esencial para consolidarla. De igual manera deseaban una alternativa viable para reemplazar la escolaridad occidental, que debería estar basada en los principios mohawk de cooperación y soberanía cultural. En lo referente al desarrollo curricular, la Escuela de Supervivencia Kahnawake enseñaba la lengua indígena y la historia del pueblo Mohawk, y fue organizada de acuerdo a la estructura social de los mohawk, dividiendo a los estudiantes en grupos de clan. Sin embargo, como advirtió el director del centro educativo, el colegio enfrentaba el problema de encontrar la manera de transmitir el sentido de identidad mohawk (*Intercultural Horizons* 1989).

El ejemplo dado por los mohawk hace que nos preguntemos si es la escuela necesariamente el mejor lugar para reafirmar la identidad indígena. Después de examinar detalladamente la escolaridad bilin-

güe en las tierras altas peruanas, Hornberger (1988) se cuestiona si realmente las escuelas pueden ser agentes para el mantenimiento de la lengua, concluyendo que si bien tiene un papel que cumplir, otros procesos sociales más poderosos constituyen, en realidad, el factor principal. Tomando otro ejemplo de Canadá, los cree adoptaron un enfoque menos formal para la educación de sus hijos, intentando de esta forma romper con las barreras existentes entre la escuela y la comunidad. En la Reservación Joseph Bighead en Alberta, se enseña a los estudiantes en su lengua materna, teniendo el inglés como segundo idioma. La orientación principal del currículo es oral e incluye actividades prácticas en el exterior tales como la pesca, el uso de trampas y la cacería. Este currículo refleja el sistema de aprendizaje dentro de la sociedad cree: los niños, a la par que realizan estas actividades dentro del contexto familiar, aprenden los valores y creencias de su cultura. La escuela cuenta con una política de puertas abiertas para los miembros de la comunidad; posee además un área informal de enseñanza/aprendizaje para los ancianos, ya que ellos constituyen una parte importante de la fuerza educadora al ser los depositarios de la riqueza del conocimiento oral por lo que son tratados con gran respeto (S. Venn, c.p.). Es así como los cree han moldeado la institución formal de la escuela para permitir el carácter "informal" que poseen sus propias prácticas de aprendizaje. A través de este enfoque flexible ellos pueden proveer contextos culturalmente apropiados para la formación de sus hijos.

¿Qué pueden los harakmbut aprender de estos ejemplos? En la comunidad de Barranco Chico (Tipo 2), la mayoría de los niños hablan su lengua, la estructura política se conserva funcional, y los valores culturales que pertenecen a los mundos espiritual y visible son transmitidos espontáneamente a la generación más joven. Además, la comunidad ha tomado parte activa apoyando a la escuela y presionando a las autoridades locales para la obtención de un maestro. Dado este perfil, que combina una actitud positiva hacia la escuela formal con los recursos culturales necesarios para desarrollar un modelo educativo con base cultural, la comunidad de Barranco Chico acogería más fácilmente el modelo de educación intercultural de los cree y no el de los mohawk. Sin embargo, este mismo modelo no sería el adecuado para comunidades tales como la de Villa Santiago (Tipo 3), donde los

recursos culturales indígenas se encuentran crónicamente debilitados. En esta comunidad la situación es semejante a la de los mohawk. En efecto, los padres se encuentran preocupados por el hecho de que la lengua materna no se habla en el hogar, y quieren que la escuela se la enseñe a los niños. El director de una de las escuelas primarias kahna-wake es sincero acerca de las dificultades involucradas en el fortalecimiento de la cultura indígena: "Nosotros negamos nuestros valores y nuestra cultura, y en consecuencia no estábamos partiendo de nuestra propia base, nuestras reglas y creencias. Estamos intentando recuperar nuestra lengua, nuestra cultura, para así reencontrar nuestros valores. Esto va a tomarnos otros cuarenta años" (D. Lazore citado en *Intercultural Horizons* 1989: 15).

Los modelos educativos que ofrecen las posibilidades más interesantes para San José y otras comunidades del Tipo 1 se encuentran entre los pueblos aborígenes de Australia. La escuela de los punmu (mencionada en el capítulo anterior) ofrece un ejemplo de educación intercultural cimentado fuertemente en la cultura indígena. El pueblo punmu es consciente de que su escuela no debe ser una escuela de "blancos" sino una escuela del "camino bueno" para los pueblos del desierto. La comunidad es "dueña" de la escuela y sus problemas, y es la responsable de todos los asuntos relacionados con la conducta de los maestros y estudiantes, lo que implica que no haya una división entre el comportamiento adecuado dentro de la escuela y dentro de la comunidad. La escuela está integrada en la vida diaria de la comunidad, tanto física (el aula es un refugio de ramas) como culturalmente, ya que los miembros de la comunidad definen lo que el conocimiento escolar es: el currículo que ellos inventan se basa en preocupaciones actuales de la comunidad, que escriben diariamente en un tablero (Folds 1988). Tal y como lo observan dos educadores australianos:

Dado que los pueblos están seguros en su identidad como pueblos aborígenes y en su ambiente físico, establecidos en su propio país con su visión del mundo particular y su historia, lo único que se podía hacer era inclinarse ante su conocimiento superior e incorporar la escolaridad formal en su vida diaria. (Vallance y Vallance 1988: 76)

Muchas comunidades aborígenes australianas se preocupan por brindar a sus hijos una educación que les permita vivir con las presio-

nes que el mundo externo impone sobre su forma de vida. Por ejemplo, la comunidad Yirrkala ha desarrollado una enseñanza de "dos caminos" o de "ambos caminos". Tal y como su nombre indica, este tipo de enseñanza aborda los problemas creados cuando dos culturas diferentes se unen, manteniendo al mismo tiempo las características propias de cada cultura, con el fin de preservar la identidad de aquella que sea más vulnerable.

Basándose en un análisis de las respuestas a una educación bicultural bilingüe aborigen de "dos caminos", Harris (1994) detalla una teoría de dominio-separación que distingue dentro de la escuela un "dominio occidental" y un "dominio aborigen". La meta consiste en hacer explícitos los diferentes sistemas de conocimiento y las aptitudes asociadas con cada uno. La teoría de Harris ha provocado una gran controversia en Australia, estimulando un debate entre los educadores indígenas y los no indígenas que enfrentan diversos modelos pedagógicos (McTaggart 1988, Teasdale 1997). La separación de dominios culturales con propósitos de enseñanza que él defiende no está apoyada por algunos grupos indígenas que han venido desarrollando un concepto de currículo "Ganma", basado en un concepto indígena de dos ríos que se convierten en uno solo, simbolizando la confluencia de diferentes tradiciones culturales dentro de un nuevo currículo (Bunbury *et al.* 1991).

Detrás de todos estos modelos educativos se encuentra la preocupación por la forma en que los niños van a reconocer y reconciliar las dos (o más) diferentes tradiciones culturales en sus vidas. Inevitablemente, el método más apropiado de articular la relación intercultural variará de acuerdo con el contexto social, económico, histórico, cultural y demográfico. En el capítulo mostramos la manera en que el colegio y la comunidad de San José trabajan, basándose en la separación de dominios culturales. Ello no obedece a una política escolar, sino más bien a la iniciativa tomada por los mismos arakmbut. Actualmente los niños reciben una educación en dos esferas discretas, definidas por dos culturas y lenguajes distintos, proveniente de grupos de personas separados, que poseen sus propias metas y objetivos. No hay una interfase constructiva, ni un intento de investigar las relaciones entre los dominios y sus respectivos sistemas educativos en términos de las vidas interculturales de los pueblos que se encuentran en medio

de ellos. A pesar de que esto no constituye lo que se llama educación intercultural, tiene el objetivo de transmitir la cultura indígena a la generación más joven, y de enseñarles acerca de la sociedad mayoritaria y la cultura nacional.

2. Un modelo para el cambio educativo en San José

Hay tres dimensiones importantes en el modelo actual de separación de dominios en la educación de San José. Allí, la comunidad tiende hacia el dominio arakmbut y, a través de la RESSOP, el Ministerio de Educación dirige la educación formal. En primer lugar, los miembros de la comunidad no tienen ningún control sobre la creación de políticas educativas o la administración en el dominio escolar y, al no haber maestros arakmbut, no ejercen ningún control sobre la pedagogía y los medios de instrucción. En segundo lugar, la educación es de baja calidad y en buena medida irrelevante para las vidas interculturales de los estudiantes, como ponen de manifiesto las críticas que le han hecho las organizaciones indígenas y no indígenas a lo largo del Amazonas. Por último, existe muy poca o casi ninguna comunicación entre el dominio arakmbut y el dominio escolar.

En el capítulo cuatro observamos cómo la escolaridad, con su agenda de asimilación de los arakmbut dentro de la sociedad nacional, desvaloriza las tradiciones culturales indígenas. También vimos que la escuela no cumple su objetivo, ya que no es efectiva ni en la asimilación de los niños arakmbut, ni brindándoles el conocimiento y la práctica necesarios para participar dentro de la sociedad nacional por su propia iniciativa. Por su parte, el paradigma educativo arakmbut promueve un fuerte sentido de identidad indígena, pero no ofrece guías prácticas para confrontar las presiones externas que amenazan la supervivencia del modo de vida arakmbut a largo plazo.

Discutiendo el desarrollo de la educación aborigen australiana, Vallance y Vallance (1988) señalan que cualquier programa externo debe inclinarse ante el conocimiento superior de los pueblos indígenas y escuchar lo que ellos quieren y por qué lo desean. En cambio, los arakmbut de San José son ignorados, encontrándose jalados en una dirección por la RESSOP y los representantes de la diócesis dominica, que aplican una política de enseñanza sólo en español, el proselitismo

católico y la integración "nacional", y en otra dirección por la federación indígena FENAMAD que aboga por una educación intercultural bilingüe. También están luchando entre una bien fundada cautela hacia los dominicos, debida a las relaciones ambivalentes y complejas de dependencia que tuvieron con los padres desde los años cincuenta, y un escepticismo hacia la FENAMAD basado en el contacto esporádico entre ellos y viejas rivalidades interétnicas.

