

El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos.

por Jorge Gasché, *Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne - Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Georges Haudricourt, Villejuif (Francia), e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú).*¹

[El artículo fue publicado en 2002 en: E. Alcaman, H. Díaz Polanco, R. Fornet Betancourt, J. Gasché, G. Giménez, E.C. Huenchulaf, C. Lenkersdorf, R. Torga, & H. Zemelman (Eds.), *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, pp. 119-158. México : Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América.]

1. Introducción.

El propósito de este esbozo es diagnosticar las dificultades que encontró una propuesta educativa intercultural alternativa, dirigida hacia poblaciones indígenas y formalmente asumida por sus organizaciones representativas, cuando ésta plantea como objetivo político general el de abrir un campo metodológico para que la realidad socio-cultural indígena específica de cada pueblo llegue a *expresarse*² y a articularse con el universo cognitivo de la sociedad nacional *a pesar* de las relaciones de dominación que esta última hace pesar sobre la primera. Si hago público este diagnóstico, es porque pienso que *de los ejemplos se aprende*, y se trata aquí de un ejemplo cuyos componentes, a pesar de estar vinculados a la realidad indígena amazónica peruana, son de naturaleza más genérica, de manera que los lectores partícipes de otras experiencias educativas interculturales pueden reconocerlos e identificarlos con elementos de su propia historia.

Con esta intención daré cuenta del proceso que llevó a la creación y que orientó la implementación del *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB)*. Expondré la coyuntura y las motivaciones políticas, los objetivos que de ellas se derivaron y los principios que de acuerdo a ellas se aplicaron, así como los obstáculos que en el proceso mismo era preciso enfrentar y superar. Que

¹ El autor participó con responsabilidades directivas, luego, de asesoría científica, docencia y tutoría de alumnos en la fase preparatoria (1984-87) y de implementación (1988-1997) del programa educativo de que trata el presente artículo. Correl: jurgas@iquitos.net

Una versión ligeramente diferente de la parte histórica de este trabajo (acápites 1. - 3.) fue publicada por primera vez en 2001 en la revista *Cultura & Educación* 13/1. 59-72 de la Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

² Con eso me refiero a la búsqueda de un lenguaje que exprese la realidad socio-cultural indígena desde la vivencia del *sujeto* indígena, en vez de un lenguaje que hable *de* la realidad indígena como de un *objeto* (como se lo practica en los programas educativos “folklorizantes”). El primer lenguaje habla desde una posición de afiliación a y solidaridad con el pueblo, el segundo, desde una posición de poder sobre el pueblo.

eso sólo se logró parcialmente, lo demuestra el rumbo que tomó el programa a partir de 1996, cuando se abandonaron definitivamente ciertos de los principios que inspiraron la fase creativa inicial (1988-1995), — un abandono que no fue más que la consecuencia de debilidades que habían empezado a manifestarse en los años inmediatamente anteriores. De ahí que concluimos a que el reto de una educación *desde los pueblos indígenas* sigue subsistiendo entero, aun cuando alcances parciales de índole técnica y pedagógica puedan reconocerse como un avance en comparación con el sistema de educación indígena anterior. Éste había sido creado a principio de los años 50, amparado en un convenio con del Ministerio de Educación, por el *Instituto Lingüístico de Verano (ILV)* y fundamentalmente marcado por sus opciones y principios censuradores de las culturas indígenas.³

2. El surgimiento del reto: La fase preparatoria

El impulso para una reflexión sobre una alternativa educativa indígena en la Amazonía peruana que debía desembocar en la creación del mencionado programa vino de dos fuentes. En 1984, el *Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL)*, con sede en Iquitos, manifestó su interés en instaurar la especialidad de Educación Bilingüe Intercultural destinada a formar nuevas generaciones de maestros indígenas de primaria. En el mismo año, la *Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP)*, igualmente instalada en Iquitos, había convocado a candidatos indígenas para la formación magisterial, que debía impartirse en base a un nuevo currículo. Para la preparación del currículo del ISPL, el Instituto firmó un convenio con el *Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP)* de la UNAP (dirigido entonces por el autor), el cual llevó a cabo un proyecto de investigación que debía procurar el conocimiento básico — una suerte de diagnóstico — de aspectos socio-culturales, socio-lingüísticos y pedagógicos de la Amazonía peruana en los que se podría fundar la nueva propuesta curricular. El equipo contratado a este efecto hizo una evaluación, a la vez, del currículo de la UNAP, del sistema instaurado por el ILV y de algunas otras experiencias en educación indígena que habían surgido en años recientes en ciertas zonas de la región amazónica (Trapnell 1986). Una de las críticas centrales que se formuló al conjunto de los proyectos era, a parte de su etno-centrismo en la concepción de la educación y de sus alcances, la poca o nula participación de la población indígena y, en particular, de sus nuevas organizaciones políticas representativas (las llamadas “federaciones”) en la elaboración y gestión de las nuevas alternativas educativas.

Tomando en cuenta esta constatación, el CIAAP, que, a título de muestreo, escogió 7 regiones de la Amazonía para llevar a cabo las investigaciones (1985-87), concluyó convenios con las organizaciones indígenas donde existían y tomó

³ Sobre esta institución misionera protestante estados-unidense, ver: Cano *et al.* 1981, Stoll 1985, Montoya 1990; sobre sus principios educativos, ver Larson *et al.* 1979; sobre sus alcances e impactos, ver: Trapnell 1986, Gasché 1989-90).

acuerdos con las comunidades donde una federación recién estaba en gestación.⁴ Los convenios y acuerdos permitían incluir en el equipo de investigadores uno o dos participantes indígenas por pueblo, los que se sumaron a 19 en total.

Para que la participación indígena no quedase un postulado meramente formal, sino se convirtiese en un proceso de reflexión y elaboración activo y compartido por ambos tipos de actores, indígenas y profesionales no indígenas, era necesario diseñar una metodología de trabajo, que fuera al alcance de un personal no formado *a priori* para llevar a cabo tareas de investigación. Tal metodología implicaba talleres de iniciación, elaboración de encuestas y lineamientos de observación, monitoreo, asesoría, evaluación y talleres de interpretación. Que esta experiencia compartida resultó positiva, tuvo consecuencias ulteriores en la concepción del currículo, en el cual la investigación en las comunidades debía asumir un papel formativo central para el maestro y los docentes y ocupar un tiempo importante: los dos ciclos no-escolarizados del PFMB.

En el trascurso de la investigación y de los múltiples diálogos que los responsables tuvieron tanto con comuneros como con dirigentes de las organizaciones indígenas, regionales y nacionales, comenzaban a tomar forma dos objetivos educativos aparentemente contradictorios: uno que resultó de una evaluación crítica de los efectos producidos por la educación primaria tal como fue implantada por el ILV, y otro que había interiorizado su afán asimilador y, además, incorporado la frustración ante las promesas no cumplidas de ascenso social. El primer objetivo, que se refirió a la pérdida de conocimientos y valores socio-culturales, apuntó la revaloración, el rescate de lo perdido y el mantenimiento de lo conservado; el segundo, que se refirió a la ausencia — después de cuarenta años de escolarización — de médicos, ingenieros y abogados indígenas, apuntó el mejoramiento de la educación primaria para facilitar el ingreso de las nuevas generaciones a los colegios secundarios, luego, a los institutos de formación profesional y universitaria. Conciliar estos dos puntos de vista sobre lo que la educación primaria debía de lograr constituyó el *reto* novedoso que había que asumir si se quería responder a ambas aspiraciones, que estaban bien arraigadas en diferentes sectores de la población indígena, inclusive en sus nuevos dirigentes y que, ambas, parecían igualmente justificadas ante la marcha contradictoria de una historia que, a la vez, iba asimilando las sociedades indígenas a modelos de conducta y pensamiento predominantes en la sociedad nacional y relegando las mayorías indígenas a un estado de marginación y subordinación política, económica e ideológica. La idea que, desde entonces, orientó la elaboración del currículo alternativo para la formación magisterial indígena fue la de la *articulación* de los contenidos propios de los pueblos indígenas (su competencias, habilidades y conocimientos) con los contenidos escolares convencionales, nacionales. En aquella época, sin embargo, este concepto no era todavía claramente explicitado, sino más bien implícitamente percibido bajo la forma

⁴ Río Ampiyacu (Huitoto, Ocaina, Bora [- FECONA]), río Oroza (Yagua - FECONABABAN), Bajo Huallaga (Cocamilla - FEDECOCA), Alto Marañón y río Santiago (Aguaruna y Huambisa - CAH), río Ucayali (Shipibo - FECONAU), río Perené (Ashaninca - CECONSEC), Madre de Dios (Amarakaeri - FENAMAD).

de una necesaria combinación de ambos universos de conocimientos, lo que tuvo su clara repercusión en la estructura y el contenido del currículo.⁵

A finales de 1987, el currículo alternativo para la formación de maestros indígenas fue plasmado en un documento (Gasché *et al.* 1987) que recibió el beneplácito de la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)*, que, como confederación nacional, agrupa la mayoría de las federaciones indígenas amazónicas. A partir de este momento se podía pensar en una gestión de la ejecución del proyecto educativo que sea compartida por el ISPL, que había impulsado la investigación, y la AIDSESP, que había sido implicada en ella a través de sus federaciones. Las dos instituciones, así como la ONG italiana *Tierra Nueva* que iba a proveer los recursos financieros, estaban de acuerdo sobre este punto, que, también, tenía el respaldo de la Dirección Regional de Educación de Loreto — una instancia que, a consecuencia de la política descentralizadora del gobierno aprista de ese entonces, gozaba de cierta autonomía. Las negociaciones con el Ministerio de Educación en Lima concluyeron con la aceptación de la figura co-gestionaria y el reconocimiento oficial del proyecto como programa experimental. En 1988, el programa ISPL-AIDESP abrió sus puertas y la primera promoción de alumnos ingresó.

