

# EDUCACION, ESCUELAS Y CULTURAS INDIGENAS DE AMERICA LATINA

TOMO I



Compilador: Emanuele Amodío

ABYA  
229  
1987  
V.1  
Ej. 2



# EDUCACION, ESCUELAS Y CULTURAS INDIGENAS DE AMERICA LATINA



EMANUELE AMODIO  
Compilador

Segunda edición

EDICIONES  
ABYA YALA

1989

Fondo Abya Yala (Girón)



UPS



AB0024855





EDUCACION, ESCUELAS Y  
CULTURAS INDIGENAS DE AMERICA LATINA

*Amodio E., Compilador*

1ra edición: 1986  
2da edición 1989

Ediciones ABYA-YALA  
Casilla 8513  
Quito (ECUADOR)


---

INDICE

---

	3. <b>Presentación</b>
Introducción	5. <i>Emanuele Amodio</i> <b>Escuelas como espadas</b>
Perú	23. <i>Madeleine Zúñiga C.</i> <b>El reto de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Sur Andino del Perú.</b>
	37. <i>Lucy A. Trapnell</i> <b>La formación-Profesionalización de Maestros Bilingües: un reto par el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (Iquitos)</b>
	47. <i>Helga Rothfriz,</i> <b>Una experiencia Educativa Bilingüe en Puno.</b>
Bolivia	57. <i>Roberto Choque Canqui</i> <b>Una experiencia histórica de la educación indígena en Bolivia</b>
	65. <i>Sergio Bassoli</i> <b>Entrevista a Xavier Albó sobre Educación Popular</b>
Ecuador	75. <b>El Sistema Radiofónico Shuar</b> <i>Entrevista de M. Napolitano al P. Alfredo Germani</i>



81. *Miguel Jempekat*  
**La Educación del Pueblo Shuar**
87. *Lilyan Benítez - Alicia Garcés*  
**Evaluación de las  
Escuelas Radiofónicas**
- Brasil 101. *Delva C. Sampaio Grizzi*  
*Aracy López de Silva*  
**A Filosofia e a Pedagogia de  
Educação Indígena: resumo  
dos debates**
115. *Assembléia CIMI-MT (1982)*  
**Um Diálogo com Paulo Freire sobre  
Educação Indígena**
- Venezuela 153. *Esteban E. Mosonyi*  
*Francisco A. Rengifo*  
**Fundamentos Teóricos y  
Programáticos de la Educación  
Intercultural Bilingüe**
177. *Don Isidro Huamani*  
**El Mito de la Escuela**
- Apéndice 177. *Emanuele Amodio*  
**La Educación en las Areas  
Indígenas de América Latina:  
compendio bibliográfico.**
- 

## PRESENTACION

*Educar es, en la sociedad occidental, infundir a otro los propios conocimientos, según el modelo de la relación adulto/niño, así como el Occidente la organizó: dependencia total del niño, etc. Pero, no se trata sólo de los niños. Si el "saber" de Occidente es la "verdad", quien no lo posee es considerado como niño (y muchas veces aún peor); si el tiene saber, éste no vale, no sirve. Conclusión: debe ser educado.*

*El indio americano, homologado a "niño", debe ser "instruido": se vuelve objeto de acciones educativas. Y no es por casualidad que los sinónimos castellanos del verbo enseñar, incluyen "domar", "domesticar", "cultivar", etc. Así, hemos asistido en América Latina a la proliferación de agentes educadores, internados y colegios, introducción de la escritura en culturas orales y, finalmente, escuelas occidentales en lengua local (último refinado instrumento de "educación").*

*Al lado de los adultos, los niños indígenas: mejor "educarlos" antes que aprendan las costumbres de sus padres; su forma de vida "no-educada"!*

*Lo que está detrás de estas acciones, escuelas así como programas de educación para adultos, es la vieja presunción y arrogancia del Occidente: su cultura anunciada/impuesta como valor universal. Religión, relaciones de producción, ciencia, costumbres, poder político, todo tiene que ser Universal y Absoluto: finalmente se acaban las "diversidades", se quiebra el espejo donde los "gringos" no quieren verse como verdaderamente son. El "otro" termina por ser diferente y "natural"; la educación, entre otros métodos, lo moldea según proyectos brutalmente conscientes: la "cultura", la de ellos, debe triunfar.*

*En este contexto de violencia cultural, algo comienza a oponerse y son los mismos indígenas y sus organizaciones que intentan influenciar los procesos educativos y, en muchos casos, producir alternativas. A lado de ellos, hay también "blancos", y*



*no siempre para ellos son claros estos procesos. Nos referimos, particularmente, a las decenas de "proyectos de cooperación" en áreas indígenas que no consideran muy importante el problema de la diversidad cultural.*

*¿Y nosotros, los que hacemos parte de estos proyectos?*

*Si reconocemos y aceptamos la "diversidad" del "otro", si reconocemos la capacidad de auto-formulación de los procesos educativos por parte de los grupos indígenas, ¿Qué estamos haciendo?*

*¿Qué capacidad, conocimientos, compromiso tenemos para no caer en los mecanismos de educación etnocéntrica, propia de los agentes externos?*

*Muchas veces, nos parece suficiente encabezar nuestros programas con el lema "educación popular" para estar tranquilos y no considerarnos "cómplices" de los destructores. Sería ya tiempo de reflexionar un poco sobre lo que es "popular" y respecto a qué utilizamos esta categoría. Y con éste, el problema de la diferencia entre "etnia" y "clase" que, tal vez, es el núcleo verdadero del problema.*

*Ed. "ABYA-YALA", con este número monográfico, quiere plantear algunos de estos problemas, sin pensar en solucionarlos, sino comenzar a aclarar un poco términos y procesos.*

*Discutir entre nosotros el sentido de nuestra presencia "educativa", para llegar a confrontarnos con las mismas sociedades indígenas y, sobre todo, con sus organizaciones.*

*Al final, nosotros tenemos tal vez que eliminar un problema que creamos, pero son los mismos pueblos indígenas los que tienen que inventar nuevas formas y maneras, donde puede ser que nuestra presencia no estará prevista.*

*Emanuele Amodio*

## INTRODUCCION

### ESCUELAS COMO ESPADAS

Escuelas de Estado e Invasión cultural de las sociedades indígenas de América Latina

#### 1. El problema: escuela y conquista

La pregunta, general y un poco rara, que nos podríamos hacer es la siguiente: ¿qué es una escuela? Pregunta rara, en cuanto todos los que pertenecen a las sociedades occidentales dan completamente por descontada su respuesta: Una escuela es un sitio donde los niños aprenden lo que la familia no consigue enseñar. Sin duda, es posible ser más precisos. En cierto punto de su historia, la sociedad occidental (y también otras) produce una institución destinada a completar el proceso de inculturación, empezado en la familia. Llamamos inculturación al proceso global a través del cual el niño se integra en su cultura de origen. Con el nacimiento de la escuela, una parte de este proceso no se realiza más dentro de la familia, sino que es confiado a una institución que es, en general, gestionada por el Estado o, en algunos casos, por grupos sociales en los cuales el Estado confía (iglesia, etc.)

Dejando de lado su evolución histórica (desde la escuela sólo para algunos, a la escuela para "todos"), a esta descripción tenemos que añadir una diferenciación relativa a los contenidos transmitidos y a los métodos utilizados. De hecho, en una sociedad dividida en clases y en la cual un grupo social domina a los otros, los contenidos y los métodos escolares vienen decididos sólo por la clase que domina todo el sistema social. Y, siendo que esta clase se indentifica, más o menos, con el Estado, también la Escuela, por éste gestionada, puede incluirse en la descripción hecha.

Podemos así llegar a una nueva definición de escuela. Se trata de una institución con la finalidad de transmitir a individuos no adultos, a) conocimiento generales no recibidos en la familia (no porque no puede, sino porque así se decidió) y b) serie de "ideas" capaces de desarrollar una "visión del mundo" coherente con la de los grupos dominantes (Estado, etc.). La escuela sería así un instrumento de transmisión de cultura e ideología, con la finalidad doble de completar el proceso de inculturación y de "formar" hombres siguiendo las pautas determinadas por quienes controlan el sistema social. Althusser llama muy apropiadamente la es-



cuela, "aparato de reproducción ideológica del Estado", en referencia a esta finalidad.

Pasamos ahora a la situación de los pueblos indígenas de América Latina. Una vez realizada la conquista armada, era necesario crear una serie de "mecanismos" capaces de mantenerla (en el sentido que es difícil mantener para siempre una conquista con las armas). Se trataba, de hecho, de conseguir "convencer" a los dominados de la "bondad" de la cultura de los conquistadores y, para realizar tal finalidad, fueron aplicadas técnicas ya experimentadas en las mismas sociedades occidentales: la religión y la escuela (1).