La comunidad intenta reconciliar estas lealtades opuestas, pero al mismo tiempo se encuentra bajo un gran ataque psicológico, y algunas veces físico, por parte de los colonos y los comerciantes. Sus intentos de sacar a los colonos ilegales y detener la violación de los derechos territoriales son neutralizados por la corrupción e ineficiencia de los gobiernos locales, regionales y centrales, y por un sistema legal pesado y ofuscador. En estas circunstancias, los arakmbut de San José mantienen su estrategia basada en la protección de sus tradiciones culturales ocultándolas a los no indígenas y en el distanciamiento de los maestros y la escuela. Así pues, los proyectos de educación intercultural no pueden en este momento seguir las líneas de alguno de los modelos peruanos existentes, dado el desinterés mostrado por los arakmbut por convertir la escuela en un medio político para resaltar la "supervivencia" indígena.

*Parámetros para cambios educativos:
el dominio escolar*

El hecho de que la comunidad sea adversa a la educación intercultural bilingüe tal y como se aplica en otras partes de la Amazonia peruana no significa que se rechace todo cambio al sistema actual. Por el contrario, algunos miembros de San José han manifestado estar abiertos a una mejora en la calidad de la educación formal, con el fin de obtener una educación más apropiada a largo plazo. Por ejemplo, entre los diversos grupos de edad existe una curiosidad considerable hacia los libros que contienen fotos del monte y sus especies naturales, interesándose particularmente por las ilustraciones de otras selvas con sus pueblos. La copia del texto de ciencias sociales *Mi Tierra* que yo llevé a San José (capítulo 9, arriba), fue examinado en su totalidad, aunque nadie prestó ninguna atención al texto en español. Para muchos de

ellos, adultos y niños, ésta era su primera mirada a un libro escolar con imágenes familiares para ellos. La respuesta mostrada hacia *Mi Tierra* indica que serían bienvenidos algunos cambios en el currículo escolar monocultural, por ejemplo los que impliquen un reconocimiento de la vida diaria de los arakmbut. Esto, claro está, si no se pone en peligro el éxito académico de los estudiantes.

A principios de los años noventa no se observaba una resistencia al reclutamiento de los maestros indígenas en San José. Es más, muchas personas aprobaron la idea. Si bien dudan acerca de la compatibilidad de su lengua con el ambiente escolar, y en particular les inquieta lo relacionado con el desarrollo de la alfabetización en su propia lengua (capítulo ocho), los miembros de la comunidad valoran la utilización de su idioma como ayuda en el aprendizaje del español de los niños. Un maestro nativo, al ser capaz de comprender tanto la cultura indígena como las prácticas pedagógicas, tiene el potencial de ayudar al alumno a ajustarse a la escuela y a sus convenciones sociales. Aunque no sea expresado por los habitantes de San José en estos términos, el uso oral del arakmbut por un maestro arakmbut puede poner los cimientos para la reorientación de una escuela basada en la cultura.

La introducción de maestros indígenas en la escuela de San José tiene muchas dificultades prácticas. Si bien existen candidatos que tienen suficiente educación secundaria como para hacerse cargo de la enseñanza inmediatamente, no desean hacerlo ya que un sueldo de maestro es extremadamente bajo, y, debido a la presencia de oro en esa región, el costo de vida es alto. Además, como explicó un joven, resulta anormal para ellos la situación de un *wambokerek* enseñando a mujeres casaderas *muneyo* dentro de la comunidad, además de que puede dar pie a acusaciones de comportamiento impropio hacia dichas mujeres. La afiliación a un clan puede colocar al maestro en una situación difícil, ya que los padres de estudiantes pertenecientes a otros clanes pueden acusarlo de favoritismo en las calificaciones de los exámenes mensuales. Finalmente, este joven pensó que no tendría el apoyo de toda la comunidad, de manera que no podría hacer un cambio en el estilo de enseñanza, y ni siquiera ser un buen maestro. Una maestra podría esquivar algunos de estos problemas específicos; de hecho, algunos misioneros laicos dominicanos en Puerto Maldonado han estado animando a algunas mujeres jóvenes arakmbut para que se espe-

cialicen como maestras. Sin embargo, después de más de una década de encontrarse bajo la tutela del internado misionero, queda por descubrir su compromiso hacia una educación intercultural y una pedagogía basada en la cultura.

Desde la perspectiva de la comunidad misma, existe suficiente espacio para realizar cambios cualitativos dentro del dominio escolar. Debemos mirar hacia el ámbito de la comunidad si deseamos estimularla para que inicie un cambio. Puede ser que los arakmbut continúen rechazando la escuela como el lugar apropiado para enseñar el harakmbut escrito; de hecho puede ser que hasta no acepten la necesidad de tener su lengua escrita. De todas maneras, esto no implica necesariamente la imposibilidad de un programa de educación intercultural designado por ellos y para ellos (cf. Wölck 1989).

*Perspectivas para un enriquecimiento cultural:
el dominio de la comunidad*

Diversos procesos de fortalecimiento de la cultura funcionan ya dentro del dominio de la comunidad como resultado fundamentalmente del apoyo y entusiasmo hacia un proyecto de "revitalización cultural" llevado a cabo por estudiantes universitarios y graduados de habla harakmbut. Dos de ellos buscaron a los ancianos en las noches de luna con el fin de escuchar y aprender los registros lingüísticos especializados de los *chindign*. Su interés y la grabación de los mitos y cantos inculcaron un nuevo sentimiento de confianza en los ancianos.

Los estudiantes piensan que van a beneficiarse al tener de la ortografía y el alfabeto que se van desarrollando lentamente. Además, este tipo de alfabetización ha provocado un interés, aunque todavía incipiente, dentro de la generación de jóvenes arakmbut que comparten la idea común de su necesidad, sobre todo porque puede arrebatar a la escuela el monopolio que tiene sobre la alfabetización. Más importante aún, siendo una alfabetización hecha por la generación joven en asociación con los ancianos, puede ser desarrollada y utilizada dentro de un marco epistemológico que complementa, en lugar de reemplazar, las bases orales del conocimiento. Por último, este sistema de comunicación no se encuentra en competencia con la escuela ni depende de ella.

El proyecto de revitalización cultural de los estudiantes estimuló la renovación de la cultura oral y la respuesta positiva obtenida por el proyecto marcó, además, un cambio decisivo para los arakmbut. En ese tiempo estaban aumentando las amenazas de la explotación petrolífera y la presión ejercida por la extracción de oro y madera. Por ello, los ancianos, hombres y mujeres mayores de San José, decidieron actuar en defensa de sus tierras y su forma de vida. Otras comunidades arakmbut respondieron positivamente, y entonces se llevaron a cabo reuniones para discutir la defensa de su territorio y para buscar alternativas económicas sostenibles para sus actividades de caza y pesca, y la economía del oro en decadencia.

En otras partes de la Amazonia peruana, diversos pueblos indígenas se encontraban luchando con similares problemas de supervivencia. Los ashaninka de la región Atalaya en la amazonía central, propusieron el establecimiento de una "casa de la cultura" como foco de aprendizaje e irradiación de su lengua y cultura. Independiente de la escuela, la "casa de la cultura" pertenece a la comunidad y funciona a la vez como un lugar en que la comunidad puede participar en eventos culturales indígenas y como centro de aprendizaje donde los ancianos pueden transmitir su conocimiento a la generación más joven.

En el diseño de un proyecto de desarrollo integrado, los arakmbut discutieron la posibilidad de establecer una "casa de la cultura" en cada comunidad. Ellas funcionarían como centros donde almacenar, escuchar y ver las grabaciones, videos, y libros acumulados por los estudiantes, sirviendo también como archivo para los papeles oficiales de la comunidad. No pertenecerían a ningún clan o grupo familiar en particular, y por lo tanto, los miembros de otros clanes o familias no se sentirían inhibidos para ir allá. Además no se permitiría la intrusión de maestros y *wahaipi*.

Los arakmbut no se encuentran frecuentemente reunidos como una comunidad. En cambio, poseen métodos informales para discutir los asuntos y transmitir las noticias. En las noches hombres caminan alrededor de las casas, hablando y charlando con sus vecinos, y durante la mañana o la tarde las mujeres vienen a preparar *wenpu* en grupos pequeños de familiares y afines (capítulo siete). Éstas y otras ocasiones sociales, como los bailes por ejemplo, son momentos de intercambio de ideas y puntos de vista y para escuchar acerca de las expe-

riencias de otras personas. Asuntos tales como diferentes problemas con los colonos son conversados informalmente, dejándose y retomándose varias veces de una manera aparentemente casual, hasta que luego de un tiempo se encuentre un consenso entre los miembros de la comunidad y se decida una solución. Un "centro de la cultura" no reemplazaría estas reuniones sino que sería un contexto adicional para el aprendizaje y la enseñanza al modo de los arakmbut. Sería como una nueva *haktone* o casa comunal, utilizada como sitio de reunión y punto focal para la propagación de su cultura a comienzos del nuevo siglo. Allí podrían discutir asuntos interculturales de sus vidas, e independientemente de la escuela, diseñar programas de educación informal que cubran las necesidades identificadas en su proyecto para la defensa territorial y el rejuvenecimiento cultural. En 1997, el proyecto de desarrollo integrado recibió fondos del gobierno danés, y se avanzaron los planes para la creación de los centros culturales que se utilizarían para realizar talleres, y también para llevar a cabo reuniones con ancianos así como con otras comunidades (ver Aikman 1998).

En ese mismo año, dos estudiantes recibieron su grado de la Universidad de Lima, y se encuentran trabajando en el proyecto de desarrollo. Estos estudiantes han sido testigos del avance de otros pueblos indígenas en su lucha, tomando el control de su educación intercultural. Por esta razón están animando a sus parientes, amigos y vecinos para que elijan maestros potenciales, y de esta manera den un primer paso hacia una autodeterminación en la escuela. El congreso de la FENAMAD de 1998 reiteró la necesidad de tener maestros indígenas en las escuelas. En el caso de la comunidad de San José, ella debe primero confrontar sus problemas y considerar formas de superarlos, y aumentar así su confianza frente a la sociedad nacional hasta que llegue el momento de tomar el control sobre la educación formal en la escuela, mejorando su enseñanza de manera tal que sea complementaria a las actividades del dominio arakmbut. Es responsabilidad del pueblo mismo determinar la forma en la cual se lleve a cabo este proceso, seleccionando los medios que los propios arakmbut consideren más apropiados para educar a sus hijos y vivir en una sociedad intercultural.