3. La aceptación del reto: la implementación del proyecto: la fase creativa.

3.1. La relación intercultural, una relación asimétrica de dominación/sumisión.

Querer integrar — y rescatar — en la escuela conocimientos indígenas que el racismo y desprecio difundido en las mayorías nacionales y en la escuela oficial descalifica, exige su previa *revaloración* no sólo en los sujetos pertenecientes a estas mayorías (y entre ellas, los funcionarios de la educación y el personal docente), sino también y sobre todo, en los sujetos indígenas que en gran número han aceptado e interiorizado esta misma visión negativa, precisamente en el trascurso de una escolarización marcada por valores supuestamente “civilizadores” y censuradores del universo socio-cultural indígena. Revalorar, en un programa educativo *inter-cultural* que reúne indígenas y no-indígenas, la herencia cultural de los pueblos indígenas en toda su diversidad “étnica”, cuando ésta se practica en condiciones de *asimetría* — dominación/sumisión — en las relaciones entre las dos partes a las que el término *inter-* alude, las sociedades indígenas y la sociedad envolvente, exige encarar las condiciones afectivas y cognitivas desde las que ambos tipos de actores, los indígenas y los no-indígenas, actúan y se expresan.

Las relaciones generales de dominación/sumisión cuya manifestación inmediata se puede observar en los gestos, las actitudes y las expresiones lingüísticas en cualquier encuentro entre un *bosquesino*⁶ y una persona de la clase media urbana,

⁵ Ver los términos en que se expresó en 1993 al respecto la confederación indígena AIDSESP en su órgano *Voz indígena*, n° 36-37, pp. 33-35.

⁶ Con este término designamos los pobladores rurales de la Amazonía que viven en y del

también subyacen en los lazos que se van anudando entre docentes no-indígenas y alumnos indígenas en un programa de formación. Superar la rutina en las conductas, formas de hablar y pensar que reproducen en la cotidianidad las relaciones de dominación/ sumisión y su dinámica de interacción es la condición para que la valoración del universo socio-cultural despreciado — el indígena — ocurra en ambos actores y en su trato mutuo. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo producir este cambio afectivo, cognitivo y social en todos los actores y en el funcionamiento de un programa? Pero un cambio que no sólo sea de apariencia, de modales, de armonización “jugada”, coyuntural, sino un cambio de convencimientos, de prácticas existenciales, de alcance político y social.

Los que estuvimos encargados de poner en marcha el programa, pensábamos que sólo nuevas vivencias sociales y experiencias íntimas personales podían producir las inquietudes y inducir las dudas necesarias para que los sujetos empiecen a cuestionar sus convicciones (creencias) y examinar sus rutinas, — lo que serían los pasos previos a la relativización de lo suyo y la contemplación de la realidad del otro como *realidad aceptable, inclusive posible, para uno mismo*. Pensábamos que sólo un cambio valorativo radical de los valores (*Umwertung aller Werte*, de la que habla Nietzsche), provocado por una confrontación existencial reflexionada con el Otro, podía afectar a los sujetos en el nivel adecuado para que modifiquen su visión *etno-suficiente*⁷ del mundo social y descubran en ellos mismos nuevas alternativas de acción, un inventario ampliado de posibilidades, una mayor libertad, que relegaría las rutinas antiguas — ahora reconocidas, identificadas e comprendidas en sus funciones sociales objetivas — al depósito de la ropa usada.

Entre el personal docente que inició el programa, muy pocos eran los que tenían una experiencia de larga convivencia en el medio indígena y podían apreciar los efectos reformadores que ésta había tenido en su *persona*. Algunos tenían una experiencia breve, pero que les había marcado suficientemente para que tengan el deseo de volver a ella y prolongarla, lo que el programa les parecía prometer. La mayoría de los docentes que se podían contratar, sin embargo, carecían de experiencia en Selva⁸ y con indígenas, incluso aquellos que habían egresado como pedagogos del Instituto Pedagógico de Iquitos. Esta escasez de profesionales familiarizados con la problemática amazónica e indígena se debe al rol marginal que el sistema de enseñanza superior nacional atribuye a la Amazonía. A pesar de que ésta ocupa las dos terceras partes del país, el Perú se ve como un país andino y costeño. ¿Cómo, entonces, suponer que docentes ajenos a la realidad amazónica e

bosque combinando en sus actividades de subsistencia y de comercio la caza, la pesca, la extracción y la horticultura, sin distinguir entre indígenas y mestizos.

⁷ Palabra formada paralelamente a la de “auto-suficiente” que significa que un actor se satisface con y se limita a los criterios y valores — elementos de su sentido común — que su propio universo socio-cultural le sugiere espontáneamente, sin que intervenga cuestionamiento y distanciamiento alguno al respecto.

⁸ En el Perú se distinguen tres partes ecológicas del país: Costa, Sierra y Selva, ésta palabra refiriéndose a la Amazonía.

indígena podían “enseñar” a indígenas respetando los principios de una *interculturalidad informada* que pretende revalorar y rescatar los valores socio-culturales indígenas, sin por lo tanto desechar los conocimientos escolares convencionales?

Parecía evidente que éstos tenían que pasar por un proceso de aprendizaje que les procure el bagaje de conocimiento factual de la realidad amazónica e indígena necesario para que puedan entablar un diálogo provechoso y formativo con indígenas que, a su manera, son “especialistas” en el conocimiento y manejo de la Amazonía.

3.2. El interaprendizaje.

El concepto de *interaprendizaje* y su aplicación operativa debía proveer las condiciones, a la vez, para que indígenas y no indígenas experimenten en carne propia la alteridad vivida, la reflexionen analizándola, interpretándola y sacando las consecuencias para nuevos modos de acción y comportamiento, y para que los docentes se apropien del conocimiento de un mundo natural y socio-cultural, el amazónico, que les era ajeno. Se debía establecer de esta manera una *relación intercultural informada* entre docentes y alumnos. Por consecuencia, el proceso formativo en el programa debía abarcar no sólo a los alumnos indígenas, sino también a los docentes sin experiencia en selva y en sociedades indígenas; y, por consecuencia, había que idear una organización de la enseñanza durante los primeros años que fomentase este doble aprendizaje de alumnos y docentes bajo la conducta y responsabilidad de los directivos y docentes que, sí, habían vivido y reflexionado la problemática intercultural asimétrica en su convivencia con comunidades indígenas, sea como antropólogos, sea como lingüistas, sea como pedagogos.

Para que este *interaprendizaje* se diera, se creó el siguiente dispositivo:

- (1) Se contrató a *especialistas indígenas*, conocedores de su sociedad y lengua, que aportasen a la enseñanza en las clases el conocimiento indígena y el manejo de su lengua.
- (2) Para que el conocimiento indígena — aunque *fragmentario* (en razón de sus antecedentes escolares en el medio mestizo urbano) — de los alumnos tuviese lugar de expresarse y completarse con él que aportaban los especialistas indígenas y que, de esa manera, pudiese articularse con el conocimiento científico y escolar convencional en las clases, se instauró el *método inductivo intercultural* que consistió en sistematizar, conceptualizar e interpretar los elementos del universo socio-cultural indígena a partir de lo que los alumnos y especialistas aportaban a la clase y en ampliar así su universo cognitivo.

El meta-lenguaje interpretativo y explicativo a través del cual se procedía a la sistematización, conceptualización e interpretación de los conocimientos expresados por los alumnos y especialistas había sido plasmado en el *marco teórico conceptual* (Gasché *et al.* 1987) que acompañaba el documento

curricular de referencia, y su uso debía desarrollar la reflexión crítica de los alumnos y especialistas sobre las diferentes variantes de la *sociedad indígena* amazónica reconstruida y expresada en sus términos propios, la situación en qué se encontraban los diferentes *pueblos indígenas* en la actualidad y sobre los procesos históricos que habían instaurado la relación de dominación/ sumisión entre las sociedades autóctonas y la sociedad nacional;

- (3) Los docentes sin experiencia amazónica no daban clases durante los primeros años, sino asistían a las clases para familiarizarse con el método inductivo intercultural y adquirir los conocimientos indígenas que a través de su uso venían a expresión; durante este periodo; sus tareas docentes se limitaban a actividades de tutoría a los alumnos que debían afianzarles en el manejo de los conceptos que permitían la sistematización, conceptualización e interpretación de su sociedad y la situación histórica de ésta;
- (4) Los procesos de aprendizaje fomentados a través del método inductivo intercultural ocupaban un *ciclo escolarizado* en Iquitos de 4 a 5 meses de duración; los dos *ciclos no-escolarizados* (durante 7 o 6 meses del año escolar, descontando un mes de vacaciones) se crearon con un doble propósito:
 - (a) Él de vincular el proceso de aprendizaje intelectual con la experiencia vivencial (y ulteriormente con prácticas pedagógicas); al regresar a sus comunidades y desarrollar en ellas tareas de *investigación* (observación, diálogo con conocedores de la sociedad, análisis) orientadas mediante *lineamientos de investigación*, los alumnos, a la vez, iban profundizando su conocimiento global de su sociedad y de sus condiciones actuales de existencia y poner a prueba las hipótesis interpretativas elaboradas durante el ciclo escolarizado; de esta manera se inició el proceso de explicitación/objetivación de la realidad socio-cultural indígena que era una condición para que sus elementos sirvieran más tarde de contenido escolar en la primaria, y se superaba la negación ideológica de ciertos hechos culturales censuradas por la ideología dominante (y que los alumnos habían interiorizado) mediante la confrontación con la realidad, a fin que los alumnos reconocieran y aceptaran en su totalidad las propiedades específicas de su sociedad.
 - (b) Él de ofrecer a los docentes la oportunidad de *experimentar* la vida indígena en su propia carne (no sólo intelectualmente, como ocurría por medio del proceso inductivo intercultural en las clases y las lecturas antropológicas complementarias); vivir en una casa indígena, compartir los alimentos locales, participar en las modales de comida y las buenas conductas a estilo indígena, adecuarse a y adoptar, aun que sea por un tiempo limitado, costumbres ajenas (tomar “guayusa” con los Achuales, “cuñushca” con los Cocamas en las mañanas, coca con los Asháninca en el día, coca y “ampiri” con los Huitoto y Bora en las noches), cooperar en los trabajos grupales, las “mingas”, agarrando machete o hacha, y tomando cantidades de “masato” (aguantando así la ebriedad que éste produce), — en fin, entrar algo en la práctica de la vida indígena y experimentar subjetivamente sus

gozos y dificultades, nos parecía una experiencia ineludible para quién debía llevar a cabo un proceso formativo intercultural, el cual, precisamente, implicaba el *conocimiento razonado (objetivizado) y experimental (subjetivo)* del Otro.