La primera destinada a presentar el sistema religioso occidental como el único válido y la segunda para transmitir los contenidos e ideologías de los conquistadores.

Prácticamente, no considerando el problema de la religión, una vez constatado el éxito de la institución escuela dentro de la sociedad occidental, los conquistadores pensarán en utilizarla también en las sociedades recién conquistadas. La finalidad es la misma: crear personalidades de tipo occidental y, claramente, hombres fáciles de controlar. La diferencia es también clara: la doble función de la escuela en el contexto occidental permitía la transmisión de la misma cultura en la cual los niños estaban inculturados. Con el "trasplante" de la institución escuela de una sociedad a otra, la cultura transmitida (a parte de la ideología) no es la misma del contexto y esto provoca (a) una deculturación (en caso de funcionar) y (b) una "disonancia" cultural (en caso de éxito incompleto).

Antes de ver de cerca estos resultados, daremos algunos ejemplos para sustentar lo que se ha dicho.

### *Los Jesuitas en Brasil (2)*

Para llegar a la conquista cultural de los pueblos indígenas (Guaraní, sobre todo), los jesuitas produjeron una metodología coherente con la experiencia europea de enseñanza de la Compañía: el niño indígena al centro de la acción misionera. El proceso se realiza en tres fases:

#### 1) Idealización del niño indígena:

Los niños son comparados a ángeles. La muerte de un niño se volvió una alegría, de la cual había que agradecer a Dios.

#### 2) Separación del niño de su familia:

Los niños son llevados a vivir con los padres y aquí aprenden los cánticos a la Virgen, a orar al Padre del cielo, etc. De esta manera, ellos se quedaban fuera de la formación tradicional (iniciación, etc.), perdiendo así la estricta relación con la cultura de origen.

3) Consigna misionera:

Los chicos son enviados a sus pueblos de origen, con la finalidad de enseñar a los otros lo que había aprendido (con el desprecio ya “desarrollado” para las costumbres de sus padres).

*La escuela de los curacas en Perú*

Utilizando la experiencia franciscana en la isla española (1503), la “Corona ordenó que a la edad de 10 años (los hijos de los caciques) sean entregado al cuidado de los franciscanos y dominicos durante 4 años, para que se les enseñe lectura, escritura y religión, luego de lo cual debían volver a sus pueblos a enseñar lo mismo a los demás” (Galdo Gutiérrez, 1982: 36)

Como se puede ver, la ideología que encierra este ejemplo es igual a la citada anteriormente. Sólo que, frente a un sistema social diferente (incaico), en el cual los antiguos jefes de comunidad se volvieron curacas al servicio de los españoles, son exclusivamente sus hijos los que reciben la “educación” apropiada. El caso de Túpac Amaru puede ser considerado un ejemplo en este sentido (sólo que en su caso, la “educación” no funcionó )

Los dos casos citados, y los ejemplos podrían multiplicarse, demuestran claramente el origen de lo que hasta épocas recientes se llama “internado”. Se sacan niños y niñas (separados, naturalmente ) de sus pueblos, hasta se llega a robarlos, se encierran por varios años en instituciones “cerradas”, se educan siguiendo la cultura y la ideología blanca y después se los envía a sus pueblos de origen para realizar la tarea que les es confiada: hacer a otros lo que los “maestros” hicieron con ellos. Hoy en día, gran parte de los internados ya no existen y además ya no es la iglesia que maneja estos procesos (se exceptúan algunos casos).

De hecho, con la organización y refuerzo de los Estados nacionales en América Latina, el aparato ideológico que llamamos escuela, además de interesarse por blancos y mestizos, es extendido también a los pueblos indígenas. De esta manera, actualmente, los sistemas escolares nacionales están presentes en la mayoría de las comunidades de las sociedades indígenas (más en la sierra que en la selva).

Se trata, en general, de pequeñas escuelas con profesores nativos (“formados” en colegios o no) o no-nativos de la comunidad, que intentan aplicar los programas escolares nacionales en áreas y culturas diferentes de aquellas en donde fueron producidos (ver adelante).

Este tipo de escuela se implanta en contradicción con los mismos “pactos” internacionales que la mayoría de las naciones ratificaron y en los cuales se da una atención particular al problema de la escuela (lengua local, programas adaptados, etc.). Por ejemplo, el “Pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y



culturales” de la ONU, entrado en vigor en 1976, fue hasta ahora ratificado en América Latina por Colombia, Chile, Ecuador, Guyana y Perú (interesante la falta de Brasil y Bolivia), pero con ésto, nada cambió en las áreas indígenas de los mismos países (cfr. Rodríguez, 1983 (1): 519).

En fin, antes de analizar particularmente este tipo de escuela impuesta, hay que citar también la presencia de experiencias educativas de tipo diferente de aquellas gestionadas por los Estados. Se trata, en general, de “proyectos” de tipo alternativo, manejados por grupos o instituciones (nacionales o internacionales) empujados por ideologías diferentes de aquellas de los estados nacionales y tendencialmente indigenistas. En estos casos, pocos en verdad, lo que se intenta es una experiencia de escuela que no solamente se adapte a la cultura local, sino también que se deje transformar por ésta. Permanece el problema de la gestión no indígena de estos proyectos (a parte casos, como los Shuar en Ecuador, etc.) y la falta de una evaluación global de estas experiencias de escuela diferente.

## 2. Escuela versus culturas indígenas

### 2.1 *Métodos y contenidos de la escuela*

“En general y en términos cualitativos, los sistemas de educación indígena no han logrado hasta la fecha diferenciarse realmente de los sistemas nacionales de educación; la especificidad de sus planteamientos y metodologías ha sido más un propósito nominal y teórico que una realidad, pese a que por definición, se trata de un servicio especializado. Salvo algunos casos muy particulares, se observa que las escuelas indígenas no se diferencian sustancialmente en los contenidos y métodos de las otras escuelas, de los distintos países. Tenemos así que el ciclo escolar es similar, los horarios y la organización de las actividades de aprendizaje son los mismos. Es notable también la falta de relación entre la organización escolar y la realidad geográfica y socio-cultural en donde operan. Este fenómeno es más agudo aún en la escuela rural que no suele tomar en cuenta las características y necesidades reales de la población. La participación de los niños en la economía familiar, las migraciones, las formas de incorporación a las actividades propias de cada cultura son estimadas por la escuela como un conjunto a erradicar para lograr objetivos educativos definidos rígidamente como son: la asistencia regular, la puntualidad, la disciplina, etc.” (Rodríguez et al., 1983: XXI).

La descripción de los editores de “Educación, étnias y descolonización en América Latina”, de la situación actual de las escuelas estatales en las sociedades indígenas, no puede ser más completa. Más de veinte años de debate y presiones a los Estados nacionales de A. L. han logrado muy poco. Existe un plan generalizado de nacionalización que no se para frente a la existencia de naciones indígenas que, muchas veces, sobrepasan los Estados “artificialmente” creados. Cuando hablamos de Estados Nacionales en conjunto, no queremos olvidar que hay que dife-

renciar, sino subrayar que en lo que se refiere a las instituciones escolares nos encontramos con una homogeneidad de métodos e ideologías. En todos los casos de América Latina encontramos la misma tendencia: extender la "cobertura" escolar de tipo occidental también a las sociedades indígenas presentes en cada país. Parece que la vieja técnica de enviar misioneros antes de la conquista económica y política, evolucionó (tal vez por cambios de la misma Iglesia) en una dirección consecuente pero diferente: enviar maestros para preparar y/o estabilizar la conquista.

En seguida, vamos a analizar algunos elementos de la escuela occidental en áreas indígenas que podemos considerar como fundamentales para la realización de este tipo de proceso (3).

### Maestros

Una característica nos parece importante subrayar: el origen de los maestros. Fundamentalmente, el profesor o proviene de la misma comunidad (o comunidad cercana) o proviene de otra área, generalmente pueblos "mestizos" o "blancos". En este sentido, el problema del origen es sobre todo cultural.

En el caso de maestros de origen local: se trata de jóvenes que fueron a cursar grados superiores de escuela en centros de la región (apoyándose en parientes, etc.) o en colegios tipo internados (en general, de tipo religioso: Iglesia Católica, I. L. V., etc.). De vuelta a la comunidad como profesores, estas personas se encuentran con una dificultad estructural: son representantes de la sociedad "blanca" en su misma comunidad y sin participar plenamente de la condición de "blanco". Este hecho produce un nuevo espacio de poder que antes no existía en la comunidad: ser profesor, se vuelve valor.