Desafortunadamente, en la región de Madre de Dios continúan, y se incrementan, los abusos a los derechos humanos. Al mismo tiempo, colonos en busca de tierra, y compañías explotadoras de recursos in-

vaden tierras, y destruyen el monte y contaminan los ríos. Todos estos problemas han alentado a los arakmbut a luchar contra las fuerzas que amenazan su modo de vida y su territorio, pero, al mismo tiempo, estas presiones han agotado su energía. La educación bilingüe intercultural con base en la escuela no se convertirá en una prioridad en San José mientras continúen en aumento las amenazas hacia su supervivencia física. Sin embargo, la poderosa combinación de estudiantes universitarios bien educados comprometidos con el movimiento indígena, y de miembros de la generación mayor con sus raíces en la cultura tradicional podrían propiciar un modelo educativo arakmbut, característico y único, que tal vez dependa del éxito que obtenga su proyecto de desarrollo. Tal vez estemos viendo ahora los comienzos de este proyecto, no en la escuela, sino en la educación no formal y en los centros culturales.

3. Suposiciones acerca de la educación intercultural

Si nos preguntamos por qué la comunidad de San José, al contrario de otras comunidades que enfrentan procesos de erosión similares, se ha mostrado cautelosa ante las propuestas de educación intercultural, encontramos la respuesta en las actitudes de la comunidad y en sus expectativas respecto a la educación formal. La educación arakmbut y la formal son fundamentalmente incompatibles. En efecto, el aprendizaje escolar excluye al arakmbut, y éste desafía la categorización en términos de criterios educativos formales. La educación intercultural busca ocuparse del abismo existente entre los dos sistemas, centrándose en la naturaleza "intercultural" de la vida actual de los pueblos indígenas. Sin embargo, muchos de los programas de educación intercultural siguen poniendo énfasis en las características del sistema formal, y están orientados hacia prácticas sociales y culturales no indígenas. Ellos continúan basándose en el tradicional sistema escrito occidental, que desvaloriza las prácticas orales indígenas. Esta oposición provoca una confusión de categorías y conceptos entre los supuestos "beneficiarios", quienes encuentran que las dos tradiciones están muy separadas.

Sin embargo, la educación intercultural ha sido reconocida por documentos de políticas gubernamentales, recomendaciones de las Naciones Unidas, y declaraciones indígenas como una contribución

valiosa para el ideal pluralista moderno. La relación dialéctica entre las políticas oficiales y las solicitudes de los pueblos indígenas para obtener su autodeterminación, que incluye el derecho a formular sus propios programas de educación, ha producido una gran variedad de modelos de educación intercultural. En muchos países latinoamericanos encontramos un grado de estandarización del enfoque gubernamental: una educación intercultural para los pueblos indígenas consiste en un programa basado en la escuela, impulsado dentro del marco del currículo nacional, y que tiene adaptaciones locales a su contenido cultural y lingüístico realizadas por maestros locales entrenados formalmente.

Un examen detallado de la situación educativa en San José nos ha permitido cuestionar muchas suposiciones subyacentes a este modelo generalizado de educación intercultural. Es necesario hacerse algunas preguntas con el fin de poder evaluar la contribución de la educación intercultural al fortalecimiento de la forma de vida de los pueblos indígenas, y su participación dentro de la sociedad mayoritaria.

*¿Está el currículo intercultural
basado en la cultura natal del niño?*

Un examen de los diferentes modelos de educación bilingüe intercultural en la Amazonia peruana ha resaltado dos enfoques diferentes del desarrollo curricular: por un lado la adaptación del currículo nacional a características de la sociedad indígena; y por otro lado, la producción de un currículo cualitativamente diferente enfocándose en la "interfaz" dinámica producto de la relación entre las tradiciones culturales indígenas y no indígenas. Iniciativas recientes en la teoría y práctica de la educación intercultural entre pueblos indígenas de, por ejemplo, Canadá, Australia y Perú, desafían la concepción estática de currículo "contenido". Ellos ejemplifican intentos por tornar completa cuenta del contexto cultural dentro del cual una lengua indígena es utilizada, incluyendo las características estéticas de los estilos de discursos indígenas y de la pedagogía. Además ilustran la necesidad de que un currículo intercultural esté basado en un entendimiento completo de la filosofía, la epistemología, y los hechos culturales generales de cada grupo etnolingüístico.

Los intereses de un currículo intercultural van más allá de lo estrictamente pedagógico, dado que incluyen la transmisión de todos los aspectos del conocimiento indígena, desde la fabricación de un canasto hasta las prácticas médicas. Si el programa de educación intercultural ha de ser una fuente de poder para una comunidad en desventaja, debe abarcar las relaciones históricas, sociales y políticas que existen entre el grupo indígena y la sociedad mayoritaria. Por ello, la negociación para una educación intercultural y la búsqueda de consensos en las relaciones interculturales están estrechamente relacionadas.

El uso sin sentido de los conceptos, las categorías y las estructuras del sistema formal esconde las diferencias epistemológicas. Además, puede provocar la producción de una educación intercultural que sirva como "puente" para la integración de los pueblos indígenas en el modelo occidental de la educación formal, a expensas de procesos y de formas educativas indígenas. Así como la alfabetización en la lengua materna puede más bien ser útil para el aprendizaje a largo plazo de la lengua española en lugar de servir al mantenimiento de la lengua materna, una educación intercultural sin criterios, y escogida por razones políticas, sería útil para las metas asimiladoras del sector no indígena.

*¿Pretende la educación intercultural
sostener el bienestar de la colectividad indígena?*

El estudio de San José resalta el error producido al asumir que los objetivos educativos de los arakmbut coinciden con los del sistema nacional. En general, el sistema formal valora y premia los esfuerzos individuales, y los logros dentro de un marco de competencia entre los alumnos; de forma similar se realiza la evaluación de los maestros, definiendo el "éxito" o "fracaso" de un alumno según su adelanto mediante un sistema de grados altamente estructurado. El sistema de educación formal se basa en un paradigma filosófico cuyo rasgo distintivo es una noción del tiempo en desarrollo que los arakmbut no comparten. Para ellos, el aprendizaje está orientado sobre todo hacia el desarrollo del bienestar y la estabilidad de la colectividad, de la que depende el bienestar individual. Siguiendo el mismo criterio, el aprendizaje escolar se valora únicamente cuando es puesto al servicio del grupo, como por ejemplo en el caso de los graduados arakmbut.

Todos los programas de educación intercultural deben por lo tanto escudriñar sus propias metas, con el fin de evitar imponer valores no indígenas. Ellos, junto con las influencias corrosivas de la población no indígena local, destruirían en poco tiempo la organización colectiva y orientación del modo de vida indígena. El programa debe por lo tanto empezar por analizar el marco paradigmático, o la visión del mundo, del cual derivan sus metas educativas. Las categorías básicas como "currículo" deben ser definidas con el fin de evitar el etnocentrismo de los enfoques como por ejemplo aquel que intenta basar la educación en "invariables culturales" asumiendo que todas las culturas pueden ser analíticamente reducidas a un sistema universal.

El concepto de "educación" arakmbut desafía cualquier categorización. Excepto en el más básico de los sentidos, el "currículo" para los niños arakmbut es su vida diaria, organizada alrededor de principios culturales específicos de edad, género, clan y parentesco. Su visión del mundo, multidimensional y dinámica, no estática y definitiva, induce a una redefinición de la noción de cultura como proceso y no como categoría. Para que un programa de educación intercultural cubra las necesidades de los arakmbut y fortalezca su identidad indígena debe basarse en un entendimiento flexible de las implicaciones epistemológicas y pedagógicas de su forma de vida. Esto conllevaría un sistema diferente de conocimiento, un ordenamiento distinto de la relación existente entre aprendizaje, enseñanza, y evaluación, y un replanteamiento de los valores relativos a lo oral y lo escrito. "Deconstruir" la realidad arakmbut según principios no arakmbut es dividir lo que para ellos es indivisible y combinar lo que ellos distinguen.

¿Quiénes son reconocidos como especialistas educativos?

Uno de los mayores obstáculos para obtener una educación intercultural basada en la cultura es la suposición de que los especialistas educativos del sistema formal están mejor calificados para determinar su naturaleza. Este enfoque niega el conocimiento educativo especializado y las habilidades que poseen los miembros de la sociedad indígena. Sin embargo, ellos son los "expertos", o "especialistas" en su visión del mundo y en sus procesos de transmisión. Los ancianos son los

depositarios del conocimiento indígena, al ser quienes tienen acceso al mundo espiritual, que es la fuente de aprendizaje. Los adultos mayores son los que lo ponen en práctica (capítulo seis).

La negación de la pericia indígena es una de las razones por las cuales muchos programas de educación intercultural han encontrado resistencia. La mayoría de ellos han sido producidos "en nombre de" los indígenas por "expertos" no indígenas y profesionales. Los arakmbut de San José proporcionan un ejemplo vívido de un pueblo que posee motivos muy claros para rechazar una educación intercultural. Es claro que la educación diseñada para ellos sin su cooperación, participación, ni conocimiento, ignora la existencia de sus propias prácticas, siendo éstas las que han asegurado la supervivencia y dinamismo de su cultura y lenguaje desde el contacto con la sociedad mayoritaria en los años cincuenta. El aprendizaje en la sociedad arakmbut se basa en una participación dirigida hacia actividades fundamentales para su vida (capítulo siete). Los contextos pedagógicos no se diferencian de los no pedagógicos, y el aprendizaje ocurre en aquellos que poseen un significado, en los que el estudiante se siente a gusto. La relación entre maestro y estudiante es una interacción no formalizada basada en el respeto por el parentesco y/o la afiliación al mismo clan o grupo de edad.

¿Presupone la educación intercultural una enseñanza "bi-alfabetizada"?

El modelo de educación intercultural del Ministerio de Educación del Perú se preocupa por la igualdad de la educación para los niños indígenas, lo que implica igualdad en el acceso y en las oportunidades en la escuela formal. En la práctica, esto supone la introducción de la alfabetización en la lengua materna con el fin de facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura a los niños. La escritura en la lengua materna constituye una preocupación no menos importante del movimiento indígena, que hace campaña a favor de ella ya que la considera como un derecho de los niños indígenas y como una manera de preservar las lenguas indígenas en una forma escrita. Diversas ortografías y alfabetos han sido diseñados para lenguas hasta ahora orales, haciendo posible la producción de textos escritos para utilizar en la escuela. De

igual manera, el currículo está siendo cada vez más orientado hacia la educación en la lengua materna, enseñándose el español como segunda lengua.