Durante esta experiencia, los docentes *asesoraban* a los alumnos en las tareas de investigación, ya que éstas significaban para ellos obligaciones de un nuevo tipo por vincular la observación y el diálogo con los comuneros (la oralidad habitual) con la reflexión y la escritura (la objetivación inducida por el uso de la escritura). Más tarde, los docentes tenían que asumir, además, la supervisión de las prácticas pedagógicas mediante las que los alumnos empezaban a aplicar en las aulas de las comunidades ciertos principios pedagógicos enseñados durante el ciclo escolarizado.

3.3. La objetivación y relativización del sistema educativo imperante.

Dijimos que era indispensable que el docente debía tomar distancia de su propio universo socio-cultural, relativizarlo, reconocer *en sí mismo* la posibilidad de *otros* valores y pertinencias existenciales y de esta manera rebasar su *etno-suficiencia* si quería participar en un proceso de revaloración y rescate de conocimientos y valores de una tipo de sociedad que le es *a priori* ajeno y lejano. Lo mismo era valedero para aquellos de los alumnos que habían interiorizado la *negatividad* de su sociedad a través de los principios censuradores asimilados durante su escolarización primaria y secundaria. La reconstrucción mental de la sociedad indígena antigua como totalidad y el reconocimiento de la persistencia de sus prácticas y valores en los pueblos indígenas actuales (que son formas evolucionadas de las sociedades indígenas antiguas) debían fomentar la comprensión del valor y la eficiencia *relativos* que tiene la forma de sociedad dominante, frente a la que los modelos de sociabilidad indígena tienen sus propias ventajas, su propia *positividad*.

Esta toma de distancia de opiniones comunes, subjetivas pero ideológicamente afianzadas por la sociedad dominante, era, para futuros maestros, particularmente necesaria en el campo propiamente educativo, si se quería evitar que los alumnos reprodujeran en sus quehaceres educativos de maestros los modelos y discursos pedagógicos y de transmisión de conocimientos de la escuela primaria imperante que ellos mismos habían vivido.

Tres instrumentos se utilizaron para lograrlo:

- (1) La investigación sobre la educación indígena. En el marco de esta actividad, los alumnos elaboraron un perfil ideal del hombre y de la mujer indígenas: ¿qué debían saber y saber hacer? ¿cómo debían comportarse? ¿cuáles eran las cualidades consideradas negativas? Luego, se inquirió sobre los medios y principios educativos que los indígenas usan y usaban para que el niño y la niña adquieran las cualidades requeridas y alcancen los objetivos deseados. Se descubrió así la importancia que tenían el régimen alimenticio (y eso,

desde el proceso de gestación) y determinadas reglas de conducta (propiciatorias y preventivas), tanto de parte de los padres como de los niños, para lograr resultados educativos específicos. Se comparaba, luego, estos objetivos y los métodos para alcanzarlos con lo que los alumnos sabían de los objetivos, métodos y valores implícitos en la educación escolar convencional tal como la habían experimentado en sus escuelas y colegios. Este contraste les hizo tomar conciencia de un modelo educativo propio de su sociedad que operaba en función de los ideales propios de ésta, y quitó el carácter de “absoluto” al modelo de la escuela convencional, cuyos objetivos y métodos, desde luego, aparecían como sólo *una* alternativa posible, que, en función de otras valoraciones y pertinencias sociales, se podía cambiar.

- (2) La observación de clases en la escuela primaria. Este ejercicio debía ayudar a analizar en detalle los procedimientos y métodos que utilizaban en las escuelas de las comunidades los maestros convencionales (sean ellos indígenas “bilingües” y formados por el sistema del ILV o por el de la UNAP, o mestizos), explicarlos en función de los objetivos *etno-suficientes* y “civilizatorios” que proseguían, y hacerlos contrastar con los métodos indígenas y un modelo alternativo por crear que tome en cuenta objetivos propios a los pueblos indígenas y consecuentes con la exigencia de saber defenderse frente a las fuerzas dominantes y tratar de manera exitosa con los actores provenientes de la sociedad nacional.
- (3) La evaluación de las prácticas profesionales. A partir del momento en que los alumnos asumían prácticas pedagógicas y empezaban a traducir a la realidad lo aprendido, es decir, los resultados de la evaluación de los sistemas educativos nacional e indígena y los planteamientos alternativos, era necesario seguir discutiendo con ellos los principios formulados y los procedimientos recomendados, ya que el arraigamiento que tuvo la experiencia personal vivida por ellos en su niñez y juventud era tan fuerte que el ejemplo de sus propios maestros había quedado como ejemplo y única referencia concreta de cómo enseñar. Era preciso, desde luego, animar al alumno a que abandonase el modelo comprobado, pero criticable y criticado, y se lanzase a la aventura de una práctica proyectada e intelectualmente sustentada, pero que todavía no existía en concreto como algo que se hubiera podido observar, y cuya realidad, entonces, se tenía recién que instaurar. Era eso el objetivo de la evaluación de las prácticas profesionales, es decir, de un proceso que iba acompañando la enseñanza de los alumnos desde sus primeros ensayos en temas limitados de la enseñanza escolar hasta que, en el 5° y 6° año de su formación, asumieran el conjunto de las clases de una escuela primaria unidocente (multigrado) durante el año escolar (el ciclo escolarizado limitándose entonces al periodo vacacional).

Este proceso innovador que se inició en las escuelas donde los alumnos hacían sus prácticas profesionales no siempre recogió la aprobación inmediata de los padres de familia que a menudo manifestaron actitudes conservadoras. Su visión de lo que era y debía ser “educación escolar” era condicionada por su propia experiencia en las escuelas convencionales, en las que, por ejemplo, la lengua indígena sólo servía de instrumento transitorio para pasar a una enseñanza totalmente impartida en

castellano y donde los conocimientos y el saber-hacer indígena nunca había venido al caso. Como, para ellos, el éxito de la escuela se demostraba por un aprendizaje eficiente del castellano, de la lecto-escritura y del cálculo, los alumnos y los docentes que les acompañaban en las comunidades tenían que negociar con los padres de familia el nuevo modelo y los nuevos procedimientos y lograr que ofrezcan la oportunidad para demostrar que la nueva propuesta educativa era tan buena, sino mejor, que el modelo acostumbrado, — a lo que el programa precisamente apuntaba conforme al segundo objetivo arriba mencionado.

3.4. Crear comprensión intercultural.

Los alumnos que ingresaban al programa hablaban el castellano en muy diversos grados. Algunos a penas podían formar oraciones completas más o menos correctas, otros hablaban de manera fluida pero en el dialecto amazónico loreto; ninguno tenía el control de la expresión escrita (un defecto que se observa con frecuencia hasta en el nivel universitario de los docentes). Sabíamos que los alumnos venían de un mundo socio-cultural distinto del urbano mestizo y “occidentalizado”, que a las cosas de la vida diaria en la comunidad y en el bosque se ataban valores simbólicos propios que, en su conjunto y en sus relaciones, daban un sentido propio a la sociedad y al mundo; sabíamos que las relaciones sociales de las que cada alumno era parte eran organizadas y valoradas por el sistema de parentesco vigente en cada sociedad indígena y que, desde luego, no correspondían a las que organizan la vida social en la ciudad, y que estas relaciones regulaban la cooperación y la convivencia en una serie de actividades que *todos* los miembros practicaban (caza, pesca, recolección y horticultura, producción artesanal) diferenciándose las responsabilidades sólo por la edad y el género, y eso a diferencia de la sociedad urbana que se fundamenta en un alto grado de división social de trabajo y la complementariedad *orgánica* (Durkheim) de las funciones laborales.

El *marco teórico conceptual* del currículo se había esforzado en hacer explícito una serie de criterios que regían la vida en las sociedades indígenas amazónicas y que nos parecían pertinentes para expresar las propiedades de un *tipo de sociedad* indígena del cual las diferentes sociedades eran consideradas como *variantes*. Sólo situando la interpretación de la sociedad en este nivel genérico se podía pretender aludir en las clases a realidades con las que cada alumno podía relacionar su experiencia personal de los hechos característicos de su pueblo. Estos hechos entonces no eran más que realizaciones específicas, concretas y experimentalmente constatados por los alumnos, del *tipo* genérico. Gracias a este instrumento, el programa logró incluir en su proceso formativo los contenidos particulares a cada pueblo a través de un marco interpretativo que hacía justicia al *tipo de sociedad* indígena, *cualitativamente* diferente del urbano, occidental, industrializado. La referencia constante a criterios comunes que captaban los elementos particulares de cada pueblo echó la base a la *comprensión intercultural* entre alumnos de sus particularidades “étnicas” respectivas. Siendo cada pueblo diferente, todos compartían las mismas cualidades fundamentales, las que en su conjunto se diferenciaban del sistema social envolvente de la sociedad urbana e

industrial y se oponían a la que ejerce su poder político, económico e ideológico dominante sobre los pueblos indígenas.⁹

Por esta razón, los docentes no indígenas no podíamos asumir *a priori* que, aun hablando un castellano que los alumnos podían entender, éstos nos iban a comprender en toda la extensión de los significados que solemos dar a nuestros discursos. Hablar una misma lengua no significa hablar el mismo lenguaje. Sabíamos que la “filosofía” indígena, su visión del mundo y de los ideales y valores vitales, están contenidos en las *formas de discurso* (que también son formas de pensamiento) que se expresan en las lenguas indígenas y para las que el castellano no tiene equivalencia, y que, por esta razón, nuestro nivel de comunicación y de entendimiento mutuo debía definirse de manera modesta y realistamente averiguable. Llegar a expresar la “filosofía” indígena en castellano, era una pretensión ilusoria, vana, en los primeros años de un programa que operaba con personal que nunca se había planteado esta clase de problema y, en su mayoría, no disponía todavía ni de las más mínimas bases de comprensión de lo que es una sociedad diferente de la en que suele vivir. Sólo un trabajo intensivo de aprendizaje (investigación) de la lengua y del universo discursivo indígenas y el desarrollo innovador del castellano mismo y de sus formas de discurso abre la posibilidad de alcanzar tal objetivo.¹⁰