Si estas personas, como muchas veces acontece, son hijos de individuos importantes de la comunidad (o de familia importante), las consecuencias se refieren a un "simple" aumento de poder de la familia. Pero, si el profesor no pertenece a una familia importante en la comunidad, el valor adquirido puede provocar problemas: la nueva figura se constituye como ulterior núcleo de poder que, "contraponiéndose" al tradicional, puede provocar divisiones dentro de la comunidad.

Por otro lado, los problemas crecen si consideramos que el profesor es uno de los pocos (muchas veces el único) que dentro de la comunidad puede contar con un ingreso mensual de dinero. Ahora, en comunidades en donde la cantidad de dinero que circula es mínima, un individuo con una fuente continua de dinero se vuelve automáticamente un hombre de poder y, claramente, de transformación social y cultural. Por ej., es normal encontrar profesores que, no teniendo tiempo para cultivar su chacra, emplean asalariados para el trabajo (no en régimen de reciprocidad de trabajo), creando así los gérmenes de divisiones de grupo o clase sobre bases económicas.



En el caso de maestros de origen no local, los problemas son de tipo diferente y tal vez más graves. En general, a parte casos de maestros llegados de otras comunidades (y a veces de otras culturas indígenas), el origen foráneo se refiere a mestizos o “blancos” (en todo caso, con cultura “occidental”). Estos, en general, intentan reproducir su vida cotidiana en la comunidad, constituyéndose como foco local de irradiación de la cultura dominante.

Muchas veces, si las condiciones geográficas lo permiten, estos profesores no viven en la comunidad, volviendo cada día o cada semana a sus sitios de residencia. En estos casos, disminuyen sin duda los problemas en la comunidad, más, por otro lado, éstos permanecen fuera completamente de los ritmos de la comunidad y extraños completamente a su cultura. No entienden, por ejemplo, por qué en ciertas épocas del año los niños no acuden a la escuela (a causa de los trabajos, etc.) y consideran este hecho como falta de interés o ejemplo de deserción escolar.

Otro aspecto importante a subrayar es el gran número de denuncias sobre profesores que se aprovechan de chicas y no es raro el caso de profesores que tuvieron que escaparse de la comunidad en donde daban clases. Este hecho, junto a otros que por motivos de espacio no podemos considerar aquí, demuestran claramente la falta de respeto que los profesores “blancos” manifiestan por la cultura local y por los mismos indígenas (considerados “primitivos” o peor). Al final, estos maestros sienten como peso su trabajo en el campo y hacen de todo para escaparse a la primera ocasión. Naturalmente, el tipo de enseñanza que se realiza es consecuencia de estas condiciones.

### Espacio y tiempo

La organización de todo lo que se refiere a la escuela es dictado por una cultura que poco tiene que ver con las culturas indígenas. Particularmente, la división de tiempos y espacios refleja una organización social y económica de la ciudad occidental y no del campo (y menos todavía de una sociedad indígena).

Sabemos que cada cultura produce una manera propia de transmitir el saber (y de producirlo), pero podemos también afirmar que existe homogeneidad entre las varias formas indígenas de América Latina y una diferencia sustancial entre éstas y la occidental.

Para las culturas indígenas de América Latina existen espacios y tiempos de transmisión por cada tipo de saber y no es posible concentrar en un único tiempo y en un solo espacio la transmisión de saberes diferentes. Ahora, la escuela occidental hace esto y para los niños indígenas ya inculturados, resulta difícil aceptar esta coexistencia de formas diferentes (occidental e indígena) en cuanto al mismo tiempo que van a la escuela, los niños participan también del sistema tradicional de

aprendizaje. Finalmente, la confusión es el único resultado de estas contradicciones.

Pero, no es sólo la organización espacial y temporal la que produce problemas; también el ciclo escolar general es pensado más para la ciudad (y para la clase media) que para las sociedades indígenas.

¿Cuándo un niño se vuelve adulto en la ciudad y cuándo en el campo?

Sin duda, el modelo occidental y metropolitano no puede ser exportado (las condiciones materiales no lo permiten), pero de hecho lo es. Un joven de 18/19 años, en la sierra peruana, por ejemplo, es ya "hombre" desde algún tiempo, en cuanto en la ciudad y en la clase media que sirve como modelo, sólo empieza ahora a considerar su entrada en el mundo de los adultos (trabajo, etc.). En este sentido, no es un caso aislado que la "huída" de los internados se da más cuando los chicos tienen 14/15 años. Llega para ellos la edad adulta y no pueden quedarse a ser todavía niños.

#### Metodología de la Enseñanza

En la sociedad occidental, y en las influencias por ésta, a menudo se divide el proceso global de aprendizaje en "educación formal" y "educación no formal", queriendo así diferenciar lo que se aprende en la escuela, de lo que se aprende fuera (familia, etc.). Además, por educación formal se entiende aquella que prepara para la vida adulta, sobre todo en relación al trabajo.

En el caso de las sociedades que nos interesan aquí, esta división no existe: toda educación es informal. Esto no significa que no existen momentos específicos de aprendizaje (por ej. hay períodos de aprendizaje específicos para shamanes, etc.), sino que se refiere a la ausencia de una institución para tal fin, con estructuración rígida, programas, etc.

Cuando la escuela de Estado llega a estas sociedades, tendencialmente se aplica la dicotomía formal/informal para diferenciar, a la manera occidental entre aprendizaje escolar y no escolar. Solo que, el aprendizaje escolar no sustituye parte del otro (por ejemplo, lo que se refiere al trabajo, como en el occidente), sino que se coloca simplemente al lado del otro, como fuente de saber foráneo que influya más a nivel inconsciente que a niveles conscientes.

Al final, se trata de un saber mínimo para el uso cotidiano; aprendizaje de pocas habilidades (escribir, leer, etc.) que con la falta de ejercicio acaban desapareciendo. Dos sistemas se sobreponen y muchas veces se enfrentan; dos maneras diferentes de considerar la transmisión del saber. Vemos algunas de estas diferencias metodológicas:



	Sociedad Indígena	Sociedad Occidental
Relación	personal	no personal
Dirección	bi-direccional	uni-direccional
Técnicas	historias, ejemplos de vida cotidianos.	escritura, comunicación de datos "fríos".
Referente valorativo	mitos, los "antiguos", la experiencia.	valor del libro, la "ciencia"

Así por un lado, tenemos una transmisión de saber basada en la relación personal (por ej. madre/hija, padre/hijo), por el otro, una relación no-personal, basada sobre la no-convivencia (relación profesor/grupo).

Además, el problema de la dirección del flujo de informaciones diferencia completamente los dos sistemas: bi-direccional en un caso, uni-direccional en el otro.

**Bi-direccional:** En el sentido que se trata de un intercambio en el cual ambos individuos que participan (también más de dos) emiten datos y reciben a su vez. Un niño que escucha a un adulto, puede a su vez hablar sin peligro de ser reprimido. Los que intercambian son aquí todos sujetos del proceso.

**Uni-direccional:** El influjo de información sigue sólo una dirección. El emisor/profesor raramente se convierte también en receptor. Sólo él es sujeto del proceso y, además, tiene poder total en éste.

También a nivel de las técnicas de transmisión la diferencia es bien sustancial. Particularmente, el uso de la escritura en el contexto de culturas orales limita el saber a lo que es escrito, eliminando la riqueza de la transmisión oral, en la cual cada oyente se vuelve autor a su vez en el momento de retransmitir el dato (cada re-transmisión es una nueva producción).

Finalmente, mientras en las sociedades indígenas el valor del saber es dado por el patrimonio mítico y por la experiencia, en el caso de la escuela el "libro" se vuelve valor. Parece que una cosa, sólo porque es escrita en un libro, adquiere valor de verdad. Y, al lado del libro, la "ciencia", mito occidental que poco tiene que ver con la realidad de cada día de los pueblos indígenas, que a otros mitos se refiere.

En fin, el problema de la lengua: normalmente se utiliza la lengua de los invasores (castellano y portugués) que los demás poco conocen y poco consiguen aprender. Así, en la "cabeza" de estos niños y niñas aumenta la confusión que sólo en pocos casos llega a aclararse. La lengua materna presiona a la otra y los resultados son las mezclas lingüísticas.

Escribía Arguedas: "Mis alumnos mestizos, en cuya alma lo indio es dominio, fuerzan el castellano que hablan y escriben; en su sintaxis destrozada reconozco el genio del Kechwua" (Arguedas 1985: 38).