No puede asumirse *a priori* que diferentes pueblos indígenas, o distintas comunidades dentro de un mismo grupo lingüístico, tengan la misma reacción hacia la educación intercultural. Los arakmbut de San José tienden a percibirla como algo que les quita poder, ya que refleja algo negativo acerca de ellos dentro del sector no indígena, en donde se considera que su lengua tiene un estatus inferior. Considerando que constituyen un grupo numéricamente pequeño y que el uso de su lengua no ha disminuido, los arakmbut ponen en duda la importancia de la alfabetización en su lengua materna, bien sea en su propio beneficio o como una medida práctica en la lucha contra la opresión. Su actual situación, en que constantemente se resalta la desigualdad intrínseca existente entre la lengua nacional y la lengua indígena, se ve agravada por el peligro de que la producción de una forma escrita de harakmbut para la escuela debilite las dimensiones esenciales de su producción oral. Por ejemplo, el acceso democrático al conocimiento por medio de la palabra escrita puede deslegitimar las bases de poder tradicional así como debilitar la revitalización del conocimiento en la sociedad. En efecto, los textos escritos pueden desafiar los cimientos cosmológicos de la cultura en los casos en que el conocimiento es conservado por individuos específicos, o "porteros", que tienen la habilidad para comunicarse con la fuente de conocimiento (por ejemplo espíritus y ancestros) (capítulo seis).

4. Conclusión

Los arakmbut de San José se muestran cautelosos ante la educación intercultural debido a sus percepciones de la naturaleza y de la función de la escuela. Por otra parte, ellos tienen una escuela misionera de lengua española de donde esperan adquirir "civilización", "conciencia moderna" y esta tus frente a los asentamientos de colonos que los rodean. El currículo está construido alrededor de un cuerpo de conocimiento objetivado, encerrado dentro de textos escritos y transmitido por medio de una autoritaria práctica pedagógica. No se deja espacio para sistemas alternativos de adquisición de conocimiento. Sin em-

bargo, a pesar de las apariencias, los arakmbut no carecen de control sobre su escolaridad. Ellos ejercen un poder no oficial sobre la toma de decisiones acerca de lo que se enseña, cómo se hace y por quien.

Los pueblos indígenas están poniendo cada vez más en práctica su derecho a decidir en las escuelas de sus comunidades. Los arakmbut, como parte del movimiento indígena global, están cabildeando por el control de su aprendizaje con el fin de asegurar que sus niños tengan una educación intercultural que (i) respete sus tradiciones culturales, (ii) les brinde una educación cualitativamente relevante acerca de las tradiciones culturales de la sociedad y (iii) aborde las vidas interculturales que ellos llevan.

Los modelos de educación intercultural que están desarrollando los pueblos indígenas varían según sus necesidades en un contexto dado. Los diferentes ejemplos de varias partes del mundo que hemos examinado pueden ser colocados en distintos puntos a lo largo de un continuo, que abarca tanto modelos basados en conceptos indígenas del conocimiento, pedagogía y evaluación, como los sustentados en conceptos occidentales o nacionales. Muy pocos han pensado mantener una distancia entre los dominios indígena y no indígena, mientras la mayoría trata directamente el problema del conocimiento y la pedagogía en la interfase encontrada a diario por los pueblos indígenas entre dos o más tradiciones culturales. Cada ejemplo es el producto único de las negociaciones indígenas (cf. Lipka y Stairs 1994). En un extremo del espectro, el currículo escolar se encuentra muy unido a las prácticas de alfabetización institucionalizadas occidentales; en el otro, se convierte en un proceso dinámico de fertilización cultural cruzada.

Un mayor control indígena sobre la educación, como en el programa AIDSESEP/ISPL (capítulo 9), implica la ruptura de la distinción existente entre escuela y comunidad. Significa también sacar la escuela de los márgenes de la vida indígena y ponerla dentro de la comunidad, donde puede ser útil para sus fines. Cuando consideramos las estrategias de los arakmbut de San José para mantener su cultura y su participación dentro de la sociedad nacional, podemos ver que su modelo de educación de "dos dominios" implica un sistema total: la escuela enseña su versión de alfabetización en español y de currículo nacional, mientras la comunidad aplica los principios culturales tradicionales de comunicación interactiva y aprendizaje.

Ante una generación nueva de ex alumnos arakmbut que están alcanzando la edad adulta, ha surgido por primera vez un interés y una necesidad de la alfabetización en harakmbut. En realidad no se requiere de una alfabetización con base en la escuela, sino originada dentro de la comunidad y que además sea de utilidad para ella. Por ello, para que pueda consolidarse, debe ser una alfabetización subordinada a la cultura oral arakmbut, que disuelva la dicotomía existente entre lo oral y lo escrito. Esto haría posible que los arakmbut desarrollaran y reafirmaran simultáneamente su identidad dentro del contexto de sus vidas interculturales.

Este libro ha investigado el desarrollo de la educación intercultural dentro del movimiento indígena global, con el fin de ilustrar los procesos por medio de los cuales los pueblos indígenas definen y refuerzan su identidad cultural. Los arakmbut ejercen control sobre la influencia hegemónica que la escuela institucionalizada tiene sobre su vida cultural y social, separando el dominio escolar del dominio comunitario. Es así como protegen los procesos informales por medio de los cuales transmiten su propio conocimiento. La separación de dominios culturales es un reflejo del dualismo conceptual que distingue entre arakmbut y no arakmbut, pero a la vez es un aspecto de su defensa contra la colonización. En el futuro, los límites entre dominio escolar escrito y el dominio oral de la comunidad podrían estar menos definidos. En fin, esta división tiene que disminuir para que así la escuela pueda acomodar el proceso de negociación cultural y apoyar a la comunidad y a sus miembros en sus vidas interculturales. Si la escuela ha de contribuir a la promoción de una identidad arakmbut dinámica y creativa, debe asumir un papel dinámico y creativo, como parte de un proceso pedagógico delegado y culturalmente apropiado.

GLOSARIO DE PALABRAS HARAKMBUT

<i>amiko</i>	persona no harakmbut
<i>chindign</i>	un canto o conjuro de curación
<i>e'io</i>	dar
<i>e'ka'a</i>	trabajar (físicamente, de tener destreza, también actividad sexual)
<i>e'mamboya</i>	dibujar
<i>e'mba'a</i>	trabajar (trabajo pesado)
<i>e'mbachapak</i>	narrar, contar un mito
<i>e'mandoya</i>	escribir
<i>e'machinowa</i>	cantar
<i>e'manokay</i>	curar
<i>e'mbogntokoy</i>	perforar el labio inferior (de un hombre) con una espina de pijuayo
<i>e'nopwe</i>	saber, tener conocimiento
<i>e'ohtokoy</i>	rito de perforar la nariz cuando un joven se vuelve hombre
<i>e'paimpak</i>	"ceremonia de plumas" celebrado cuando un niño se vuelve un joven
<i>haktone</i>	la casa comunal indígena
<i>ho</i>	fruta de la palma pijuayo
<i>kumo</i>	un arbusto que tiene raíces usadas en la pesca
<i>muneyo</i>	un mujer joven
<i>muneyo'po</i>	"volverse mujer"
<i>nokiren</i>	espíritu o substancia del alma
<i>pane</i>	abuelo
<i>sikidnmbi</i>	un monstruo como ballena

<i>sinon</i>	un nené (desde cinco meses hasta que camina)
<i>taka</i>	gente no harakmbut que puede ser potencialmente no amistosa
<i>toto</i>	un espíritu que puede hacer daño
<i>wahaiipi</i>	una persona de la región andina; más que todo colonos y gente no indígena
<i>wamandoyeri</i>	alguien que asiste a la escuela
<i>wamanoka'eri</i>	alguien que cura con cantos (<i>chindign</i>)
<i>wambo</i>	un hombre joven
<i>wambo'po</i>	"volverse un hombre joven"
<i>wambokerek</i>	hombre
<i>wandik</i>	nombre
<i>wapoybedn</i>	bebé (de cuatro o cinco meses)
<i>wasipo</i>	niño
<i>waso</i>	cuerpo
<i>watone</i>	anciano
<i>waweri</i>	espíritus del agua
<i>wayorokeri</i>	el chamán
<i>wenpu</i>	una mochila
<i>wetone</i>	mujer
<i>yombedn</i>	bebido (desde el nacimiento hasta cuatro meses)

Glosario de palabras en español

<i>ayahuasca</i>	<i>Banisteriopsis caapi</i> , raíz alucinógena
<i>barbasco</i>	arbusto de raíces largas, cuya savia sirve para la pesca
<i>boquichico</i>	pez perteneciente a la familia de las carpas.

LISTA DE ACRÓNIMOS

ACJEBU	Asociación de Cesantes y Jubilados en la Educación Bilingüe del Departamento de Ucayali y la Provincia de Ucayali
ADEISP	Asociación de Estudiantes Indígenas de la Amazonía Peruana
AIDEMAD	Asociación Indígena de Estudiantes de Madre de Dios
AIDSESP /ISPL	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana/ Instituto Superior de Loreto
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, México
CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
COICA	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
DIGEBIL	Dirección General de Educación Bilingüe
FENAMAD	Federación de Nativos del Río Madre de Dios y sus Afluentes
III	Instituto Indigenista Internacional
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
IWGIA	International Work Group for Indigenous Affairs (Grupo de Trabajo Internacional en Asuntos Indígenas)
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de la Naciones Unidas
PEBIAN	Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo
RESSOP	Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano
UNESCO	Organización de Educación y Ciencia de la ONU

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADEISP

- s.f. "El problema educativo de los pueblos de la Amazonía peruana". Asociación de Estudiantes Indígenas de la Amazonía Peruana (ADEISP). Manuscrito no publicado.

AIKMAN, S.

- 1982 "Informe preliminar sobre hallazgos arqueológicos del río Karene (Río Colorado), Madre de Dios". *Amazonía peruana* 6 (8): 9-10.
- 1990 "Self-determined Education: Initiatives in the Peruvian Amazon". Tesis final de Máster. Universidad de Londres.
- 1994 "Intercultural Education and Harakmbut Identity: a case study of the community of San José in Southeastern Peru". Tesis doctoral. Universidad de Londres.
- 1995 "Language, Literacy and Bilingual Education: an Amazon People's Strategies for Cultural Maintenance". *International Journal of Educational Development* 15 (4): 411-422.
- 1997 "Interculturality and Intercultural Education: a challenge for democracy". *International Review of Education* 43 (5-6): 463-479.
- 1998 "Towards an intercultural participatory approach to learning for the harakmbut". *International Journal of Educational Development*. 18 (3): 197-206.
- s.f. "The Kemy Women: Gender and Politics in a Harakmbut a Community in SE Peru". Manuscrito no publicado.