Había entonces que empezar a construir la comprensión mutua, intercultural, entre docentes no indígenas y alumnos y especialistas indígenas, con modestia, a partir de los elementos de la experiencia que indígenas y no indígenas comparten, es decir, a partir de aquellos que subyacen al manejo y la eficiencia de las técnicas: los principios físicos y mecánicos implícitos en los actos técnicos, en la fabricación de medios de trabajo y en la aplicación de éstos a su objeto de trabajo mediante la fuerza de trabajo, la que, por una parte, está “cristalizada” en los medios de trabajo, en la medida en que éstos ahorran energía. Experimentando, mostrando e identificando los principios físicos implícitos en los actos técnicos y en los medios de trabajo (su forma, sus partes, sus propiedades) se desarrollaba un discurso pedagógico cuyo sentido se apoyaba en experiencias y lógicas *compartidas* por indígenas y no indígenas, mas no prolongábamos ninguna especulación sobre los valores simbólicos de los medios de trabajo, de los gestos técnicos y de sus

⁹ Experiencias docentes posteriores del autor en México (en particular en Chiapas con alumnos hablando lenguas mayas) mostraron que el *marco teórico conceptual* podía servir a interpretar y a aludir a la realidad indígena de manera convincente con alumnos no amazónicos, y que, en este sentido, tenía validez para sociedades amerindias en general.

¹⁰ Esta manera de entender el universo “espiritual” indígena se distingue claramente de los ensayos folklóricos *vulgares* de captarlo a través de la traducción de historias, leyendas, mitos, etc., es decir, *formas de discursos* que parecen exóticas (y por lo tanto muy propias de los indígenas) por ser de alguna manera *irracionales* (algunos dicen *poéticas*, lo que es lo mismo). Con eso, se relega la comprensión discursiva indígena del mundo a un nivel inferior a la racionalidad imperante en la sociedad urbana e industrial, cuando precisamente el reto de una educación intercultural consistiría en comprender y dar cuenta (en castellano) de la *formas de ejercicio de la racionalidad* (Etsa 1996) que practican los miembros de los pueblos indígenas hoy en día.

asociaciones con el género, que hubiera llevado docentes y alumnos por distintas vías de comprensión. El objetivo era producir un *sentido mínimo común* para todos los participantes en el proceso formativo (alumnos y especialistas de diferentes pueblos y docentes no indígenas) y desarrollar un pensamiento lógico, reflexivo que se derivara de estas aceptaciones mínimas comunes de sentido fundadas en una experiencia (la física) que era idéntica para indígenas y no indígenas, pero cuyas consecuencias materiales variaban de un pueblo a otro (lo que se observaba en diferentes formas y estilos de los instrumentos de trabajo; así por ejemplo, las cerbatanas podían fabricarse de distinta manera según los pueblos, pero todas implicaban el uso del principio del pistón que también se encuentra en los motores fuera de borda). Sin esta coincidencia de la comprensión de los diferentes actores en un sentido mínimo común no se podía pretender llevar adelante *razonablemente* un proceso *formativo*.

Tal aparente reducción del proceso formativo a la actividad intelectual no excluía — al contrario — la participación de los afectos en el proceso. La evocación de los elementos de la experiencia indígena en las clases de la ciudad activaba la memoria y actualizaba las reacciones afectivas vinculadas al universo vivido en las comunidades, en el medio social y familiar; y entre ellas también se despertaban reacciones negativas, cuando, por ejemplo, tratándose de las formas y funciones del vestido, ciertos alumnos debían reconocer que sus abuelas o bis-abuelas iban desnudas, lo que dentro de la moralidad hoy aceptada y frente a otros pueblos donde la mujeres vestían faldas, aparecía como una “barbaridad”. Aceptar esta “barbaridad” y convertirla en un hecho comprensible y justificable en el contexto doméstico y climático, era precisamente un paso de revaloración de lo que la moralidad dominante condenaba. Llevar a la expresión pública el conjunto de los hechos culturales indígenas históricamente atestados, y entre ellos los “vergonzosos”, obedecía al esfuerzo de *reconstrucción mental* de la *sociedad* indígena que asignaba a cada hecho su lugar y función inteligible y desde luego aceptable. Estos conflictos eran “dramas” productores de cambio y de liberación de la creatividad, y en eso consistían *prácticamente* los actos de valoración que permitían el *rescate* de la memoria *completa* y la evaluación, en el terreno más neutro de la *razón*, de las ventajas y desventajas de los elementos socio-culturales tradicionales en el contexto de la actualidad..

Partiendo del análisis de las técnicas, en relación con las necesidades (de *forma* social) y el *trabajo* (en su *forma* social) destinado a satisfacerlas, los alumnos explicitaron la organización social de la cual eran actores: las categorías subyacentes, la morfología espacial, los derechos y obligaciones atados a las reglas de *reciprocidad* y a determinadas relaciones de parentesco, inclusive las modalidades de la cooperación y los criterios distintivos entre diferentes *sociedades*. Como el *trabajo*, considerado como la eficiencia física en una actividad, iba acompañado de *discursos* y de *conductas* (preventivas y propiciatorias y sustentadas en discursos) los que, ambos, debían reforzar la eficiencia física y garantizar su éxito (Etsa 1996), el estudio de los discursos pronunciados en la actividad y/o justificativos de las conductas abría una puerta a la comprensión del pensamiento indígena y de la significación que cada pueblo, en su lengua, daba a

los actos en el contexto de la actividad relacionándolos con su universo discursivo imaginario (p.ej. los relatos míticos) y manifestando sus *formas de ejercicio de la racionalidad* (Etsa 1996¹¹).

3.5. La actividad como fuente de la pedagogía en el currículo de educación primaria.

Para que los principios y objetivos puestos en obra en el programa de formación tengan sus efectos consecuentes en la enseñanza escolar de la primaria, era necesario concebir y formular un currículo de primaria innovador que permitiera a los alumnos poner en práctica lo que habían aprendido en el programa. Tres años después del inicio del programa, en 1991, empezó el proceso de elaboración del currículo, siempre con el doble objetivo de revalorar y rescatar (es decir: incluir en la escuela) las competencias, habilidades y conocimientos indígenas y de mejorar la enseñanza de la primaria de tal modo que facilitara el paso de los egresados al colegio secundario, luego, a las instituciones de formación profesional y superior.

Querer incluir las competencias, habilidades y conocimientos indígenas en la escuela suscita las preguntas: ¿Dónde están? ¿En qué forma existen estas competencias, habilidades y conocimientos? ¿En qué forma puede tratárselas pedagógicamente? Diagnosticar que estos conocimientos existen en las cabezas de los maestros, los niños y niñas y los comuneros equivalía a considerarlos como “almacenados” en un lugar que tenía dueño de donde era preciso sacarlos en forma de recuerdos verbalizados, “narrados”. Esta concepción se acercaba a la concepción *bancaria* de la educación criticada por Paulo Freire en el segundo capítulo de su *Pedagogía del oprimido*.

Al mirar de más cerca el problema y teniendo presente los estudios de la escuela histórico-cultural iniciada por Vygotski (Leont’ev 1991) y continuada por Leont’ev (cf. 1984) era preciso reconocer que las competencias, habilidades y conocimientos indígenas existían de manera real y socialmente funcional, *situadas*, cuando venían a uso y expresión en las actividades que cotidianamente los comuneros realizan. La manera más simple y directa de integrar los contenidos indígenas en la escuela era, entonces, integrar la escuela a las *actividades sociales*¹² de la comunidad y concebir un currículo que permitiera desarrollar procesos formativos (el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos) *a partir* de estas actividades, es decir, *a partir* de la participación activa en las actividades, su observación, análisis e

¹¹ Este trabajo contiene una ilustración detallada de los elementos y sus relaciones a los que sólo podemos aludir aquí.

¹² Entendemos por “actividad social” una actividad que se lleva a cabo conforme a un modelo socio-cultural sobre el cual existe cierto grado de coincidencia y acuerdo entre los miembros de una misma sociedad y que implica determinadas fases, secuencias y gestos, instrumentos y objetos de trabajo, discursos y conductas preventivas y propiciatorias, así como formas laborales (individuales por género y edad, o de cooperación).

interpretación. Sacar la enseñanza fuera del aula, vincularla a un proceso interactivo y dialógico entre maestro, alumnos y comuneros en los sitios donde las actividades tienen su lugar, regresar al aula para sistematizar lo practicado, observado y comprendido e interpretarlo para ampliar el panorama cognitivo de la realidad y descubrir alternativas explicativas por medio del pensamiento científico y los conocimientos escolares convencionales, y al mismo tiempo, derivar de las situaciones experimentadas contenidos motivadores para los ejercicios del pensamiento lógico-matemático, de la lecto-escritura y de la expresión oral, escrita, artística y corporal, satisfacía, a la vez, la exigencia de la inclusión (la valoración y el rescate) del conocimiento indígena, de su articulación con los conocimientos y habilidades escolares convencionales (que harían más tarde posible el ingreso al colegio secundario) y la necesidad de conciliar la comunidad con una escuela que, por el proceso de imposición e implantación histórico y por sus contenidos y métodos educativos, había quedado un injerto en la comunidad y ajena a su universo socio-cultural.

La definición y aplicación de la propuesta curricular a partir de 1991 tuvo repercusiones sobre el currículo de formación, ya que aparecían entonces con mayor claridad a qué exigencias concretas debía responder la formación magisterial. A consecuencia de la revisión necesaria, el currículo de formación, que, de todas maneras, había sido sometido año por año a los reajustes sugeridos por el nivel y las dificultades de los alumnos, tomó una forma más definitiva que quedó plasmada en el documento curricular de 1997 (ISPL-PFMB 1997a).