Pero llega el momento en que la lengua materna ya no es utilizada y lo que queda son las 500 palabras aprendidas del castellano que poco sirven para describir el mundo y para comunicarse.

### Contenidos de la Enseñanza

"Es frecuente que el modo de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje se base en el uso exclusivo de libros de texto nacionales, elaborados centralmente, y con contenidos genéricos. De modo que son casi inexistentes los materiales educativos que toman en cuenta la unidad étnica como base del contenido de los libros y la situación local o regional concreta, generalmente ignorada. Si bien podemos reconocer que en algunos países se han producido libros de texto en lenguas indígenas, muchas veces constatamos también que estos materiales son una traducción directa y mecánica de los materiales nacionales a los que únicamente se les suprime el predominante contenido urbano". (Rodríguez et. al., 1983: XXI).

Mucho se ha escrito sobre los libros utilizados en las escuelas del Estado en áreas indígenas. El análisis citado de Rodríguez resume bien la situación: los contenidos, lejos de tener algo que ver con la situación real de cada pueblo, reflejan la situación de la gran ciudad en la cual fueron producidos. Pero no es sólo un problema de "reflejo". La mayoría de los libros utilizados, llevan consigo una clara ideología anti-indígena, muchas veces enmarcada por el concepto de "progreso". El libro se vuelve, así, un instrumento fundamental de la valorización de la sociedad occidental y de la desvalorización de las sociedades indígenas ("primitivas", etc.).

Lo peor, es que también los libros que pretenden ser anti-autoritarios y al lado de los oprimidos, cuando se refieren a los pueblos indígenas acaban transmitiendo los mismos contenidos de los libros del Estado. Un ejemplo puede aclarar mejor estos hechos.

La editora Tarea, en Perú, publica en castellano un texto sobre escuela elaborado por el "Instituto de Acción Cultural" de Suiza, fundado por Paulo Freire, traducéndolo de la versión brasilera publicado por la "Editorial Brasiliense":



“ ¡Cuidado Escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas” (Tarea, 1986).

La gran difusión del libro en América Latina, justifica su utilización como ejemplo.

El texto describe, con historietas y escrituras, la situación actual de la escuela y su contribución a la opresión de los más pobres. El contenido nos parece muy bueno y políticamente claro. En las páginas 18 y 19 se ve el dibujo de una Aldea indígena (no caracterizada) debajo del título “una educación sin escuela”. Al lado del dibujo hay un texto explicativo: “Antiguamente existían sociedades sin escuelas, y todavía hoy acontece esto mismo en algunas áreas llamadas más atrasadas del tercer mundo. En la sociedad africana pre-colonial, educarse era... etc.”.

Observaciones:

1) El texto “Antiguamente existían sociedades sin escuela”, escrito con letra de mayor tamaño, permite concluir que los pueblos y las comunidades en las cuales no hay escuelas son “antiguas” y por ende “primitivas”.

2) La referencia al tercer mundo, también si el texto “más atrasadas” es entre comillas, pinta negativamente la no existencia de escuela.

3) Un texto que circula en América Latina y que para referirse a un caso de no existencia de la escuela lo busca en... la Africa pre-colonial es como mínimo ambiguo! ¿Será que no había ejemplos en América Latina de sociedades sin escuelas?.

De esta manera, quien lee el libro puede concluir que este es un problema de la Africa pre-colonial y no de América Latina de hoy. Y siendo que el librito circula mucho y su estilo es bien popular, se vuelve mucho más peligroso.

Referimos este ejemplo, para aclarar cómo, también las mejores producciones editoriales pueden ser un medio no consciente de ideologías desarrollistas y violentas. Con mayor razón, todo esto se da en los libros oficiales utilizados en las escuelas del Estado.

En general, aproximándonos a estos libros y no olvidando que el mismo problema se da con la enseñanza oral del profesor, podemos dividir sus contenidos en partes: Contenido general sin citar los pueblos indígenas; imágenes gráficas del libro; contenido particular que se refiere a los pueblos indígenas:

a) **Contenido general sin citar pueblos indígenas:** Casi la totalidad de los textos se refieren a la vida de la ciudad y cuando habla del campo en general lo hace

desde una óptica metropolitana. Si se habla de una vaca, se hace pensando en niños que nunca la encontraron personalmente y este hecho determina el estilo del libro.

Finalmente, siendo estos contenidos valorizados por el profesor (también implícitamente por el hecho de estar escritos), se vuelven un arma muy fuerte contra las culturas indígenas: el "otro" es mejor que el "nuestro".

b) **Imágenes gráficas:** La mayoría de los dibujos se refieren a la ciudad o a una situación de campo "mecanizado". Es normal ver dibujados familias de clase media en su casita de dos pisos, cada uno con su cuartito, etc. Lo que implica todo esto es muy claro. Por ejemplo, es normal encontrar en los dibujos de niños indígenas con algunos años de escuela, elementos de la ciudad que nunca vieron directamente y sólo lo hicieron a través de los libros de la escuela.

c) **Contenidos referentes directamente a los pueblos indígenas:** Hay también libros que hablan de indígenas, pero en general, se habla de éstos como "antepasados" de las poblaciones actuales ( ¡así un niño quechua descubre que es un antepasado del peruano actual!), como algo que no existe más. En algunos otros casos, más caritativos, los indígenas son presentados como pobres que necesitan de ayuda. En fin, hay textos con cuentos indígenas, pero también en este caso la presentación los vuelve algo del pasado o de mundos lejanos.

Sin duda hay libros que intentan transmitir una visión diferente, pero son raros. En general, los libros no hablan de los indígenas actuales y su influencia se reduce al primer tipo de contenido que citamos (a).

## 2.2 *Finalidades y consecuencias de la escuela del Estado:*

"Cuando se habla de alfabetización no se piensa en otra cosa que en castellanización" (Arguedas, 1985: 25). Las palabras de Arguedas no podrían ser más claras: las escuelas en áreas indígenas sirven o intentan "castellanizar" estas culturas. No se trata solamente de un problema de idioma, ni de técnicas. El problema es cultural o, mejor dicho, relativo a la diferencia cultural. El problema es el control: de hecho no es posible controlar un país en el cual coexisten decenas de culturas y lenguas diferentes. Así, la solución es simple: eliminar la diferencia, hasta llegar a tener un solo tipo de cultura, una sola lengua y un solo tipo de personalidad (naturalmente que acepte la dominación).

Se habla mucho de la necesidad de "alfabetizar" para tener todos la posibilidad de mejorar su condición de vida. Pero, a parte de que nadie hasta ahora demostró que la alfabetización sirve para esto, se oculta que en la mayoría de los casos la escuela no alfabetiza mucho. Después de 4 ó 5 años de escuela, la vuelta a la vida cotidiana del propio pueblo es capaz de eliminar completamente la escasa habilidad de escribir que la escuela intentó desesperadamente impartir.



En este sentido, las estadísticas oficiales describen una realidad que no existe. De hecho, al lado de los analfabetos totales tenemos que considerar estos nuevos que vuelven a su condición pre-alfabética (sin considerar los analfabetos “funcionales”: saben leer y escribir, pero no tiene qué leer ni escribir).

Lo que queda, después de la experiencia escolar es sólo una imagen confusa de otro mundo que los profesores y los libros presentan como mejor. Queda un deseo de cambiar y ser otro, sin conocer bien la sociedad y la cultura que se desea. Y aquí está la finalidad principal de la escuela: lo que interesa es transformar el indígena en “mano de obra” barata y para esto es necesario:

- a) Producir un deseo de vivir “como” los blancos.
- b) Dar un mínimo de conocimientos y técnicas para entender/entrar en la nueva cultura. Un obrero o un campesino que sabe leer y escribir un poco, sirve mejor (para ser explotado) que uno que es completamente analfabeto (pero solo un poco).
- c) Desarticular la cultura indígena.

Esta última es, en verdad, la condición esencial para la invasión cultural. Sin duda no es sólo la escuela la que lleva adelante esta obra que Paulo Freire llama “triturar la identidad cultural del dominado” (ver texto); comerciantes y misioneros, militares y radios, etc. ... son también necesarios. Pero la escuela se encarga particularmente de “desconectar” la cultura local en los individuos que todavía no acabaron su proceso de inculturación: niños y muchachas. Los resultados de tales procesos se pueden delinear con facilidad:

- a) Fragmentación progresiva de la cultura local

Si consideramos que condición esencial del funcionar de una cultura es su característica de “homogeneidad”, se percibe inmediatamente la gravedad de este proceso. De hecho, una cultura fragmentada puede ser conquistada con facilidad (una de las reacciones de defensa es la tentativa de re/homogenizar la cultura atacada, también utilizando elementos de la cultura del conquistador: mezclas, sincretismos, etc.).