ALFARO LAGORIA, C. y L. ZEGARRA BALLÓN

- 1976 "Peru: institutionalising Quechua". *Prospects* VI (3): 424-430.

AMADIO, M.

- 1987 "Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural". En M. Amadio, S. Varese y C. Picon (eds.), *Educación y pueblos indígenas en Centro América: un balance crítico*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 19-26.

AMERICAN INDIAN STUDIES CENTER

- 1979 *Multicultural Education and the American Indian*. American Indian Studies Center. Los Angeles: Universidad de California.

AMODIO, E.

- 1989 "Escuelas como espadas". En E. Amodio (ed.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, vol. 1, segunda edición. Quito: Abya-Yala, 5-22.

ANPIBAC

- 1976 "Declaración de principios, programa de acción y objetivos y estatutos de la alianza nacional de profesionales indígenas bilingües, A.C.". National Alliance of Indigenous Bilingual Professionals. México: manuscrito no publicado.

- 1981 "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural". National Alliance of Indigenous Bilingual Professionals. México: manuscrito no publicado.

D'ANS, A.-M.

- 1973 *Problemas de clasificación de lenguas no andinas en el sureste peruano*. Lima: Centro de Investigación Lingüística Aplicada.

APPLE, M.

- 1982 *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

ARIQUE, T.

- 1992 "Informe del proyecto de educación bilingüe del mes de setiembre de 1992". Manuscrito no publicado.

ARRATÍA, M.-I.

- 1997 "Daring to Change: the Potential of Intercultural Education in Aymaran Communities in Chile". *Anthropology and Education Quarterly* 28 (2): 229-250.

Au, K. H. Y C. JORDAN

- 1981 "Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution". En H. Trueba, G. Guthrie y K. Au (eds.), *Culture in the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley: Newbury House, 139-152.

ÁVALOS, B. (ed.)

- 1986 *Teaching Children of the Poor: An Ethnographic Study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.

BAKER, C.

- 1988 *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters 35. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 1993 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters 95. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

BARMAN, I., Y. HÉBERT Y D. MCCASKILL

- 1987 "The Challenge of Indian Education: An Overview". En I. Barman, Y. Hébert y D. McCaskill (eds.), *Indian Education in Canada*, vol. 2: *The Challenge*. Vancouver: University of Colombia Press, 1-21.

BARRE, M.-Ch.

- 1983 *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo Veintiuno.

BARRIALES, I.

- s.f. *Apaktone*. España: Misiones Dominicanas del Perú.

BATTISTE, M.

- 1986 "Micmac Literacy y Cognitive Assimilation". En I. Barman, Y. Hébert y D. McCaskill (eds.), *Indian Education in Canada*, vol. 1: *The Legacy*. Vancouver: University of British Columbia Press, 23-44.

- 1987 "Mi'kmaq Linguistic Integrity: A Case Study of Mi'kmaewey School". En I. Barman, Y. Hébert y D. McCaskill (eds.), *Indian Education in Canada*, vol. 2: *The Challenge*. Vancouver: University of British Columbia Press, 107-125.

BAYNHAM, M.

- 1995 *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Londres: Longman.

BENÍTEZ, L. y A. GARCÍA

- 1989 "Evaluación de las escuelas radiofónicas". en E. Amodio (ed.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, vol. 1, segunda edición. Quito: Abya-Yala, 87-100.

BERNSTEIN, B.

- 1971 "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En M. Young (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, 47-69.

BESNIER, N.

- 1993 "Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae". En B. Street (ed.) *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 62-86.

BLOCH, M.

- 1993 "The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village". En B. Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 87-109.

BODLEY, I. (ed.)

- 1988 *Tribal Peoples and Development Issues: a global overview*. Mountain View, Ca.: Mayfield Publishing.

- BODNAR, C.
1989 "El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía". En L. E. López y R Moya (eds.), *Pueblos indios y estados*. Lima: PEEB-Puno, EBI, ERA, 71-86.
1990 "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica". En National Ministry of Education (ed.), *Etnoeducación: conceptualización y ensayos*. Bogotá: National Ministry of Education/PRODIC, 41-96.
- BONDY, A.
1972 "On Educational Reform in Peru". *Prospects* II (4): 383-391.
- BONFÍL, G.
1984 "Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica". En C. Junqueira y E. Carvalho (eds.), *Los indios y la antropología en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsquedas, 151-176.
- BOURDIEU, P.
1992 *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- BOURRICAUD, F.
1970 *Power and Society in Contemporary Peru*. Nueva York: Praeger.
- BROCK, C. Y W. TULASIEWICZ
1985 "Editor's Introduction", En C. Brock y W. Tulasiewicz, *Cultural Identity and Educational Policy*. Londres: Croom Helm, 1-10.
- BRUNER, J.
1985 "Vygotsky: a Historical and Conceptual Perspective". En J. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press, 21-34.
- BRUNO-JOFRE, R
1985 "Cristianismo, educación y cambio social: del reformismo importado a la participación creativa en el proceso de educación liberadora, análisis comparativo". En *Cristianismo y Sociedad* 86: 79-92.
- BULLNANT, B.
1984 *Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution*. Multilingual Matters 11. Clevedon: Multilingual Matters Ud.
- BUNBURY, R, W. HASTINGS, J. HENRY, y R MCTAGGART (eds.)
1991 "The Garma Project." En *Aboriginal Pedagogy: Aboriginal teachers speak out*. Geelong: Deeking University Press.
- BURGER, J.
1987 *Report from the Frontier*: Londres: Zed Press/Cultural Survival.

- BURR, G.
1997 *"Eshawa! Vision, Voice and Mythic Narrative: an Ethnographic Presentation of Ese-eja Mytheopeia"*. Tesis doctoral. Universidad de Oxford.
- BURRIDGE, K.
1991 *In the Way: A Study of Christian Missionary Endeavours*. Vancouver: University of British Colombia Press.
- CAAAP
1992 *Propuesta de política educativa: sub-región de Madre de Dios*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- CALLINICOS, A.
1976 *Althusser's Marxism*. Londres: Pluto Press.
- CAPELLA RIVERA, J.
1993 "Interculturalidad e interdisciplinariedad: una planteamiento epistemológico desde la educación". *Allpanchis* 42 (XXV): 11-40.
- CARNOY, M.
1974 *Education as Cultural Imperialism*. Londres: Longman.
- CHAVARRÍA, M.
1987 *Mi tierra: texto experimental de ciencias histórico-sociales para las escuelas unitarias asháninkas*. Programa Experimental de Educación Bilingüe y Bicultural Río Tambo. Lima: CAAAP.
- CHILDS, C. P. y P. M. AREENFIELD
1980 "Informal Modes of Learning and Teaching: the Case of Zinacanteco Weaving". En Warren, N. (ed.), *Studies in Cross-cultural Psychology*, vol 2. Londres: Academic Press.
- CHIODI, F.
1990 "Guatemala". En F. Chiodi (ed.), *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador; Perú, Bolivia*, vol. 1. Santiago: Abya-Yala: 157-328.
- CHRISTIE, M.
1993 "The 'Received Tradition' of English Teaching: The Decline of Rhetoric and the Corruption of Grammar". En B. Green (ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. Londres: Falmer Press, 75-106.
- CHRISTIE, M. I.
1985 *Aboriginal Perspectives on Experience and Learning: the Role of Language in Aboriginal Education*. Deakin: Deakin University Press.

- CITARELLA, L.
1990a "México". En F. Chiodi, (ed.), *La Educación Indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador; Perú, Bolivia*, vol. 1. Santiago: Abya-Yala, 9-156.
- 1990b "Peru". En F. Chiodi (ed.), *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador; Perú, Bolivia*, vol. 2. Santiago: Abya-Yala, 7-226.
- CLIFFORD, I. y G. E. MARCUS
1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- COOK-GUMPERZ, J. (ed.)
1986 *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS
1987 *Collins Cobuild English Language Dictionary*. Londres: Collins.
- CORRY, S.
1984 "Cycles in Dispossession: Amazon Indians and Government in Peru". *Survival International Review* 43: 54-70.
- CUMMINS, I. y M. SWAIN
1986 *Bilingualism in Education*. Lingüística aplicada y estudio del lenguaje. Londres: Longmans.
- DAVIES, P.
1981 "The Benefits of Bilingual Education", En M. Larson y P. Davies (eds.), *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 235-254.
- DEGREGORI, C. I.
1991 "Educación y mundo andino". En M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L. E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 13-26.
- DERRSCHY-SCHETERLE, A.
1987 "Ciencias naturales y saber popular: dominación o complementaridad?" *Pueblos indígenas y educación* 1 (1): 113-126.
- DELGADO-GAITÁN, C. y H. TROEBA
1991 *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. Londres: The Falmer Press.
- DIAMOND, B.
1987 "The Cree Experience". En I. Barman, Y. Hébert y D. McCaskill (eds.), *Indian Education in Canada*, vol. 2: *The Challenge*. Vancouver: University of British Columbia Press, 86-106.