4. El estancamiento del proyecto: la fase reproductiva.

El doble esfuerzo formativo dirigido simultáneamente hacia alumnos indígenas y docentes inexpertos en Selva y sociedades indígenas y que debía garantizar una práctica pedagógica en base a *relaciones interculturales informadas* (como resultado del proceso de *interaprendizaje* consecuentemente fomentado) exigía de los directivos y el poco personal experto una dedicación y una disciplina que no todos estaban dispuestos a asumir a largo plazo. Las primeras fallas se manifestaron cuando se inició en 1994 el *Programa de Profesionalización de Maestros sin Título*, que significaba para el PFMB, por una lado, una extensión de sus actividades hacia la formación de maestros en actividad, pero que sólo habían beneficiado de capacitaciones esporádicas y carecían de título profesional, y, por el otro, la oportunidad de difundir en un ámbito más amplio los supuestos principios de su formación y la aplicación del nuevo currículo de primaria. Pero ocurrió lo que reza el dicho: “el que mucho abarca poco aprieta”. Se procedió a contratar el personal docente sin la previsión necesaria, de manera que, a penas contratado y con un mínimo de preparación en los contenidos por enseñar, tenía que lanzarse a la práctica pedagógica con maestros cuyas particularidades profesionales no había podido evaluar y cuyo trasfondo socio-cultural ignoraba. Resultó entonces que durante varios años, la formación impartida en este programa (que, además, en 1995 se amplió hacia una nueva área geográfica, necesitando aún más personal) era improvisada. La calidad formativa precaria era tan evidente inclusive para los alumnos que suscitó protestas de parte de ellos. Asumiendo esta responsabilidad

sin la debida previsión y seriedad, el PFMB empezó a abdicar a sus dos principios: el de la *interculturalidad informada* fundada en el aprendizaje mutuo entre indígenas y no indígenas, y el de la calidad educativa basada en el manejo de los contenidos interculturales y el método inductivo intercultural (la articulación dialógica de los elementos de ambos universos socio-culturales).

Como la dirección llegó a considerar que el simple hacer era más importante que el cómo hacer y avaló finalmente acciones pedagógicas improvisadas y contradictorias con los principios que habían guiado la fase creativa inicial del programa, sin querer enfrentar la situación con lucidez y modestia, las que hubieran llevado de inmediato a medidas de reparo y corrección, el vicio fue disfrazado de virtud, y los docentes inexpertos en la metodología intercultural integraron, sin más aprendizaje, el equipo docente del PFMB jalando de esta manera sus taras al ámbito donde hasta entonces se había respetado las exigencias y principios de la *interculturalidad informada*. La alteridad del universo socio-cultural ya no era ni *problema* ni *reto*, sino un obstáculo que la supuesta formación académica (los diplomas pedagógicos) y la buena voluntad, como por magia, podían superar. Con eso, se estancó la creatividad a la que el reto de la comprensión del Otro obligaba, y eso se manifestó entre 1995 y 1997 y en los años siguientes de varias maneras:

- (1) Los docentes ya no fueron evaluados para verificar sus progresos en el aprendizaje de una lengua y cultura indígena (que en años anteriores debían comprobar en el ámbito de su *equipo local*, haciéndose conocedores de los pueblos donde asesoraban a los alumnos durante los ciclos no escolarizados). Como estas evaluaciones desembocaban en mejoras salariales, eran un incentivo para que este aprendizaje se llevase *realmente* a cabo. Esta valoración del esfuerzo de aprendizaje socio-cultural y lingüístico fue abandonada.
- (2) Se redujo el número de horas dedicadas al trabajo de valoración y rescate socio-cultural, inclusive lingüístico, y se reservaron más horas para impartir recetas didácticas, sacadas de materiales y programas extra-amazónicos, mayormente urbanos, e implementar un discurso psicológico inspirado en un constructivismo piagetiano estrecho y amputado de su modestia inicial en cuanto a su validez universal y pluricultural (Piaget 1984) y que ignoraba el debate sobre la relatividad socio-cultural de las teorías de Piaget (Schöfthaler *et al.* 1984).
- (3) Al mismo tiempo, se estancaron los estudios descriptivos de las 9 lenguas indígenas representadas en el programa encargados a los lingüistas, quienes no disponían del tiempo necesario para dedicarse a esta tarea por estar obligados a elaborar cursos de didáctica en L1 y L2 y materiales pedagógicos. Por consecuencia, les faltaban los insumos para poder asesorar cabalmente a los alumnos en el análisis gramatical y la creación de un lenguaje indígena escrito (la adquisición de la *literacidad*).¹³

¹³ Los efectos nefastos de esta orientación se dejan observar en los numerosos errores de ortografía (prueba, entre otros, de un análisis fonológico deficiente) y la *etno-suficiencia* manifiesta en el material educativo, como p.ej. en el librito *Etoño* en lengua huitoto editado por el Ministerio de

- (4) El aprendizaje puramente documental reemplazó el aprendizaje vivencial en las comunidades y en las aulas en la medida en que los nuevos docentes ya no asistían durante un periodo inicial a las clases para familiarizarse con el método inductivo intercultural, ni se les ofrecía la oportunidad de inmersión en la vida indígena durante los ciclos no escolarizados.
- (5) En las actitudes de varios docentes, especialmente los pedagogos, la *etno-suficiencia* comenzó a predominar, ya que manifestaron cansancio frente a la constante exigencia de seguir aprendiendo, cuando ellos ya habían terminado de estudiar y tenían sus diplomas que les autorizaba a enseñar en el nivel formalmente requerido. La dirección reforzó en esta tendencia aumentando el número de educadores y las horas dedicadas al área de educación.
- (6) La exposición que el PFMB organizó en 2000 se limitó a retomar temas ya elaborados para exposiciones anteriores (cocina y trampas), lo que demuestra que ninguna reflexión creativa sobre nuevos temas culturales había tenido lugar desde 1996, el año de la exposición previa.
- (7) La reflexión política con los alumnos y docentes que había acompañado los primeros años fue abandonada a consecuencia de la crisis interna de la confederación AIDSESEP (consecutiva al descubrimiento de mal manejo de fondos) y del afán de los dirigentes de ocultarla, callarla, en vez de analizarla, comprender sus razones internas y externas y contemplar alternativas, nuevas vías organizativas y mecanismos para evitar en el futuro lo que había ocurrido. El debate “político” que el PFMB organizó en 1997 (ISPL-PFMB 1997b) no era más que un ritual en el cual se reiteraban los discursos supuestamente movilizadores de siempre y que evitó cuidadosamente de ir al grano de los problemas pendientes: las malversaciones, sus causas y el desprestigio consecutivo de la confederación AIDSESEP, la dependencia económica de las organizaciones indígenas, la necesaria descentralización de AIDSESEP, la inadaptación estructural de las “federaciones” a la organización social de los pueblos y las relaciones verticales entre dirigentes y comunidades (cf. Viteri [s.a.]). Como los discursos no lograron tocar el sentido de responsabilidad de cada oyente, era un evento informativo más que formativo.
- (8) Tal vez la señal más evidente del abandono del reto de la *interculturalidad informada* fue el nombramiento en 1997 de un matemático en la dirección pedagógica del programa, el cual, entre todos los docentes, había demostrado la menor habilidad para realizar la articulación intercultural de contenidos en su área y la menor disponibilidad para aprender la lengua y cultura, con las que estaba confrontado durante muchos ciclos no escolarizados; de eso testimonian sus aportes al currículo de formación y currículo de primaria (ISPL-PFMB 1997a, 1998). Él reemplazó a una profesional que tenía doble formación de antropóloga y pedagoga y que hubiera podido, con un despertar crítico y una visión política actualizada, enrumbar nuevamente el programa hacia los objetivos inicialmente asumidos que estaban fundados en un diagnóstico objetivo de la realidad socio-política

Educación y el PFMB (LÓPEZ FLORES *et al.* 1999), en el cual se publican adivinanzas traducidas del castellano, pero se ignoran las adivinanzas propiamente huitotas (*eik'i*).

- y educativa indígena.
- (9) A nivel de la misma dirección ocurrió otro fenómeno de estancamiento y repliegue. El dirigente indígena, nombrado desde 1988 por el presidente de AIDSESEP cuando ejercía la función de supervisor en colegios agro-pecuarios, se había iniciado durante los primeros años en el manejo del área de “Ecología”, pero sin llegar a asumir la función de docente en esta disciplina. Eso le hubiera familiarizado con la práctica educativa intercultural, obligado a experimentar personalmente lo que significa una actividad *profesional* en este campo y llevado a tener criterios para evaluar el trabajo profesional de los docentes. Habiendo renunciado finalmente a todo aprendizaje y formación intercultural y a toda responsabilidad docente, el dirigente indígena no pudo ser más que “dirigente”, “director”, “jefe”, pero sin manejar personalmente y profesionalmente la materia sobre la cual seguía tomando decisiones. Uno de sus campos de responsabilidad era y sigue siendo la administración del fundo experimental agro-ecológico de Zúngarococha. Desde su creación hasta el día presente, el PFMB no pudo implementar un programa experimental agro-ecológico coherente que demostrase una práctica hortícola, agro-forestal y agro-pecuaria integrando técnicas indígenas de manejo del bosque con modelos propuestos por la investigación científica, y eso a pesar de que varios profesionales habían presentado propuestas. Algunas de estas propuestas, inclusive, habían sido iniciadas en la práctica. Ninguna, sin embargo, recibió el apoyo decidido del dirigente indígena, de manera que cada nuevo ensayo fue nuevamente abortado a consecuencia de su incomprensión.¹⁴ Estos fracasos podrían interpretarse como una “enfermedad infantil” del movimiento indígena, lo que eximiría al dirigente de toda responsabilidad. Al contrario, pienso que, si no se reconoce precisamente la responsabilidad personal en esta historia, el movimiento nunca progresará. De hecho, el dirigente tuvo la oportunidad de formarse y ganarse de esta manera capacidades y criterios de juicio profesionales. Si no lo hizo, es porque *él* se “desanimó”, es decir, porque era un trabajo suplementario del cual creía finalmente poder dispensarse, puesto que no cambiaba nada en su posición *formal* de “jefe”. Desde esta posición se limitaba a ejercer el poder: seleccionar personal, firmar cheques, contratos y despidos, — pero sin disponer de los criterios profesionales que debían sustentar sus decisiones.
- (10) Entre 1997 y 1999, 6 docentes del PFMB que habían beneficiado de la formación intercultural inicial o que la habían asesorado dejaron de trabajar en el programa en las áreas de “Sociedad”, “Naturaleza” y “Lenguaje” que eran claves para la revaloración socio-cultural y la articulación intercultural de los saberes. Con estas salidas de personal insatisfecho con el nuevo rumbo que el programa había tomado y con la falta de reconocimiento profesional

¹⁴ Eso no excluye — al contrario — que los documentos oficiales (AIDSESEP-ISPL 1994) y los voceros del Programa así como su plan de estudios, a la vez a nivel de formación y de primaria, insisten en la importancia del conocimiento y la tecnología indígenas en el campo del manejo del bosque y en sus méritos ecológicos (la sostenibilidad). La traba reside en la falta de autocrítica y objetividad que oculta a los responsables y docentes del Programa el desfase y la contradicción que sigue existiendo entre los principios positivos y políticos que *predican* y lo que, de hecho, *practican*.

por sus esfuerzos de aprendizaje y sus aportes formativos, el PFMB perdió la mayor parte de su capital profesional que había adquirido a duras penas y con apoyo financiero internacional durante la fase creativa inicial.