- b). Disonancia cultural

Es el efecto de fragmentación referido al individuo. La “mezcla” de elementos culturales de origen diferente produce una desorientación en la vida cultural del individuo (Festinger, 1957). El horizonte cultural se quiebra y no funciona más como referente a la acción consciente.

Naturalmente, tenemos que considerar también el caso del "funcionamiento" de la escuela. En estos casos, los individuos se adelantan en un proceso aculturativo personal hasta intentar "vivir como blanco" en su misma comunidad o, cuando esto no es posible, emigrar en las periferias de las ciudades de los "conquistadores" (la alternativa sería la marginalización en la vida tradicional de la comunidad).

Pero estos mismos individuos, pueden acabar teniendo un papel importante en la comunidad cuando agentes externos los escogen para asumir nuevos cargos (como enfermeros, promotores, catequistas, etc.). En el sentido que los agentes occidentales (también los que operan con "fin de bien") tienden a escoger para sus acciones o para representarlos, a individuos que se acercan a su imagen ideal (saber escribir, leer, etc.). De esta manera, por el refuerzo externo (dinero, medicinales, valorización por parte del blanco, etc.), individuos que serían marginalizados, se vuelven importantes para la comunidad. Todo esto, lleva a transformar a estos individuos en otros tantos agentes de deculturación (4).

Finalmente, para concluir este rápido análisis, debe citarse otra consecuencia de la escuela del Estado. Queremos referirnos a la presencia de escuelas en sociedades indígenas que no habitan en aldeas, sino dispersos en su territorio. En estos casos, por ej. los Machiguengas del Perú, la implantación de la escuela produce un progresivo cambio en las costumbres de asentamiento: las familias, para favorecer el traslado de los niños a la escuela, transfieren sus casas alrededor de la escuela. Ahora, si consideramos que la dispersión en un territorio dado era determinada por factores sociales y económicos, se entiende inmediatamente el daño provocado a la cultura de estas poblaciones.

### 3. Reacciones indígenas a la escuela

Uno de los efectos principales del proceso de aculturación impuesto y que los pueblos indígenas sufrieron es sin duda lo que se refiere a las "necesidades". Antes de la llegada de los blancos, en cada cultura existía un sistema (a veces muy complejo) de necesidades primarias y secundarias (en el sentido de no "básicas"). Con la invasión, este sistema entra parcialmente en crisis: surgen nuevas necesidades que solo la sociedad occidental puede satisfacer.

En general, se trata de necesidades de tipo material, como kerosene, sal, azúcar, ropas, etc., que se refieren más a las características de la cultura occidental que a las culturas tradicionales locales.

En el caso de la escuela, se desarrolla un deseo que la hace clasificar como "nueva necesidad". Pero nos parece que esta no es del mismo tipo que las necesidades de tipo material, aunque relacionadas con éstas. El deseo de tener escuelas (necesidades de tipo secundario) nace como respuesta a un análisis indígena que tuvimos posibilidad de averiguar en pueblos amazónicos de Brasil (Makuxi, Wapixa-



na, etc.) y en pueblos de la sierra peruana (Quechua, por ej.): los blancos tienen muchas "cosas" que nosotros no tenemos /ellos tienen estas "cosas" porque tienen escuela/ Para que nosotros podamos tener estas "cosas", necesitamos también de la escuela.

No queremos generalizar demasiado, ni reducir la reflexión indígena sobre la falta de productos occidentales sólo a la escuela, pero nos parece bien difundido el tipo de análisis citado. Además, la misma publicidad que los blancos hacen de la escuela va en esta misma dirección: "saber es poder". (Y nosotros sabemos cuán falsa es esta afirmación: no todos los saberes son automáticamente poder y el saber que da poder es reservado a los que dominan, etc.)

Nos encontramos, así, con una primera general reacción indígena a la escuela: aceptación acrítica (y de masa) de la institución escolar de los blancos. El adjetivo "a-crítico" es aquí utilizado para indicar una falta de análisis de las consecuencias de la escuela (falta de relación entre lo que se logra y lo que se pierde). Y, por otro lado, sería difícil llegar fácilmente a un análisis de este tipo (ni los occidentales lo hacen), si consideramos que en el proceso de "fragmentación" de la cultura indígena, parte de la cultura occidental queda "infiltrada" en la cabeza de las personas. Como dice Paulo Freire, "el dominador habita la intimidad del dominado".

Otra consideración: la "envidia" o el "deseo" de las "cosas" del occidental pueden ser interpretados también como tentativa de sobrevivir a la destrucción cultural y social. Prácticamente; adquirir algunos aspectos del "otro" para no desaparecer totalmente. En este sentido, los sincretismos culturales pueden ser considerados aspectos particulares de esta implícita reacción a la invasión.

A esta aceptación general y tendencialmente a-crítica es necesario aumentar otro tipo de reacciones a la escuela. Queremos referirnos a la postura de las organizaciones indígenas frente a esta institución occidental. Para este análisis vamos a utilizar los datos recogidos por Varese y Rodríguez sobre las posturas de las organizaciones indígenas frente a la escuela (documentos del CADAL, México) y publicados en el documento base del "Seminario Técnico de Políticas y estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas", realizado en octubre de 1982 en Oaxaca, México (Varese y Rodríguez, 1982 (1) 23-52).

El contenido de 97 declaraciones de movimientos y organizaciones indígenas de América Latina (muestra) fue dividido en tres rubros generales:

1. Aceptan la educación que ofrecen los Estados Nacionales y "sus respectivas lenguas oficiales y políticas nacionales de lenguaje";
2. Niegan "toda o parte de la educación que ofrecen los Estados Nacionales y sus lenguas y políticas nacionales de lenguaje";

3. Proponen proyectos propios sobre "lo que deben ser los contenidos y las formas de la educación para el medio indígena..." (ídem 23).

Las declaraciones, que cubren casi una decena de años (desde 1971 a 1979), se distribuyen en la siguiente forma: el 18<sup>o</sup>/o aceptan la educación del Estado; el 47<sup>o</sup>/o la niega y el 69<sup>o</sup>/o proponen alternativas (el total de estos porcentajes es mayor de 100 porque una parte de las organizaciones que niegan la educación del Estado, también proponen sistemas alternativos). Parece, así, que la mayoría de las organizaciones indígenas rechazan la escuela del Estado y proponen alternativas. Estos resultados, pero, tienen que ser relativizados un poco, si consideramos que más de la mitad de estos porcentajes se refieren a México (brilla, por ejemplo, por su ausencia el Perú andino). En todo caso, nos encontramos con posturas diferenciadas, de las cuales el rechazo ocupa un lugar importante. Analizamos de cerca estas actitudes.

**Aceptación.** No nos encontramos con la aceptación a-crítica que consideramos antes. El tipo de aceptación de las organizaciones, así como de líderes indígenas, se basa en un análisis de la lucha entre indígenas e invasores. Resumiendo, la postura es la siguiente: necesitamos de estos instrumentos (escribir, etc.) para defendernos. Como escriben Varese y Rodríguez, "se acepta la educación que imparte el Estado y la lengua oficial, en tanto herramientas de defensa en la sociedad nacional envolvente, siendo la alfabetización un mecanismo de participación y la lengua oficial el medio de comunicación con la sociedad global" (Varese y Rodríguez, 1983 (1) 48).

**Rechazo.** En general, las motivaciones del rechazo se mueven alrededor de la identificación entre escuela y deculturación. Las características de la escuela más señaladas como destructivas son: enseñanza unidireccional, lengua no indígena, maestros no indígenas, textos inadecuados a la realidad étnica, programas y pedagogías occidentales, etc. (ídem: 49-50).

**Propuestas.** Alfabetización en lenguas maternas y sólo después en la lengua nacional; pedagogía específica de cada grupo; contenidos locales y "encuentro" secundario con la sociedad envolvente; libros propios; profesores locales, etc.

Parece evidente que para las organizaciones indígenas, la escuela es un problema y fuente de discusión. Frente a esta forma de invasión ellos responden intentando dibujar un proyecto de escuela adaptada a las exigencias culturales y sociales de cada grupo. Lo que no aparece mucho es una crítica global a la institución; colocar en duda su misma existencia. Nos parece, de hecho que las críticas y las "propuestas" siguen más la idea de reformar la escuela y no de eliminarla. Pero, con esto, no queremos disminuir el valor de las experiencias auto-gestionadas de educación bilingüe y bicultural. Pensamos, por ejemplo, en algunas experiencias de educación



radiofónica manejadas por los mismos indígenas, como en el caso del sistema radiofónico Shuar en Ecuador (5).