- DOCUMENTAL DEL PERÚ
1986 *Enciclopedia nacional básica*, vol. XXI: *Madre de Dios*, nueva edición. Lima: DESA.
- DUNBAR ÜRTIZ, R.
1984 *Indians of the Americas: Human Rights and Self-determination*. Londres: Zed Books.
- EIDE, A.
1985 "Indigenous Populations and Human Rights: the United Nations' Efforts at Midway". En J. Brosted *et al.*, *Native Power: The Quest for Autonomy and Nationhood of Indigenous Peoples*. Bergen: Universitetsforlaget, 196-212.
- ESCOBAR, A.
1983 "Fundamentos lingüísticos y pedagógicos de la enseñanza de una segunda lengua en poblaciones indígenas". En Rodríguez *et al.* (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 2. México: UNESCO/Instituto Indigenista Interamericano, 315-340.
- ESCOBAR, A., J. MATOS MAR, y G. ALBERTI
1975 *¿Perú, país bilingüe?* Perú Problema 13. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ETSA
1996 "Brought together, Informal and Formal Education in an Indigenous Programme in the Amazon". Documento no publicado.
- FENAMAD
1985 "III Congreso de la Federación Nativa del Río Madre de Dios y sus Afluentes". Resolutions of the III Congress, diciembre. Manuscrito no publicado.
- 1991 "Conclusiones del VII Congreso". Resolutions of VII Congress of the Federation of Natives of Madre de Dios, del 21 al 25 de agosto. Manuscrito no publicado.
- FERNÁNDEZ ALONSO, M.
1993 *Shintuya, continuidad y cambio entre los amarakaeris (1900-1992)*. Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- FERNÁNDEZ, M. y R. VERA
1987 "Educación bilingüe-intercultural: un reto ante la condición multilingüe y pluricultural", *Survival International*. *Extracta*: 66-71.
- FINNEGAN, R.
1992 *Oral Traditions and the Verbal Arts: a Guide to Research Practices*. Londres: Routledge.

- FISHMAN, J.
1985 *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlín: Mouton.
1990 "What is Reversing Language Shift (RLS) and How can it Succeed?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11(1 y 2): 5-36.
- FUNN, J.
1992 "Traditional Values in New Schools". *Anthropology and Education Quarterly* 23 (1): 44-58.
- FOLDS, R.
1988 "Choosing a Curriculum Model for Aboriginal Schools", *Curriculum Perspectives* 9 (2): 76-68.
- FORTES, M.
1970 "Social and Psychological Aspects of Education in Talaland". En I. Middleton (ed.), *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. Texas: University Press, 14-74.
- FRANCIS, A.
1984 "El pueblo amuesha y la educación bilingüe". *Shipihui* 30: 179-182.
- FUENTES, A.
1982 "Parentesco y relaciones de producción en una comunidad harakmbut en el sur-oriente peruano". Manuscrito no publicado.
- GARCIA, H., S. ECHEVERRIA y E. HUAMÁN
1979 "Pastoral familiar de las comunidades nativas del Madre de Dios". Tesis de grado para el título de profesor de educación secundaria. Escuela Normal Superior Particular Marcelino Champagnat, Lima.
- GARCIA, O. y R. OTHEGUY
1995 "The Bilingual Education of Cuban-American Children in Dade County's Ethnic Schools". En O. García y C. Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 93-102.
- GASCHÉ, I., L. TRAPNELL y M. RENGIFO
1987 "El currículo alternativo para la formación de maestros de educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y pedagógica". Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Manuscrito no publicado.
- GEE, I. P.
1986 "Orality and Literacy: from the Savage Mind to Ways with Words". En I. Maybin (ed.), *Language and Literacy in Social Practice*. Milton Keynes: Open University, 168-192.

- GEERTZ, C.
1973 *Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books Inc.
- GIROUX, H. A.
1992 "Series Foreword". En D. Trend *Cultural Pedagogy: Art/ Education/ Politics*. Nueva York: Bergin and Garvey, i-v ii.
- GODENZZI, I.
1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- GONZALBO, P.
1996 *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México.
- GOODY, I.
1982 "Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures". En D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Nueva Jersey: Ablex, 201-215.
1987 *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOW, P.
1988 "Social Organisation of the Native Communities of the Bajo Urubamba River Eastern Peru". Tesis doctoral. Universidad de Londres.
- GRAFF, H. J.
1994 "Literacy, Myths and Legacies: Lessons from the History of Literacy", En L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 37-60.
- GRAY, A.
1983 "The Amarakaeri, an Ethnographic Account of Harakmbut People from Southeastern Peru". Tesis doctoral. Universidad of Oxford.
1986 *And After the Gold Rush...? Human Rights and Self-Development among the Amarakaeri of Southeastern Peru*. IWGIA Document 55. Copenhagen: IWGIA.
1995 "The Indigenous Movement in Asia". En R. H. Bames, A. Gray y B. Kingsbury (eds.), *Indigenous Peoples of Asia*. Association for Asian Studies. Ann Arbor: Michigan, 35-58.
2002a *Los arakmbut: mitología, espiritualidad e historia*. Copenhagen: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas / El Programa de los Pueblos de los Bosques.
2002b *El último chamán: cambio en una comunidad amazónica*. Copenhagen: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas / El Programa de los Pueblos de los Bosques.

- 2002c *Derechos indígenas y desarrollo: autodeterminación en una comunidad amazónica*. Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas / El Programa de los Pueblos de los Bosques.
- GREEN, B.
1993 "Literacy Studies and Curriculum Theorizing: or The Insistence of the Letter". En B. Green (ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. Londres: Falmer Press, 195-225.
- GROSSI, F. V.
1993 "Interculturalidad o bases para una nueva cultura". *Convergence*. XXVI (2): 5-10.
- HAIG-BROWN, C.
1995 "'Two Worlds Together': Contradiction and Curriculum in First Nations Adult Science Education", *Anthropology and Education Quarterly* 26 (2): 193-212.
- HARRIS, S.
1989 "Walking through Cultural Doors: Aborigines, Communication, Schooling and Cultural Continuity". Discurso principal de la National Conference on Cross-Cultural Communication and Professional Education. Adelaide, del 25 al 28 de setiembre, 1989. Manuscrito no publicado.
1990 *Two-Way Schooling: Education and Cultural Survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
1992 "'Going about it the right way' - Decolonising Aboriginal School Curriculum Processes". En B. Teasdale y J. Teasdale (eds.), *Voices in a Seashell*. Fidji: UNESCO, 37-53.
1994 "'Soft' and 'Hard' Domain Theory for Bicultural Education in Indigenous Groups". *Peabody Journal of Education*. Edición especial. *Negotiating the Culture of Schooling*. 69 (2): 140-153.
- HAWES, H. y D. STEPHENS
1990 *Questions of Quality: Primary Education and Development*. Londres: Longman.
- HEATH, S. B.
1983 *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S. B. y M. V. McLAUGHLIN
1994 "Learning for anything everyday". *Journal of Curriculum Studies* 26 (5): 471-478.
- HEISE, M.
1984 "Educación bilingüe y bicultural para los asháninka: un reto", *Cultural Survival. Extracta* 6: 35-41.

- 1987 "Proyecto de educación bilingüe bicultural para los asháninka del río Tambo". *Shipihui* 30: 213-220.
- 1990 "*El proyecto de educación bilingüe bicultural para los asháninka del río Tambo*". *Amazonía peruana* 18: 81-90.
- HEISE, M., F. TUBINO y W. ARDITO
1994 *Interculturalidad: un desafío*. Lima: CAAAP.
- HELBURG, H.
1996 *Mbaisik: en la penumbra del atardecer*. Literatura oral del pueblo harakmbut. Lima: CAAP.
- HENZE, R. y L. VANETT
1993 "To Walk in Two Worlds-Or more? Challenging a Common Metaphor of Native Education". *Anthropology and Education Quarterly* 24 (2): 116-134.
- HOLMES, B. y M. McLEAN
1989 *The Curriculum: A Comparative Perspective*. Londres: Unwin Hyman.
- HORNBERGER, N.
1988 *Bilingual Education and Language Maintenance*. Dordrecht: Foris Publications.
1989a "Continua of Biliteracy". *Review 01 Educational Research* 59 (3): 271-296.
1989b "Teacher Quechua Use in Bilingual and Non-Bilingual Classrooms in Puno, Peru". En R. Jacobson y C. Faltis (eds.), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 163-173.
1994a "Continua of Biliteracy: Quechua literacy and empowerment in Peru", En L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, 237-256.
1994b "Literacy and Language Planning". En *Language and Education* 8 (1 y 2): 75-86.
1996 "Indigenous Literacies in the Americas". En N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlín: Mouton de Gruyter, 3-11.
- HVALKOF, S. y P. AABY
1981 "Introducing God in the Devil's Paradise". En S. Hvalkof y P. Aaby (eds.), *Is God an American?* Copenhague: IWGIA/ Survival International, 9-16.

- ICICHI
1987 *Indigenous Peoples: A Global Quest for Justice*. Independent Commission on International Humanitarian Issues. Londres: Zed Books.
- INTERCULTURAL HORIZONS
1989 "Profile of a Community: Mohawks Reaffirm Control over their Children's Education". *Intercultural Horizons*: 14-18.
- ISPL/ AIDSESP
1995 "Currículo intercultural bilingüe de educación primaria". Programa de formación de maestros bilingües. ISPL/ AIDESP. Manuscrito no publicado.
- IWGIA
1981 "International: Recommendations of the Fourth Russell Tribunal". *IWGIA Newsletter* N.º 25/26, marzo: 86-90.
1986 *Yearbook*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs.
1987 *Yearbook*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs.
1988 *Yearbook*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs.
1992 "Indigenous Peoples in Río: The Kari Oka World Indigenous Conference". *IWGIA Newsletter* 4: 53-56.
1993 "Peru: Communal Territories". *IWGIA Newsletter* 3: 44-45.
- JACOB, E.
1997 "Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists". *Anthropology and Education Quarterly* 28 (1): 3-21.
- JAKWAY, M.
1981 "Culturally Adapted Education". En M. Larson y P. Davis (eds.), *Bilingual Education: An Experience in the Peruvian Amazon*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 283-296.
- JOLLY, L.
1995 "Waving a Tattered Banner? Aboriginal Language Revitalisation". *The Aboriginal Child at School* 23 (3): 1-19.
- KLEIVAN, H.
1979 "Greenland from Colony to Home Rule: a Note on Political Mobilisation". *IWGIA Newsletter* 22: 13-21.
- KROEBER, A.
1963 *Anthropology, Culture Patterns and Processes*. San Diego: Harvest HBJ Books.