Estos señales del estancamiento en la elaboración de la propuesta educativa intercultural evidencian suficientemente que, en estas condiciones, el PFMB ya *no producía* nuevos conocimientos y comprensiones en la problemática intercultural, ya no proseguía el esfuerzo hacia la interpretación más adecuada y más global y pormenorizada de la *alteridad* implícita en las sociedades indígenas que hubiera podido encontrar su expresión en la creación de un discurso en castellano susceptible de dar cuenta y explicitar la cualidades específicas de este *tipo* de sociedad y de sus variantes (inclusive en el nivel filosófico), sino se limitaba a descansar sobre lo adquirido y almacenado (en documentos internos y cuadernos de investigación), a considerarlo como mérito suficiente y a *reproducirlo* de ahí en adelante en la docencia y los materiales por elaborar.

5. Conclusión: el reto abandonado permanece vigente como utopía.

- (I.) “A principios de 1996, el Programa modificó la estructura del currículo <de primaria> para dar cabida a los *cambios* que el Ministerio de Educación había introducido en la ejecución del Programa de Articulación Inicial Primaria, en la cual la organización de áreas de *desarrollo personal* fundada en competencias sustituyó a la Línea de Acción Educativa centrada en contenidos” (ISPL-PFMB 1998: 18; *itálicas* de JG).
- (II.) “El proceso de elaboración de una propuesta curricular para pueblos indígenas amazónicos, orientada al *reconocimiento* de su condición como pueblos diferenciados, *depositarios* de una rica herencia cultural y poseedores de derechos colectivos, que son parte de una sociedad en la que coexisten diversos pueblos indígenas y otros grupos sociales y culturales, que hablan una variedad de idiomas y tienen formas de vida distintas, debe responder a dos retos fundamentales:
Cómo incorporar elementos de la herencia cultural indígena y articularlos con conocimientos, técnicas y valores procedentes de otras tradiciones desde una perspectiva de cambio;
Cómo promover la construcción de *identidades* múltiples (personal, como pueblo indígena, regional y nacional) y la noción de pertenencia a una sociedad pluricultural y plurilingüe sobre la base de la comprensión y el *respeto* de las diferencias” (Trapnell 2000a: 73; *itálicas* de JG).

Estas dos citas ilustran, si cupiera duda, el cambio sufrido por el PFMB en la orientación básica de sus objetivos formativos y eso tanto a nivel del currículo de primaria como del currículo de formación magisterial.

- (I.) La primera citación se refiere a las modificaciones aportadas al currículo de primaria. Su última edición de 1998 (ISPL-PFMB 1997) las revela con toda claridad en los siguientes aspectos:

- (1) Con el afán de adecuar el currículo de primaria a la estructura diseñada por el Ministerio de Educación, el PFMB abandonó la visión coherente de una construcción curricular desde abajo (las comunidades) y la periferia (la realidad socio-cultural amazónica) hacia arriba (el Ministerio) y el centro (Lima).
- (2) Como consecuencia, los “programas” de enseñanza/aprendizaje construidos a partir de las *actividades sociales* que inducen la *articulación intercultural* de contenidos (competencias, habilidades y conocimientos) se encuentran relegados al final del currículo, cuando son el punto de partida del quehacer pedagógico. Los comentarios en el texto de presentación, en las introducciones a las áreas y en las consideraciones metodológicas que postulan que los objetivos pedagógicos de las áreas se deben alcanzar a partir de actividades realizadas en el marco de “proyectos” que se refieren a las *actividades*, no cambian nada en la jerarquía visual que manifiesta la organización del documento.
- (3) Los 7 “programas” basados en las *actividades* (pesca, caza, recolección de animales y vegetales, rozo-tumba-quema, siembra-cultivo-cosecha, elaboración de recipientes, elaboración de fibras y de algodón) no son lo suficiente específicos como para incluir contenidos implícitos en las formas particulares y concretas en las que se realizan (caza con trampa, con perro, con escopeta; pesca con anzuelo, con trampas, con flechas, con redes; elaboración de tal tipo de recipiente o de tal objeto concreto con fibras) y confunden en una sola “actividad” fases de la horticultura que en la práctica diaria aparecen como actividades particulares que merecen cada una su propio “programa”. Por otro lado, no se incluye en el currículo el cartel general de análisis por *variables* valedero para *cualquier* actividad que originalmente debía estimular la creatividad del maestro para que él mismo provea los contenidos de su pueblo en las diferentes variables. Por un lado, se quiso simplificar el trabajo del maestro, pero sin que eso le permitiera llegar a los contenidos específicos implícitos en las actividades tal como se dan en las comunidades; y por el otro, se cortó las alas a la creatividad y la libertad del maestro para que se ingeniara a explicitar los contenidos implícitos en las actividades concretas. La solución quedó en medio camino, cuando hubiera sido más adecuado a la realidad indígena, exigente para el maestro y estimulante para la creatividad manejar un *cuadro genérico* de contenidos (*variables*) aplicable a cualquier actividad que se de en las comunidades y unos *ejemplos* muy específicos que le ilustren a qué nivel de detalle *se puede* llegar en el análisis de los contenidos implícitos en las actividades.
- (4) En lo que el documento llama el “marco curricular” y que ocupa la parte central y más voluminosa del currículo (72 pp.), se desmenuza las competencias, capacidades y actitudes que los alumnos deben alcanzar en los tres ciclos y en las cuatro áreas: *personal social, ciencia y ambiente, comunicación integral* (desagregada en L1, L2, expresión estética y corporal), *lógico matemática*. No existe vínculo orgánico evidente — visualizado — entre este listado muy detallado de objetivos educativos y los “programas” de contenidos basados en las actividades, fuera de los comentarios explicativos

que acompañan los cuadros y el concepto de “proyecto” que pretende integrarlos. Se estipula que a través de los contenidos de las actividades “se llegará” a las competencias, capacidades y actitudes deseables y definidas, pero al quehacer que las desarrolle — y que constituiría ese vínculo orgánico — se alude sólo de manera genérica (ISPL-PFMB 1998: 53-55). Más consecuente con el objetivo inicial de revaloración y rescate socio-cultural en el contexto de la dominación/sumisión mediante la articulación intercultural de contenidos, competencias y habilidades hubiera sido empezar con la exposición de las actividades sociales como puntos de partida de las actividades pedagógicas y fuentes del saber y saber-hacer, luego seguir con el que-hacer pedagógico a que las actividades dan lugar para desarrollar los diversos conocimientos, habilidades y competencias de los niños, para finalmente llegar a los niveles de desarrollo que se pretende alcanzar en los tres ciclos. El afán de la dirección de adecuarse a un modelo venido “desde arriba” ha frustrado una experiencia que estaba en buena vía de realizarse; el carácter experimental del programa, oficialmente reconocido, lo hubiera permitido.

- (5) El hecho que las competencias, capacidades y actitudes están definidas a parte y fuera del contexto de las actividades indígenas y las preceden, les confiere una independencia que las descontextualiza de las situaciones vivenciales indígenas. Estas competencias, capacidades y actitudes son codificadas con gran detalle y fineza, lo que reduce el quehacer pedagógico a objetivos y contenidos formalizados, mas no creados y constantemente re-inventados, y sirve de ayuda para un trabajo *rutinario*. Eso repercute en una reducción de las exigencias a nivel formativo (basta con cumplir lo codificado, lo formal), y se amortigua la *responsabilidad creativa* personal del maestro.
- (6) El aparato conceptual que subyace a esta esfuerzo de codificación refleja claramente un concepción individualista, urbana y occidental de la *persona*, cuyas cualidades avizoradas por el currículo son parte del nuevo discurso educativo ideológico promovido por la UNESCO, y en los países andinos en particular por la GTZ alemana y, a través de su influencia, por los Ministerios de Educación nacionales, inclusive el peruano. En este discurso, las palabras claves son: personalidad autónoma, identidad (personal, indígena, regional, nacional), auto-estima, estima, respeto, tolerancia, como si la escuela debería preparar *personas* que vivirán fuera del campo conflictivo de las relaciones de dominación/sumisión o, más bien, deberán ser capaces de adaptarse a ellas; pues, parece paradójico que estos principios se los prediquen e inculquen a los dominados y no a los alumnos de los sectores privilegiados y dominantes de la sociedad nacional. Que tal visión idealista — y oscurantista — de la situación social indígena que avala la verticalidad *realmente existente* en las relaciones sociales interculturales tenga el visto bueno de los dirigentes indígenas no sorprende, ya que ellos mismos constituyen el embrión de una clase privilegiada en los pueblos indígenas que, gracias a relaciones clientelistas (Smith 1996) y de parentesco, trata de perpetuarse en sus funciones dirigentes adoptando como profesión “ser indígena”. Estas cúpulas dirigentes, además, usan sus funciones para transmitir, a manera de “patrón”, “desde arriba hacia abajo”, directivas, orientaciones y proyectos, sin vínculo