En verdad, podemos afirmar que esta es una tendencia, en el sentido que “la participación de la población indígena y sus organizaciones representativas, en la consolidación y proyección del sistema educativo bilingüe bicultural, va siendo cada vez más notoria” (Hernández López, 1983: 130).

#### 4. Observaciones finales

Cuando dos pueblos se encuentran, algunos elementos culturales de uno pasan al otro y se realizan procesos aculturativos bi-direccionales. Cuando el Occidente se encontró (y continúa encontrándose) con los pueblos indígenas de América Latina, se realizó poco intercambio cultural. La mayoría de los procesos aculturativos quedaron a cargo sólo de una de las partes de la relación. Claro, el Occidente también ganó algo. Mejor, robó mucho: oro, plantas, mujeres, tierra... Intentó también robar el alma del indio: primero, negándola y segundo intentando transformarla a su imagen y semejanza.

En este proceso, religión y escuela fueron y son los instrumentos más utilizados y que más suceso tuvieron (al lado de las armas, naturalmente). Pero, si como parece, un proceso aculturativo rápido puede producir con más facilidad la integración socio-cultural de un proceso aculturativo lento, algo no funcionó en los proyectos de los invasores. De hecho, como se dio en algunos casos, un pueblo indígena que después de ser golpeado con las armas es transferido a otra área cerca de las ciudades, y en medio del cual se introducen en escuelas e iglesias, tiene pocas posibilidades de sobrevivir en términos culturales (y también en términos vitales).

Pero, si la implantación de “aparatos” y “agencias” aculturativas es lenta, las posibilidades de sobrevivir como cultura son mayores. En efecto, lo que los pueblos indígenas necesitan es “tiempo” para reestructurar su cultura frente al cambio del horizonte histórico y en muchos casos este tiempo consiguen lograrlo. Pienso, por ejemplo, en los quechuas que después de 500 años de cristianismo de varias “marcas”, continúan en buena parte con su religión (también mezclada).

En el caso de la escuela, medio aculturativo lento, se realiza un poco el mismo proceso. Al final, si los cambios no son radicales y sobre todo económicos, lo máximo que la escuela puede conseguir es confusión y emigración.

Pero, con esto, no vamos a subestimar su influencia. Las escuelas del Estado son un complemento importante de la invasión y como tales deben ser consideradas. Además, es la identificación escritura/escuela que tenemos que combatir. De hecho, “la palabra escrita se ha convertido y forma parte, hoy por hoy, de un

paradigma castellanizador con el cual se identifica toda la educación formal, es decir: escuela/escritura/español. Y esto, básicamente, porque hay un desconocimiento en las poblaciones indígenas de que ellas pueden escribir en sus propias lenguas, que cualquier lengua puede tener alfabeto. Por otro lado, y junto con esto, tenemos que los términos del paradigma, son expresados ideológicamente como instrumentos de movilidad social y económica; lo cual hace que la castellanización aparezca como el único deber de la educación que las poblaciones indígenas reciben” (Rodríguez et al., 1983 (1): XXV).

No se trata de negar la escritura, sino combatir la equivalencia escritura/castellano (o portugués). Por otro lado, frente a la riqueza de la transmisión oral se llega a negar toda escritura. El problema es más complejo: hay contenidos que para mantenerse vitales necesitan de la transmisión oral (mitos, por ej.), así como hay contenidos nuevos que tienen que ser expresados y comunicados con la escritura. Frente al “enemigo” diferente y mejor armado, hay que saber aprender de él para vencerlo. Esto significa que las culturas indígenas nunca son estáticas y siempre se renuevan si quieren mantenerse como tales.

Quien quiere, sobre todo los blancos, “preservar” estas culturas “así—como—se piensa — que — fueron”, tiene sólo actitudes de entomólogo. “Al negar la circulación cultural, lo de veras negado es el proceso histórico de formación de lo popular y el sentido social de las diferencias culturales: la dominación, la impugnación y la complicidad. Y al quedar “sin sentido” histórico, lo rescatado acaba siendo una cultura que no puede mirar sino hacia el pasado, cultura — patrimonio, folklor de archivo o de museo en los que conservan la fuerza “original” de un pueblo-niño, primitivo” (Martín - Barbero, 1985: 5).

Las culturas cambian y hoy, más que en otros días, deben cambiar para sobrevivir. Mas, el cambio no debe destruir las identidades y, por esto, debe basarse en la propia cultura, aún si es fragmentada. Si después del contacto los ritos y las técnicas tradicionales de control de la realidad no son suficientes, si es necesario “recrear el mundo” (Bastide) esto debe hacerse sin rupturas con la tradición cultural.

Volviendo al problema de la escuela, no se trata de arreglarla, sino de reinventar el sistema educativo tradicional frente a la invasión escolar. Y esto es posible sólo a través de una auto-re-valorización de la propia cultura, que se concreta en una revalorización de la identidad étnica y en el reencuentro con la propia historia (también aquella trágica de mal encuentro con el occidente).

La tarea, hoy, no es salvar la escuela occidental de su misma crisis, con un intento de adaptación. La tarea es, nos parece, luchar para una des-escolarización de las sociedades indígenas, inventando nuevos modos y nuevas utopías.



## NOTAS

<sup>1</sup> Claramente, estamos sintetizando temporalmente los dos eventos. Mejor sería decir, antes la religión y después la escuela. Pero, la síntesis temporal se justifica con el hecho de que durante gran parte de la historia de la conquista (hasta hoy, casi!) los dos eventos fueron manejados por la misma institución: la Iglesia.

<sup>2</sup> Cfr. Gilberto Freyre, *Casa-Grande e Senzala*, Río de Janeiro, 1933.

<sup>3</sup> Fuera del texto, se coloca un problema fundamental: ¿Existe conciencia de estos procesos (la escuela como conquista cultural) en los sujetos que, de manera diferente, los llevan adelante?

Sin duda, existen grados diferentes de conciencia, desde los maestros hasta los dirigentes ministeriales. Nos parece, por ejemplo, que en los niveles más bajos de la pirámide escolar encontramos poca conciencia del proceso escolar como conquista (y menos todavía si consideramos la mayoría de los profesores indígenas en las escuelas del Estado). No se puede decir lo mismo de los niveles más altos: los dirigentes del sistema escolar (el "aparato ideológico") nos parecen bien conscientes de las consecuencias del proceso.

Con "conciencia de las consecuencias" no queremos colocar en juicio las "intenciones" de los dirigentes, que dependen de la ideología de cada uno, sino referirnos a la conciencia de la relación acción-resultados. Sobre las "intenciones", sería interesante analizar las justificaciones oficiales de la extensión de la "cobertura" escolar. Normalmente se afirma que la finalidad de la escolarización es mejorar las condiciones de vida indígena, pero los resultados reales son poco considerados.

<sup>4</sup> Somos conscientes de que hay casos en los cuales los mismos "líderes naturales" se apropian del instrumental proporcionado por la escuela y hacen de éste un arma contra los mismos invasores.

<sup>5</sup> Con esto no queremos afirmar que en los sistemas o proyectos de educación auto-gestionados no haya problemas (conocemos casos que acabaron transformándose en instrumentos para la introducción de la cultura occidental), sino tener presente que corren menos "peligros" que los proyectos manejados por "blancos" que parecen saber siempre lo que es mejor para la vida de los otros. Para todos, vale el ejemplo boliviano citado por Riester en su libro "En Busca de la Loma Santa":

"El Vicariato Apostólico de Chiquitos vende radioreceptores a los indígenas a un precio \$b. 300.000. Además de los programas recreativos, transmite programas sobre problemas agrícolas, cría de ganado, etc. Esta disposición, por cierto atinada, pierde sentido puesto que casi ningún chiquitano, con pocas excepciones, domina el castellano en medida suficiente como para poder aprovechar las enseñanzas transmitidas. Los iniciadores de estos programas, lo afirmamos abiertamente, carecen, aparte del dominio del chiquito, de fundados conocimientos de la cultura chiquitana, lo cual sería básico para poder actuar acertadamente. Si, por ejemplo, los iniciadores conocieran todos los aspectos del curanderismo, con seguridad los programas sobre enfermería tendrían más éxito. Lo mismo se puede decir del sector social y económico; no se pregunta por las normas y valores de los chiquitanos para actuar en concordancia con ellos, sino que se utilizan esquemas que quizá han demostrado su validez en otros países, pero que no pueden tener éxito en este caso especial ya que los puntos de partida son diferentes. Es absurdo escuchar en el campo a 800 kms. de Santa Cruz el programa "La Hora para el Campesino", en el cual, por ejemplo, se instruye sobre el control de insectos perjudiciales: "¡Estimados oyentes! Si sus plantas de maíz están atacadas por parásitos, compren veneno en Santa Cruz de la Sierra". Esto significaría una caminata de 4 días hasta San Ignacio de Velasco y un vuelo de 1 hora a Santa Cruz; costo mínimo: \$b. 1.200." (Riester, 1976: 176).