- KULICK, D. y C. STROUD
1993 "Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village". En B. Street (ed.) *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-61.
- LAJE, M.
1983 "Federación Shuar: un sistema alternativa de enseñanza". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano, 431-448.
- LANDEO, L.
1990 "Diagnóstico socio-económico-educativo: comunidades machiguenga: Palotoa, Tayakome, Yomybato: análisis de la realidad". Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Manuscrito no publicado.
- LANKSHEAR, C.
1993 "Currículum as Literacy: Reading and Writing in 'New Times'". En E. Green (ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. Londres: Falmer Press, 154-175.
- LARRABURE I CORREA, C.
1907 *Noticia histórico-geográfica de algunos ríos de nuestro oriente*. Lima: Imprenta de "La Opinión Nacional".
- LARSON, M.
1981 "The Role of Vernacular Versus Prestige Languages in Primary Education", En M. Larson y P. Davis (eds.), *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 7-36.
- LASERNA, C.
1989 "Embedded and Formal Education in San Juan, an Indian Peasant Community in the South of Colombia". Tesis doctoral. Massachusetts, University of Cambridge.
- LAVE, J.
1988 *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVE, J. y E. WENGER
1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LAWTON, D.
1983 *Curriculum Studies and Educational Planning*. Londres: Hodder and Stoughton.

- LEAP, W. L.
1991 "Pathways and Barriers to Indian Language Literacy-building on the Northern Ute Reservation", *Anthropology and Education Quarterly* 22: 21-41.
- LINDENBERG, M. A.
1989 "Algunas concepciones indígenas de educación". En L. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación*. XLVI Congreso de Americanistas PEE-Puno, EEI, ERA: 211-223.
- LINDHOLM, K. L.
1990 "Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development", En A. Padilla, H. Fairchild y C. Valadez (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Londres: Sage Publications, 91-105.
- LIPKA, J.
1991 "Toward a Culturally Based Pedagogy: a Case Study of One Yup'ik Eskimo Teacher", *Anthropology and Education Quarterly* 22: 203-223.
- LIPKA, J. y E. ILUSTIX
1997 "Ciulistet and the Currículum of the Possible". En N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlín: Mouton de Gruyter, 44-68.
- LIPKA, J. y A. STAIRS
1994 "Editor's Introduction", *Peabody Journal of Education*. Edición especial: *Negotiating the Culture of Schooling*, 6 (2): 1-5.
- LITTLE, A.
1990 *Understanding Culture: a Pre-condition for Effective Learning*. Estudio especial para la World Conference on Education for All Thailand, del 5 al 9 de marzo, UNESCO.
- LOOS, E., P. DAVIS y M. WISE
1981 "Cultural Change and the Development of the Whole Person: an Exposition of the Philosophy and Methods of the Summer Institute of Linguistics", En M. Larson y P. Davis (eds.), *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 351-392.
- LÓPEZ, L. E.
1988 "La lengua materna y la segunda lengua en los contextos bilingües en América Latina". *Pueblos indígenas y educación* 5: 107-110.
- LÓPEZ, L. E. y R. MOYA
1989 "Presentación". En L. E. López y R. Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación*. XLVI Congreso Internacional de Americanistas. Lima, PEEB Puno / Proyecto EBI / Programa ERA: 7-25.

- LÓPEZ, L. E., I. YUNG y J. PALAO
1987 "Educación bilingüe en Puno: reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye?" *Pueblos indígenas y educación* 1 (3): 63-106.
- LYON, P.
1976 "Tribal Movement and Linguistic Classification in the Madre de Dios Zone". Versión corregida y mecanografiada del documento publicado en el XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, *Actas y Memorias*, vol 5: 185-207.
- MACKIE, R. F.
1950 "Puericultura selvática". *Misiones Dominicanas del Perú* 180: 394-399.
- MCCARTY, T. L., R. H. LYNCH, S. WALLACE y A. BENALLY
1991 "Classroom Inquiry and Navajo Learning Styles: A Call for Reassessment". *Anthropology and Education Quarterly* 22: 42-59.
- MCTAGGART, R.
1988 "Aboriginal Pedagogy versus Colonization of the Mind". *Curriculum Perspectives* 8 (2): 83-92.
- MAGENZO, A.
1988 "The Application of a Cultural Analysis Model to the Process of Curriculum Planning in Latin America". *Journal of Curriculum Studies* 20 (1): 23-33.
- MARZAL, M.
1986 *Historia de la Antropología Indigenista; México y Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MASFERRER, E.
1983 "El movimiento indigenista y la educación indígena (1940-1980)". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano/UNESCO, vol 2: 521-528.
- MAYER, E.
1987 "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". En *Educación y pueblos indígenas en Centro América; un balance crítico*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC, 27-38.
- MEEK, M.
1991 *On Being Literate*. Londres: Bodley Head.
- MIDDLETON, J.
1970 "Preface". En J. Middleton (ed.), *From Child to Adult; Studies in the Anthropology of Education*. Texas: University of Texas Press, xi-xx.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1989 *Política de educación bilingüe intercultural*. Dirección general de Educación Bilingüe. Lima: Ministerio de Educación.
- 1991 *Política nacional de educación bilingüe y educación intercultural 1991-1995*. Dirección General de Educación Bilingüe. Lima: Ministerio de Educación.
- 1992 *Programa curricular básico; educación primaria*. Dirección General de Educación Primaria y Secundaria. Lima: Ministerio de Educación.

MINO-GARCÉS, F.

- 1982 "Enfoques teóricos sobre alfabetización di-cultural: el programa MACAC, Ecuador". *América indígena*; 221- 227.

MISIONES DOMINICANAS

- s.f. *Alma de la selva*. Lima: Misiones Dominicanas.

MOORE, T.

- 1981 "SIL and a 'New Found Tribe': The Amaraeri Experience". En S. Hvalkof y P. Aaby (eds.), *Is God an American?* Copenhagen: IWGIN Survival International, 41-50.
- 1985 "Movimientos populares en Madre de Dios y regionalización". En *Promoción campesina, regionalización y movimientos sociales*. Lima: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas y Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 165-192.

MORIN, F.

- 1988 "Indios, indigenismo, indianidad". En *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano y Centre d'Etudes Mexicaines et Centraméricaines, 13-24.

MOSONYI, E. y F. RENGIFO

- 1983 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: UNESCO/III, vol. 1: 209-230.

MÜHLHAÜSLER, P.

- 1996 *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Londres: Routledge.

NAKOTA, M.

- 1995 "Cutting a Better Deal for Torres Strait Islanders", *The Aboriginal Child at School* 23 (3): 20-27.

NUNES, T.

- 1993 "Cultural Diversity in Learning Mathematics: a Perspective from Brazil". En E. Thomas (ed.), *International Perspectives on Culture and Schooling*. Londres: Institute of Education, 357-370.

OGBU, J. U.

- 1987 "Variability in Minority School Performance: a Problem in Search of an Explanation". *Anthropology and Education Quarterly* 18 (4): 313-334.

OLÓRTEGUI DEL CASTILLO, T. y K. RUMMENHÖLLER

- 1991 "Una alternativa de diseño para locales escolares en comunidades nativas". *Perú indígena* 20.

ONG, W. J.

- 1982 *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. Londres: Methuen.

OSENDE, V.

- 1933 "Observaciones sobre el salvajismo". *Misiones Dominicanas del Perú* 15 (79): 228-230.

PALACIOS, M. A. y M. PAIBA

- 1977 *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*. Lima: Foro Educativo.

PASQUINELLI, C.

- 1996 "The Concept of Culture Between Modernity and Postmodernity". En V. Hubinger (ed.), *Grasping the Changing World: Anthropological Concepts in the Postmodern Era*. Londres: Routledge, 53-73.

PAULSTON, C. B.

- 1992 *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Multilingual Matters 84. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

PHILIPS, S. U.

- 1972 "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom". En C. Cazden, V. P. John y D. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press, 370-394.

PIKE, F. B.

- 1973 *Spanish America 1900-1970: Tradition and Social Innovation*. Londres: Thames and Hudson.

POZZI-ESCOLT, I.

- 1989 "Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua". En E. Ballón y R. Cerrón-Palomino: *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC/GTZ, 51-72.

- 1990a "Balances y perspectivas de la educación para poblaciones indígenas en el Perú: 1990". *Allpanchis* 35/36 (11): 393-434.
- 1990b "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". *Amazonia peruana* 18 (9): 9-28.
- 1998 *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: PROEIB ANDES /abc.
- QUINTANILLA, O. y S. LOZANO
1983 "Presentación". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, vol. 1. México: UNESCO/III, VIII-XVII.
- REID, W.A.
1993 "Literacy, orality and the functions of curriculum", En B. Green (ed.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. Londres: Falmer Press, 13-26.
- RIBEIRO, D. y M. R. WISE
1978 *Los grupos étnicos de la Amazonía peruana*. Comunidades y culturas peruanas N.º 13. Lima: Summer Institute of Linguistics.
- RIVAL, L.
1996 *Hijos del Sol, padres del jaguar: los huaoraní de ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala.
- RIVERA-PIZARRO, I.
1987 *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: Proyecto EBI/MEC-GTZ.
- RODRÍGUEZ, N., E. MASFERRER y R. VARGAS (eds.)
1983 *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. 2 vols. México: UNESCO / III.
- ROSENGREN, D.
1987 *In the Eyes of the Beholder: Leadership and the Social Construction of Power and Dominance among the Maisigenka of the Peruvian Amazon*. Gothenburg: Goteborgs Etnografiska Museum.
- RUMMENHÖLLER, K.
1987 *Tiefandindios im Goldrausch: Die Auswirkungen des Goldbooms auf die Harakmbut in Madre de Dios, Peru*. Free University of Berlin. Bonn: Ed.Mundus.
1988 "Shipibos en Madre de Dios: La historia no escrita". *Perú indígena* 12 (27): 13-33.
- RUMMENHÖLLER, K. y M. LAZARTE
1990 "Comunidades indígenas de Madre de Dios (Perú): un enfoque de la realidad educativa". *América indígena* 4: 159-192.