- orgánico más que formal con las comunidades de base (Viteri [s.a.]), — en vez de “mandar obedeciendo”, como aconseja el eslogan zapatista.
- (7) La acción colectiva de *defensa* se dirige exclusivamente al territorio indígena — el substrato material de la existencia de los pueblos indígenas —, mas no apunta la noción más global de “autonomía” que abarca aspectos políticos (auto-gestión), económicos (la relativización y el control de la dependencia del mercado) e ideológicos (la crítica de los discursos e imágenes dominantes y la afirmación — en lengua indígena y en castellano — de la sociabilidad y las formas de racionalidad propia).
- (8) Las *formas de discurso* indígenas que participan en la actividad y subyacen a las conductas preventivas y propiciatorias estaban originalmente estrechamente vinculados a los momentos de la actividad en que se realizan, y eso de acuerdo a la concepción indígena de la función de la palabra que opera en la actividad con la misma, sino una mayor, eficiencia que un instrumento de trabajo; sin determinado discurso y el respeto de determinadas conductas un acto técnico es considerado vano; la palabra y/o la conducta confieren al acto su validez inevitable, definitiva (ver: Etsa 1996). Por eso se había creado la variable “significado indígena” a través de la que se desarrollaban los contenidos de los discursos y conductas atados a los actos y gestos técnicos. Era ella una *variable permanente* que debía combinarse con cualquier otro contenido a proposito del cual venía al caso. En el nuevo currículo, esta variable desapareció de los carteles de los programas de actividades; en cambio, fue integrada una variable particular “prevención y curación” que desliga el fenómeno indígena fundamental (la *función instrumental* de los discursos y conductas) de los actos técnicos en el medio natural y en el proceso de transformación o de consumo. De manera congruente con esta visión etno-suficiente, las formas de discurso aparecen también — separadas de las actividades — en el cartel del área de Lengua 1 como objeto de capacidades y actitudes, donde tampoco no son entendidas con su valor operativo, *ilocutorio* (Austin). “<El alumno> usa en los contextos pertinentes las formas de discurso propias de su pueblo y otras nuevas como rimas, poesías y trabalenguas” reza el texto, como si en las *formas de discurso*, que son *gestos verbales* en los procesos productivos (Etsa 1996), se tratara de un mismo asunto que en los juegos y diversiones lingüísticas.¹⁵

¹⁵ El poco valor que el programa atribuye *de hecho* a las formas de discurso propias de los pueblos indígenas se revela de manera sobresaliente en el librito huitoto *Etoño*, confeccionado en el PBFM (LÓPEZ F. 1999), en el cual se publica una serie de adivinanzas, tituladas <e>*eiki*, visiblemente traducidos del castellano, ya que su *estilo* se distingue en nada de las adivinanzas comunes y corrientes de las escuelas nacionales, obviando totalmente el *eeiki* huitoto, que es un género de adivinanzas cantadas durante la fiesta de frutas (*Iluakĩ*) que hubieran brindado la oportunidad al maestro de entrar al universo simbólico e imaginario del pueblo huitoto. Un comunero huitoto de Pucaurquillo que había leído el librito comentó en castellano que era una *imitación*. Que eso ocurra en un programa que se propone la revaloración cultural indígena y cuando los mismos especialista y alumnos huitoto son los autores del librito, hace doblemente pensar. Visiblemente, en la situación de dominación/sumisión actual, los Huitoto, por si mismos, no expresan sus valores culturales cuando se encuentran en el medio mestizo de la ciudad (Iquitos). Pero, por otra parte, la dinámica actual del programa (con un personal que no maneja la *interculturalidad informada*) ya no motiva la expresión indígena de sus valores.

- (9) Más allá de esta desvalorización de un hecho socio-cultural indígena, salta a la vista la observación que las referencias al universo de valores y cualidades indígenas que hacen el currículo de primaria y otras publicaciones recientes del PFMB (Trapnell 2000a, 2000b) quedan en lo genérico y alusivo (“grupo familiar, “normas del pueblo”, “historia familiar...”), usando términos que asimilan la realidad indígena a las categorías del castellano (“hábitos de higiene propios”, “aseo personal”, “normas de seguridad y prevención de accidentes”...); pocos son los términos que tratan de dar cuenta de su especificidad diferencial en comparación con los valores y propiedades de la sociedad urbana, nacional (“Seres de la naturaleza” que son los interactores naturales dentro de una concepción sociológica indígena que abarca y reúne en un sólo universo sociedad y naturaleza). La noción de “eventos sociales <totalizantes>”, que aparece entre las variables del cartel de contenidos de las actividades y que se refería originalmente al orden ritual como el nivel de la práctica social en que se manifiesta lo que se puede llamar “sociedad indígena”, aparece empobrecida en sus contenidos, sus *sub-variables*, que deberían dar entrada a la compleja vida ceremonial; de eso resulta la reducción al mínimo del universo social propiamente indígena y de su importancia para que haya “sociedad indígena”. ¿Cómo afianzar la “identidad” indígena — si se quiere usar este término comodín que más alude que define —, cuando se crea tan poca conciencia respecto a las propiedades particulares de las formas de la sociabilidad indígena?
- (10) Nociones como “disciplina” y “responsabilidad” son presentados como valores universales, como si carecieran de connotaciones específicas en las sociedades indígenas y no se realizarían en acciones que en su forma y su dimensión se diferencian de las prácticas disciplinadas y responsables en la sociedad urbana. Cabe mencionar aquí, a título de ejemplo, la *dieta* (alimenticia, sexual) como dominio del ejercicio de la disciplina indígena, y los *roles* (y *cargos* hereditarios) productivos, ceremoniales, curativos del hombre y la mujer en cuya aceptación y realización se demuestra el ejercicio de la responsabilidad en el sentido y con los contenidos propiamente indígenas. Constatamos en este caso, una vez más, el uso de un lenguaje etno-suficiente que no manifiesta comprensión ninguna del tipo de sociedad en la que la educación indígena tiene sus motivaciones y sus fines. Desde luego, nuestra mente no tiene en qué apoyarse para entender en qué consiste específicamente la diferencia educativa en comparación con la sociedad dominante. Al documento le basta referirse genéricamente a la cultura o a ciertos elementos como “propios” para evocar una *alteridad* de la que ningún esfuerzo adecuado se ha apropiado.
- (11) La redacción del documento traduce una concepción del discurso pedagógico que es más un predicar que un hacer. Se dice lo que se *debe* hacer y se detalla minuciosamente los objetivos que se prevé que este deber alcanzará, — mas no se *dice haciendo*. *Hablar de* (algo), no es *decirlo* produciendo un efecto que es un acto, un hacer. El currículo no usa un lenguaje ilocutorio, sino de prédica, y eso amortigua su efecto pedagógico. No dice, no expresa el universo socio-cultural indígena y sus elementos constitutivos, reveladores
-

de una sociabilidad diferente de la de la sociedad urbana en la que la Nación se reconoce, mas sólo se refiere, alude a ellos. Eso demuestra que los docentes responsables de la elaboración del documento no se habían compenetrado de la *alteridad* indígena, habían quedado exteriores a ella, y, por ende, señala que el *interaprendizaje* como condición de práctica intercultural *informada* fue definitivamente abandonado.

Querer adecuar una iniciativa creativa que empezó “desde abajo” a un modelo propuesto “desde arriba”, como ocurrió en el PFMB en 1996, tiene sus consecuencias, como acabamos de demostrarlo, y estas consecuencias van más allá de lo que el personal participe en ese proceso probablemente ha podido medir consciente y responsablemente. De ahí, el despegue del lenguaje pedagógico del hacer y su aterrizaje en la prédica; predicar no es hacer; el hacer de un texto escrito reside en la fuerza (demostrativa, explicativa) que tiene para inducir el hacer. A nivel del currículo, su estructura (orden, cuadros, listas) y su lenguaje (predicatorio, desiderativo) no *inducen* el hacer. Que estos efectos hayan escapado a la lucidez crítica del personal y los directivos y se hayan convertido en mecanismos descontrolados, se debe sin duda al peso ideológico y la pretensión al universalismo en el contexto de la globalización con que diferentes instancias educativas (Ministerio, expertos, otros proyectos en el área andina) hacen valer su actual opción educativa. Este peso se manifiesta en el deseo de conformismo con una propuesta de alcance nacional (y su ideología predominante en la actualidad) y la pretensión universalista, en la valoración del rol “profesional” de “expertos” pedagogos la que, a su vez, hace olvidar que un *educador intercultural informado* es, antes de todo, un *aprendiz*, que nunca comprende *definitivamente* pero, sí, puede perfeccionar *continuamente* su comprensión del Otro a condición de rebasar su marco profesional estricto (investigación interdisciplinaria).

(II.) La segunda citación que figura al inicio de este acápite hace explícita la modificación de los objetivos iniciales del PFMB.

El primer objetivo allí formulado postula la articulación intercultural de contenidos que combina la revaloración y el rescate socio-cultural con los contenidos escolares convencionales, que deben permitir el ingreso posterior de los alumnos al colegio secundario, luego a instituciones de formación profesional o académica. Combina desde luego los dos objetivos iniciales pero sin expresarlos en los mismos términos concretos y operativos. Por un lado, los términos de “revalorar” y “rescatar” han desaparecido y con ellos el reto de la superación de los efectos psicológicos de la dominación/sumisión. Y por el otro, se evanesció una idea muy precisa, la de mejorar la educación indígena a tal punto que los indígenas tengan las capacidades requeridas para proseguir su formación en niveles superiores a la primaria.

El segundo objetivo mencionado en el texto citado es sólo *aparentemente* de una nueva índole, ya que introduce el discurso identitario de marras (ver arriba (6)) que, por sus implicaciones ideológicas y morales, hace hoy en día el papel que jugó la religión en el sistema escolar creado por los misioneros del ILV. Ambos sistemas de creencias — el religioso y el identitario — niegan la relación de dominación/sumisión

que acondiciona la vida en los pueblos indígenas (y más allá, en la población rural) y erigen en la conciencia una pantalla sobre la que proyectan un mundo ideal de valores, comportamientos, capacidades y aptitudes que ayudarían a los indígenas a vivir mejor ... *si la dominación/sumisión no existiera*, pero que — dada la realidad como es — sólo perpetuarán el estado de cosas existente formando los indígenas para que se conformen a ello.