## BIBLIOGRAFIA

- Arguedas, J. M.  
1985 — Entre el Kechwa y el Castellano la angustia del Mestizo (1939), en “Indios, Mestizos y Señores”, Ed. Horizonte, Lima, pp. 35-38.
- 1985 — El Indigenismo en el Perú, en “Indios, Mestizos y Señores”, Ed. Horizonte, Lima, pp. 11-27.
- Festinger, L.  
1957 — A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford Univ. Press.
- Freyre, G.  
1933 — Casa Grande e Senzala.  
Río de Janeiro.
- Galdo Gutiérrez, V.  
1982 — Educación de los Curacas.  
Ed. Wamán Poma, Huamanga, Perú
- Hernández López, R.  
1983 — Reflexiones en torno al sistema de Educación indígena bilingüe y bicultural en “Educación, Etnias y Descolonización”, Rodríguez et al. editores, Unesco y I.I.I. vol. 1, pp. 115-130, México.
- Instituto de Acción Cultural  
1986 — ¡Cuidado Escuela!  
Ed. Tarea, Lima
- Martín-Barbero, J.  
1985 — Pueblo y Masa en la Cultura: de los debates y los combates, en “Tarea”, n. 13: 3-13, Lima.
- Rodríguez, N. J.  
1983 — Apoyos a la Educación Bilingüe intercultural en Declaraciones Internacionales, en “Educación, Etnias y Descolonización”, Rodríguez et al. editores, Unesco y I.I.I., vol. II, pp. 509-520, México.
- Rodríguez, N. J. Masferrer, E. K. — Vargas Vega, R.  
1983 — Educación, Etnias y Descolonización.  
Ed. Unesco y Inst. Indigenista Interamer, 2 vol., México.
- Riester, J.  
1976 — En Busca de la Loma Santa.  
Ed. Los Amigos del Libro, La Paz.

– Varese S. y Rodríguez, N. J.

1983 – Etnias Indígenas y Educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva, en “Educación, Etnias y Descolonización”, Rodríguez et al. editores, Unesco y I.I.I., pp. 3-55, México.





## EL RETO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGUE EN EL SUR ANDINO DEL PERU

Madeleine Zúñiga C.

### 1. Políticas indigenistas y educación en el Perú.

La confluencia de más de setenta lenguas en el territorio peruano es una característica constante en toda nuestra historia, pasada, presente y futura. A lo largo de esta historia, también se registran las pugnas de pueblo y cultura dominante por la imposición de su lengua. En el Incanato existió una política de lenguas que tenía por finalidad el logro de una lengua común a todos los habitantes del Imperio, la lengua general de los Incas, es decir, la variante cuzqueña del quechua propia del grupo de poder. Había un respeto explícito a las demás variedades del quechua y las otras lenguas (cauqui, jacaru, puquina, aimara) habladas en el "Tawantinsuyu", los cuatro "suyus" del imperio, pero de no ser por la llegada del conquistador español que pasmó la implementación de esa política a pocas décadas de iniciada, no sabemos si la meta de la lengua común hubiera también significado la absorción y desaparición de las variantes quechua menos extendidas y de otras lenguas menores. Tal vez por esta razón, la riqueza dialectal de la familia quechua subsiste hasta nuestros días, con sus 19 variedades de quechua norteño-sureño y quechua central.

Durante la Colonia, la política hacia las lenguas y culturas indígenas propugnaba su "conservación como tales" pero bajo el control, explotación y dominación del conquistador y luego el criollo. Esta es la esencia del "indigenismo colonial", según Manuel Marzal (1981:43). De hecho las lenguas indígenas se conservaron, pero la condición de dominadas atrofió sus posibilidades inherentes de desarrollo, debido a la restricción de sus funciones sociales hasta llegar a servir tan sólo para las actividades agrícolas, la interacción familiar y la evangelización. Lograda la independencia, el "indigenismo republicano" pretendió asimilar a las poblaciones indígenas a fin de constituir una sola nación; se quería una república homogénea en la que todos fuésemos ciudadanos peruanos e iguales, y se comenzó por no usar casi el término indio en las ocho Constituciones del Perú del siglo XIX, tal como observa Marzal. A mediados del siglo XX, se habla más bien de "integrar" al indígena a la sociedad nacional; se concibe un "indigenismo moderno" que persiste en convertir al indio en cholo o mestizo, en exigirle que abandone su identidad cultural, en última instancia, aunque se declara como "positivas" las culturas indígenas.

La educación oficial en el Perú republicano, ideológicamente sustentada en las políticas indigenistas de asimilación o integración, ha ignorado la presencia de las múltiples etnias, mayoritarias (quechua y aimara) y minoritarias (amazónicas), y emplea exclusivamente el castellano como lengua instrumental para enseñar contenidos cognoscitivos y valorativos no indígenas. Esta situación de marginación lingüística y cultural en la educación formal, es coherente con las evidentes postergaciones socio-económicas y políticas que afectan a las sociedades indígenas.

En la década del 70, es cierto que surge un indigenismo crítico, al decir de Marzal, que rechaza la política integracionista y postula una pluralidad cultural y lingüística que no ponga en peligro la existencia de un estado nacional, sino que más bien coadyuve a la formación de una cultura nacional. Representantes de este nuevo indigenismo, aún no bien definido en metas y estrategias, logran influir en el sector educación del aparato estatal y se emiten documentos oficiales en los que se reconoce al Perú como país multilingüe y pluricultural, y se autoriza el uso de las lenguas indígenas como instrumentos de educación, junto al castellano. Así lo señalan la Ley General de Educación y la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972, el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973 y la Ley de Oficialización del Quechua de 1975. Sin embargo, pronto se hace evidente que este reconocimiento legal de un Perú multilingüe y pluricultural, no es consecuencia de una genuina conciencia política de parte del Estado, quien muy poco hace por llevar a cabo la educación bilingüe en el país, menos aún por forjar una conciencia nacional sobre nuestra ancestral multiethnicidad y nada por implementar la oficialización del quechua.

La contradicción entre la declaración y la acción, la legalidad y la realidad, se acentúa en el período gubernamental 1980-1985. De esta manera, casi a 15 años de las declaraciones oficiales, el país sigue siendo visto por el gobierno como monolítico, culturalmente hablando, hecho que se refleja en sus planes y políticas sobre salud, agricultura, producción, inversiones, etc. Por su parte, la educación bilingüe continúa sin despegar, mantiene aún su carácter experimental y apenas atiende a un 3,7% de la población indígena en edad escolar. Y es que, en el fondo, hacer realidad esta modalidad educativa es un problema político que no sólo tiene viejas raíces coloniales sino también en los imperantes problemas de dominación interna. En este contexto, asumir el reto de una educación bilingüe e intercultural es una forma de luchar por la reivindicación socio-económica, política y cultural de las poblaciones indígenas nacionales. La base legal que ofrece la Constitución Política de 1979 y la Ley General de Educación de 1982, es más débil que la emitida a comienzos del 70, pero existe y puede esgrimirse en defensa de quien se atreve a intentar una educación en una lengua y cultura indígena dentro de un modelo de educación en el que también están presentes el castellano y la cultura occidental.



## 2. Los ensayos de educación bilingüe en el sur andino.

En 1981, el Ministerio de Educación estimaba una población vernácula-hablante de 5'004.069 en el país, entre monolingües y bilingües; de ellos, el 88<sup>o</sup>/o es quechua-hablante, el 7<sup>o</sup>/o habla aimara y un 5<sup>o</sup>/o, una de las lenguas de la selva. Los 4'404.623 hablantes de quechua se encuentran en toda el área andina y también en calidad de migrantes —temporales o permanentes— en ciudades costeñas como Chiclayo, Trujillo, Chimbote, Lima, Moquegua. Es un hecho que los departamentos del sur andino denotan una fuerte presencia de la lengua y cultura quechua y aimará: Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cuzco y Puno registran una población vernáculo-hablante que llega al 80 y 90<sup>o</sup>/o del total de sus habitantes. Estos departamentos son también los que ocupan los primeros lugares en el “mapa de la pobreza” del Perú, elaborado por el Banco Central de Reserva del Perú.