- RUMMENHÖLLER, K., C. CÁRDENAS y M. LAZARTE
1991 "Diagnóstica situacional de comunidades nativas de Madre de Dios: propuestas para un autodesarrollo". 2 vols., Instituto Indigenista Peruano: manuscrito.
- SAMPAIO, D. C. y A. LÓPES DA SILVA
1981 "A Filosofia e a Pedagogia de Educação Indígena: Um Resumo dos Debates". En Comissão Pro Índio, *A Questão da Educação Indígena*. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 14-29.
- SAN ROMÁN, G.
1984 "Programa de educación bilingüe e intercultural del Alto Napo," *Shupihui* 30: 183-192.
- SANCHEZ-PARGA, J.
1988 "Formas de la memoria: tradición oral y escolarización". *Pueblos indígenas y educación II*. 6: 85-114.
- SARASOLA, S.
1931 "La educación de la mujer en nuestro colegio de misiones". *Misiones Dominicanas del Perú* 13 (62): 1-13.
- SCOLLON, R. y S. SCOLLON
1981 *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communications*. Nowood Nueva Jersey: Ablex Publications.
1995 *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- SCRIBNER, S. y M. COLE
1973 "The Cognitive Consequences of Formal and Informal Education". *Science* 182: 553-559.
- SELLS DICK, G. y T. MCCARTY
1997 "Reclaiming Navaho: Language Renewal in an American Indian community school". En N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlín: Mouton de Gruyter, 69-86.
- SEYMOUR-SMITH, C.
1987 "Saber y Poder: Educación Traditional y Educación Bilingüe". *Extracta-Cultural Survival Quarterly* 6: 11-15.
- SHOR, I. y P. FREIRE
1987 *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- SIGUAN, M. y W. F. MACKAY
1987 *Education and Bilingualism*. Londres: International Bureau of Education/UNESCO/Kogan Page.

- SKAR, H.
1988 *The Warm Valley People: duality and land reform among the Quechua Indians of highland Peru*. Segunda edición. Gothenburg: Göteborgs Etnografiska Museum.
- SKAR, S.
1994 *Lives Together- World Apart: Quechua Colonisation in Jungle and City*. Oslo: Scandinavian University Press.
- SMOLICZ, J.
1981 "Culture, Ethnicity and Education: Multiculturalism in a Plural Society". En J. Megarry, S. Nisbet y E. Hoyle (eds.), *Education of Minorities* World Yearbook of Education. Londres: Kogan Page, 17-37.
- SNOW, C. E.
1990 "Rationale for Native Language Instruction". En A. Padilla, H. Fairchild y C. Valadez (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage, 60-75.
- SPOLSKY, B.
1989 "Maori Bilingual Education and Revitalisation". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (2): 89-106.
- STAIRS, A.
1988 "Beyond Cultural Inclusion: An Inuit Example of Indigenous Educational Development". En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins, *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters 40, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 308-327.
- STAVENHAGEN, R.
1988 *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos y El Colegio de México.
- STENHOUSE, L.
1975 *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heineman.
- STIRRAT, J.
1999 "Economics and Culture: notes towards an anthropology of economics", En F. Leach y A. Little (eds.), *Education, Culture and Economics: Dilemmas for Development*. Nueva York: Garland.
- STREET, B. V.
1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1993a "Introduction: The New Literacy Studies". En B. Street (ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-21.

- 1993b "The Incorporation of Literacy into Communicative Repertoire". En B. Street (ed.) *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 25-29.
- 1994 "Cross-cultural Perspectives on Literacy". En L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins, 95-112.
- SUESS, P.
1982 "Culturas indígenas y evangelización". *Shupihui* 21: 47-53.
- SUEYO, H.
1994 "Development in the Amazon: an Indigenous View from Madre de Dios". *Indigenous Affairs* 2: 40-42.
- TAURO, A.
1970 "Prólogo". En *Temas de educación: José Carlos Mariátegui*. Biblioteca Amauta 14. Lima: Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui.
- TEASDALE, R.
1997 "Local Knowledge and Wisdom in Higher Education: an Asia-Pacific Perspective". Documento presentado en la Fourth Oxford International Conference on Education and Development. New College, del 11 al 15 de setiembre.
- TEASDALE, R. y J. TEASDALE
1994 "Culture and Schooling in Aboriginal Australia". En E. Thomas (ed.), *International Perspectives on Culture and Schooling*. Londres: Institute of Education, 174-196.
- THAMAN, K.
1991 "Towards a Culture-Sensitive Model of Curriculum Development for Pacific Island Countries". *Directions* 13 (1): 1-12.
- THOMPSON, J. B.
1990 *Ideology and Modern Culture*. Oxford: Polity Press.
- TORRALBA, A.
1979 "Nueva Situación Misionera". *Antisuyu* 3: 83-141.
- TOVAR, T.
1989 *Ser Maestro: Condiciones del Trabajo Docente en el Perú*. Lima: DESCO/UNESCO.
- 1993 "La CEPAL y la Educación: ¿hacia un nuevo paradigma educacional?" *Allpanchis* 42, XXV: 119-136.
- TRAPNELL, L.
1984 "Mucho más que una educación bilingüe". *Shipihui* 84 (30): 239-246.

- 1986 "Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía peruana". En J. Gasché y J. Arroyo (eds.), *Balances amazónicos: enfoques antropológicos*. Iquitos: CIAAP-UNAP, 121-145.
- 1990 "El programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana". *Amazonía peruana* 18: 103-116.
- 1991 "Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESP". En M. Zuñiga, I. Pozzi-Escot y L. E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 219-239.
- TREND, D.
1992 *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. Nueva York: Bergin and Harvey.
- TRUDELL, B.
1990 "El Instituto Lingüístico de Verano y la educación bilingüe en el Perú: una perspectiva". *Amazonía peruana* 18: 39-52.
- TUESTA, N.
1997 "Beyond Land Rights: Indigenous Intercultural Education". En S. Buchi, C. Erni, L. Jurt y C. Rugg (eds.), *Indigenous Peoples, Environment and Development*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs, 251-258.
- TUMIRI, J.
1985 "The Indians are the Revolution". En J. Brøsted *et al.*, *Native Power: The Quest for Autonomy and Nationhood of Indigenous Peoples*. Bergen: Universitetsforlaget, 67-76.
- TYLOR, E.
1871 *Primitive Culture*. Londres: Murray.
- VALENTÍN, A.
1964 "Grupo móvil del sistema escolar de la selva sur oriente peruano". *Misiones Dominicanas del Perú* 45 (266): 10-13.
- VALLANCE, R. y D. VALLANCE
1988 "Pumnu Wangka: a 'Right Way' Desert School Curriculum". *Curriculum perspectives* 8(2): 71-76.
- VARESE, S. y N. RODRÍGUEZ
1983 "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva". En N. Rodríguez; E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1. México: UNESCO / Instituto Indigenista Interamericano, 3-55.

- VERHOEVEN, L.
1994 "Linguistic diversity and literacy development". En L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins, 199-220.
- VILLAVICENCIO, M.
1987 "Proyecto experimental de educación bilingüe (Puno-Perú)". *Pueblos indígenas y educación* 1(1): 83-112.
- WAGNER, R.
1981 *The Invention of Culture*. Chicago.
- WAHL, L.
1987 "Pagans into Christians: the Political Economy of Religious Conversion among the Harakmbut of Lowland Southeastern Peru". Tesis doctoral. City University of New York.
- WAHLBERG, N.
1996 "Teaching and Learning Yup'ik Traditional Literacy". En N. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlín: Mouton de Gruyter, 19-43.
- WALSH, P.
1993 *Education and Meaning: Philosophy in Practice*. Londres: Cassell.
- WILLIAMS, L. y I. WYATT
1987 "Training Indigenous Teachers in a Community Setting". En I. Barman, Y. Hébert y D. McCaskill (eds.), *Indian Education in Canada, vol. 2: The Challenge*. Vancouver: University of British Columbia Press, 211-217.
- WIPIO, G.
1981 "The History of Education among the Aguaruna". En M. Larson y P. Davies (eds.), *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 67-83.
- WÖLCK, W.
1985 "Bilingüalismo quechua: castellano: problemas lingüísticos y educativos". *Pueblos indígenas y educación* 5: 105-107.
1989 "El reto de la educación bilingüe". En E. Bailón y R. Cerrón-Palomino (eds.), *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC/GTZ, 35-50.
- YOUNG, M.
1971 "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge". En M. Young (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, 19-46.

ZÚÑIGA, M.

- 1989a "El maestro rural en la educación bilingüe". En E. Ballón Aguirre y R. Cerrón-Palomino (eds.) *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC/GTZ, 73-90.
- 1989b "El programa de educación bilingüe intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho". *Amazonia peruana* IX (18): 117-126.

Diagramado en el
Instituto de Estudios Peruanos
por MERCEDES DIOSES V.
Corrección de pruebas:
MARCELA BENÍTEZ
Impreso en los talleres gráficos de
FIMART S.A.C.
Av. Del Río 111, Pueblo Libre
Télf. 424-0662 / 424-0547
Lima-Perú

Serie: LENGUA Y SOCIEDAD

11. *El imaginario nacional. Moro-Westphalen-Arguedas. Una formación literaria.* Alberto Escobar. 1989, 126 pp.

12. *Los bilingües y el castellano en el Perú.* Anna María Escobar. 1990, 238 pp.

13. *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú.* Francesca Denegri. 1996, 215 pp.

14. *En pocas palabras. Ensayos de lengua, estilo y cultura.* Alberto Escobar. 1996, 96 pp.

15. *Soy señora. Testimonio de Irene Jara de Marceliano.* Francesca Denegri. 2000, 324 pp.

16. *Clemente Palma: El modernismo en su versión decadente y gótica.* Gabriela Mora. 2000, 247 pp.

17. *La Mesa Redonda sobre "Todas las sangres" del 23 de junio de 1965.* Guillermo Rochabrún (ed.). 2000, 110 pp.

18. *Primera mesa redonda sobre literatura peruana y sociología del 26 de mayo de 1965.* Carmen María Pinilla (ed.). 2003, 111 pp.

La educación indígena en Sudamérica

interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú

Entre los pueblos andinos y amazónicos del Perú y otros países sudamericanos, la estrategia educativa del Estado comenzó por tratar de que abandonasen su cultura "bárbara", y adoptasen la del país oficial, para así convertirse en buenos cristianos y ciudadanos de una república que procuraba imitar las instituciones occidentales. Hace ya algo más de cincuenta años, se inició un cambio en dicha actitud, que preconizó la introducción de la alfabetización y la cultura occidental utilizando la propia lengua indígena, bajo un método de educación bilingüe. En los años ochenta, emergió finalmente una corriente que, liderada por los propios indígenas, se propuso la revaloración de su cultura en sí misma, y no solamente como un instrumento al servicio de la introducción de la cultura del país oficial. Se le llamó *educación intercultural*, y es la historia de este proyecto entre el grupo de los arakmbut, en el departamento peruano de Madre de Dios, lo que la educadora inglesa Sheila Aikman nos refiere en este libro. Los resultados de esta experiencia le sirven de materia de reflexión sobre el papel de la educación en países como el Perú, donde existe más de una cultura.

IEP
BIBLIOTECA