Desde luego, el reto inicialmente planteado permanece, permanece como utopía, como algo por hacer cuando las fuerzas dominantes y su aparato ideológico se oponen, pero una utopía que es *realista* en la medida en que sus planteamientos — los que hemos hecho durante toda esta exposición — precisamente encaran la *realidad política* e incluyen en su dispositivo operativo de trabajo los obstáculos que, en el *interior* del ser humano, en su dispositivo síquico, reproducen y consolidan las relaciones de dominación/sumisión implícitas en las estructuras sociales *exteriores* y que cualquier observador, aunque sea un poco sensible, puede observar en sus manifestaciones individuales diarias.

El PFMB ha, sin duda, introducido *mejoras técnicas pedagógicas* en la educación indígena, pero éstas son implementadas por personal que carece de la experiencia de una interculturalidad vivencial, *informada*, que condiciona la aprensión de la *alteridad* en sus términos propios y específicos y obliga a la revisión de las relaciones políticas de dominación/sumisión partícipes de las relaciones interculturales. Sin interiorización progresiva y permanente de la *alteridad*, los discursos y las actitudes de los docentes permanecen *etno-suficientes* (entrampados en su propio mundo y visión), y sin reconocimiento *crítico* de la naturaleza política de las relaciones interpersonales entre indígenas y no indígenas, los docentes no pueden más que reproducir lo que su espontaneidad les sugiere, es decir, las relaciones afectivas e imaginarias propias de un mundo urbano y de una sociedad nacional a que pertenecen y que les ha modelado. Desde luego, el reto de una educación indígena *liberadora* queda entero.

BIBLIOGRAFÍA

(Incluimos aquí el conjunto de las publicaciones sobre el PFMB).

AIDSESEP 1993: La educación en nuestras comunidades. *Voz indígena*, Lima, AIDSESEP, 36-37. 33-34.

AIDSESEP 1993: Convenio para la profesionalización de docentes indígenas no titulados. *Voz indígena*, Lima, AIDSESEP, 36-37. 35.

AIDSESEP-ISPL 1994: *Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana*. Iquitos, PFMB.

CANO, G., NEUFELDT, K., SCHULZE, H., SCHULZE -VOGEL, W., GEORG, N., VAN DE LOO, M. J., MEENTZEN, K. 1981: *Los nuevos conquistadores. El Instituto Lingüístico de Verano*. Quito, CEDIS, FENOC.

ETSA (red. J. GASCHÉ) 1996: Los alcances de la noción de “cultura” en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: *sociedad y cultura bora*. En: J. C. GODENZZI (comp.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la*

- Amazonía*. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 187-294.
- FREIRE, P. 1988: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GASCHÉ, J., 1989-90: A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme; sa critique de l'anthropologue. Genève, *Journal de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54. 131-142.
- GASCHÉ, J., 1993a: Elaboration et fonctions d'un discours anthropologique interculturel dans le cadre d'un programme d'éducation interculturelle bilingue au Pérou. ARIC, Canada, France, Suisse, *Bulletin de l'Association pour la Recherche Interculturelle*, 22. 23-51.
- GASCHÉ, J., 1993b: Elaboración y funciones de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú." Quito (Ecuador), Abya Yala, *Pueblos indígenas y educación*, 27-28. 192-226. [Traducción del anterior].
- GASCHÉ, J. (bajo la dir. de), 1995: El Perú y sus pueblos indígenas amazónicos: Un reto para la educación intercultural. *Kanatari*, Iquitos, CETA, Año XII, no 550, 1-40.
- GASCHÉ, J., 1997a: El objetivo de la revalorización cultural y la estructura del Programa de la formación de instructores bilingües de la Confederación Indígena Amazónica AIDSESEP y del Instituto Superior Pedagógico Loreto en el Perú Quito (Ecuador), Abya Yala, *Pueblos indígenas y educación*, 37-38. 197-23. [Traducción de 1999a].
- GASCHÉ, J. 1997b: Derrière la culture: le politique. Le lieu de la théorie et de la pratique dans un programme de formation d'instituteurs indiens amazoniens au Pérou. Louvain-la-Neuve, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, tomo 23, 3-4, 23-43.
- GASCHÉ, J. 1997c: Educación intercultural vista desde la Amazonía Peruana. En: M. BERTELY BUSQUETS et A. ROBLES VALLE: *Indígenas en las Escuelas*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 147-158.
- GASCHÉ, J. 1997d: Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú. En: M. BERTELY BUSQUETS y A. ROBLES VALLE: *Indígenas en las Escuelas* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 219-244. [Traducción de 1997b].
- GASCHÉ, J. [1998]a: El reto de la revalorización cultural en el programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana de la confederación indígena AIDSESEP y el ISPL-Loreto. En: M. RESTREPO G. (comp.): *III Jornadas Internacionales Amazónicas [1997]*. Quito, CEDIME, 180-191.
- GASCHÉ, J. 1998b: Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale: la portée politique et pédagogique des variétés de discours (y compris théorique). A propos d'un programme de formation d'instituteurs indiens en Amazonie péruvienne. Montréal, Université du Québec, *DiversCités Langues*, déc.97/jan.98 (revista en internet: <http://www.quebec.ca/diverscite>).
- GASCHÉ, J., 1998c: L'objectif de la revalorisation culturelle et la structure du Programme de Formation d'Instituteurs Interculturels et Bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut Supérieur

- Pédagogique Loreto au Pérou. Montréal, Université de Québec, *DiversCité Langues*, revista en internet: <http://www.uquebec.ca/diverscite>.
- GASCHÉ, J. 1998d: Un programme interculturel de formation d'instituteurs en Amazonie. Paris, Survival International. *Ethnies*, 22-23,155-177.
- GASCHÉ, J. 1999a: L'objectif de la revalorisation culturelle dans un programme de formation d'instituteurs en Amazonie. En: C. ALLEMANN-GHIONDA: *Education et diversité socio-culturelle*, Paris, L'Harmattan. 217-247.
- GASCHÉ, J. 1999b: La educación intercultural frente a lo local/"étnico" y lo global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana. En: *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida 1997. Conferencias Magistrales*. Mexico, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 193-221.
- GASCHÉ, J. 1999c: *Desarrollo rural y pueblos indígenas amazónicos*. Quito, Abya Yala.
- GASCHÉ, J. 2000: Interkulturelle Erziehung aus der Sicht lokaler/"ethnischer" Lebenswelten in globalem Umfeld. Überlegungen zu einem peruanischen Lehrerausbildungsprogramm im Amazonasgebiet." En: TH. SCHREIJAECK (Hg.): *Religion im Dialog der Kulturen*. Münster, Hamburg, London, LIT Verlag. 107-132. [Traducción de 1999b].
- GASCHÉ, J., TRAPNELL, L., RENGIFO V., M., 1987: *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y pedagógica*. Iquitos, CIIAP-UNAP (doc. mimeografiado).
- ISPL-PFMB 1997a: *Lineamientos curriculares: Formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos, Instituto Superior Pedagógico 'Loreto', Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva.
- ISPL-PFMB 1997b: *Seminario Taller: Análisis y perspectivas del movimiento indígena amazónico*. [Iquitos] ISPL-PFMB [doc. fotocop.]
- ISPL-PFMB 1998: *Programa curricular diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos*. Iquitos, Superior Pedagógico 'Loreto', Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva.
- LARSON, M. L., DAVIS, P. M., BALLENA, D. M. (ed.) 1979: *Educaciónj bilingüe. Una experiencia en la Amazonía peruana*. Lima. Editor Ignacio Prado Pastor.
- LEONT'EV, A. N. 1984: *Actividad, conciencia y personalidad*. México, Editorial Cartago.
- LEONT'EV A. N., 1991: Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En: L.S. VYGOTSKI: *Obras escogidas*, Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones. 1. 419-450.
- LÓPEZ FLORES, V., SÁNCHEZ RUÍZ, G., RUÍZ BENITES, A. 1999. *Etoño. Rabeniko 1. Huitoto*. Lima, Ministerio de Educación y PFMB-ISPL/AIDSESEP.
- MONTOYA, R. 1990: *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima, CEPES, Mosca Azul.
- PIAGET, J. 1984: Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie. En: T. SCHÖFTHALER, D. GOLDSCHMIDT

- (Hgg.): 1984: 61-74. [Original en francés: J.PIAGET 1966: Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *Journal international de psychologie*. 1. 3-13.]
- RENGIFO V., M., TRAPNELL, L., LOPEZ DEL CASTILLO, M. 1989: *Ser maestro en la Amazonía*. Lima, Instituto de Pedagogía Popular.
- SCHÖFTHALER, T., GOLDSCHMIDT, D. (Hgg.) 1984: *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt a/M., Suhrkamp.
- SMITH, R., 1996: La política de diversidad. COICA y las federaciones étnicas de la Amazonía. En: VARESE, S.: *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Quito. Abya Yala. 81-125.
- STOLL, D. 1985: *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Lima, DESCO.
- TRAPNELL, L. 1986: Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana. En: J. GASCHÉ, J. M. ARROYO: *Balances amazónicos, enfoques antropológicos*. Iquitos. CIAAP-UNAP, CNRS, MAB-UNESCO. 121-145.
- TRAPNELL, L. 1996: Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. En: J. C. GODENZZI (comp.): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 165-185.
- TRAPNELL, L. 2000a: Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria: una propuesta de y para los pueblos indígenas amazónicos. En: *Interculturalidad. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI*. Lima, Iquitos, Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe. Serie bibliográfica EBI N° 1. 69-77.
- TRAPNELL, L. 2000b: Materiales y recursos pedagógicos para la EIB: apuntes para la reflexión. En: *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI*. Lima, Iquitos, Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe. Serie bibliográfica EBI N° 2. 12-26.
- VITERI, C. [s.a.]: "Nuevos retos del movimiento indígena amazónico." En: M. Restrepo G. (compil.) *III Jornadas internacionales amazónicas (1997)*. Quito, CEDIME et al. 92-98.