La concentración de población indígena quechua o aimará en Ayacucho, Cuzco y Puno, justifica el que allí surjan los primeros programas experimentales de educación bilingüe en las últimas décadas. Aunque sin un diseño experimental, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) decidió transferir su experiencia educativa en la selva peruana a las zonas rurales quechuas de Ayacucho, y en 1965 dio comienzo a su programa de educación bilingüe en 25 escuelas ayacuchanas. Al igual que en la Amazonía, más que la enseñanza de lectura en quechua y de castellano oral durante 3 años (Burns 1971), el programa perseguía especialmente la evangelización de las comunidades indígenas, y para ello trabajaba con maestros pastores, carentes de formación profesional. La experiencia del ILV en Ayacucho no tuvo logros académicos significativos (Burns, 1971), y fue más bien, el rechazo a la alfabetización en quechua de parte de los padres de familia y a la institución y su ideología de base, de parte de los intelectuales y universitarios ayacuchanos lo que obligó a su director a retirarse de la zona y discontinuar el programa.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) también inició su “Programa Experimental de Castellanización y Alfabetización de Niños Quechua-hablantes” a mediados del 60, en Convenio con la Universidad de Cornell. Este programa obedecía a un diseño experimental y fue aplicado en el Núcleo Escolar Campesino de Quinua, por lo que pasó a llamarse “Programa Experimental de Quinua”. El diseño incluía la aplicación de dos estrategias de alfabetización, una en quechua, la otra en castellano, paralelas a la enseñanza de castellano oral. Al cabo de dos años de experimentación, en mayo de 1968, con la experiencia cercana del ILV, los comuneros de Quinua obligaron a la Universidad a abandonar la alfabetización en quechua (Zúñiga 1978), pero aceptaron que se siguiera trabajando en la enseñanza de castellano como segunda lengua.

De una u otra manera, la UNMSM no ha dejado de trabajar en Ayacucho, hasta la actualidad; por lo tanto, su historia en la zona es larga y no viene al caso contarla acá. Queremos tan sólo señalar que el Programa Experimental de Quinua se convirtió en el “Programa Experimental de Educación Bilingüe Quechua-Castellano”



y modificó algunas de sus estrategias pedagógicas, especialmente las referentes a la alfabetización y capacitación docente. Asimismo, sus fuentes financieras variaron: primero, fue la Fundación Ford, luego el Consejo Británico y, por último, la Unesco. Luego de tres etapas diferentes de experimentación, en 1980 en una encuesta socio-lingüística, comprobó la irrefutable aceptación de la enseñanza oral y alfabetización paralela en quechua y castellano de parte de los 189 padres de familia de las siete escuelas experimentales de la etapa 1978-1981. Esta aceptación fue corroborada con la aplicación de una nueva encuesta en 1984 —dos años más tarde de haber terminado la aplicación experimental— a padres de familia y docentes ligados al programa (Zúñiga 1985). En 1982, a solicitud de los docentes, el programa fue difundido a 28 escuelas rurales y atendió a más de 800 niños. Desafortunadamente, la lucha entre terroristas y fuerzas policiales o fuerzas armadas convirtieron las zonas rurales de Ayacucho en un cruento campo de batalla y la UNMSM debió suspender esta difusión en 1983. Sin embargo, este año, 1986, ha reiniciado sus actividades en la zona. Solicitó y fue aceptada como asesor pedagógico de la Dirección Departamental de Educación (DDEA) en la aplicación oficial del programa de educación bilingüe elaborado por la Universidad, en 30 centros educativos.

Al amparo de la legislación de los años 72, 73 y 75 ya mencionados, en Cuzco y Puno surgen otros programas de educación bilingüe. En 1975, la AID, en Convenio con el Ministerio de Educación, auspicia la aplicación de un proyecto experimental de educación bilingüe en 80 escuelas rurales cuzqueñas. Pese a que el director y creador del proyecto pertenecía a la Universidad de Cornell y conocía de cerca la experiencia de la UNMSM en Quinua, insistió en priorizar una alfabetización en quechua utilizando el método global para la enseñanza de la lectura —método que los docentes del proyecto no llegaron a manejar— y descuidó la enseñanza del castellano como segunda lengua. La aplicación de este modelo a cargo de personal poco calificado y no muy convencido de los objetivos del programa hizo que el mismo fracasara y fuera discontinuado en 1979. Desde entonces Cuzco, la capital arqueológica de América, cuna del Imperio Incaico, con una población mayoritariamente quechua-hablante, no ha vuelto a ensayar una educación bilingüe para su población campesina e indígena.

La Cooperación Técnica Alemana (GTZ), en Convenio con el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas (INIDE) y la Dirección Departamental de Educación de Puno, financia y orienta la aplicación de un proyecto experimental de educación bilingüe en quechua, aimara y castellano desde 1977 a la fecha. Como todo programa gubernamental, el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno nació grande (80 escuelas) tal vez muy grande para ser atendido adecuadamente, lo cual motivó la reducción del número de centros educativos para mejorar su aplicación y lograr una mayor aceptación entre docentes y padres de familia. Actualmente trabajan en 40 escuelas de tres regiones de Puno y declaran que el programa atiende a 4.442



alumnos, equivalentes al 3.09<sup>o</sup>/o de la población escolar quechua o aimara hablante del Departamento.

El programa de Puno empieza la alfabetización en quechua y aimara en Primer grado, conjuntamente con la enseñanza de castellano oral, para luego, en Segundo grado, hacer lecto-escritura en las dos lenguas. El mayor énfasis del programa se ha puesto en la elaboración de materiales, tanto en quechua como en aimara, para enseñanza de lectura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Pese al esfuerzo que esto significa, es difícil saber, en términos culturales, cuán quechua o aimara son los textos producidos y de cuánta aceptación gozan entre los docentes y alumnos por su contenido — no por su presentación gráfica que es sin dudas atractiva. Asimismo, el uso de estos materiales no ha logrado ser suficientemente orientado ya que el contacto con los docentes no ha sido continuo; la capacitación del personal ha tenido algunas deficiencias que deben ser superadas. No obstante estas observaciones, es indudable que el programa ha logrado mantenerse y ser el más amplio en el país, en cuanto a cobertura de servicios se refiere, por ser también el más rico en recursos financieros y en número de personal técnico, contratado por la GTZ.

Quisiéramos destacar algunas características compartidas por los cuatro programas a que hemos hecho referencia:

a) Ninguno de ellos surge por iniciativa del Estado Peruano sino que éste se limita a acoger propuestas que le son presentadas por organismos nacionales (la UNMSM) o extranjeros (ILV, AID, GTZ).

b) La primera característica es coherente con la segunda y es la dependencia de financiación extranjera para la ejecución de los programas. Con excepción del programa de la UNMSM que siempre fue concebido y dirigido por esa institución, en los otros programas se observa que quien pone el dinero, pone las ideas, escoge la estrategia y metodología de trabajo aunque —como se ha visto— a veces no resultan adecuadas a nuestra realidad.

c) Los cuatro programas se aplican en centros escolarizados de educación primaria para niños. No hay trabajo educativo desescolarizado, ni tampoco con adultos.

d) Los programas son de naturaleza experimental, incluso cuando revisten carácter de aplicación oficial, pues la educación bilingüe no ha sido aún aceptada formalmente con una modalidad en el sistema educativo peruano. De allí que cuando falta la financiación extranjera (AID), o se retira la institución (ILV en Ayacucho), el Estado no se prepara para asumir la educación bilingüe en las escuelas donde se aplicaban los programas y éstas vuelven a la enseñanza tradicional en castellano úni-

camente. Por otra parte, tanto la UNMSM, como la GTZ, en diferentes niveles y circunstancias, han debido convencer, conquistar, persistir en sus solicitudes para poder continuar con las acciones que las lleven al logro de sus fines y objetivos.

Entre los fines de los programas de Puno y Ayacucho está la revaloración de las lenguas y culturas quechua y aimara a través del uso instrumental de estas lenguas en la educación primaria, hecho que significa el reconocimiento de su legitimidad junto al castellano en el contexto de la sociedad peruana, lo que debe coadyuvar una auténtica toma de conciencia del Perú como país. Al perseguir este fin, estos dos programas, al igual que otros similares con el quechua del Alto Napo y el asháninka en la zona selvática, enfrentan el reto de una educación en dos lenguas y dos culturas de relación por siglos asimétricas y de explotación, una dominante, la otra dominada y propugnan una educación bilingüe e intercultural. ¿Cuán factible es alcanzar esta meta de diálogo armónico entre un señor y un esclavo, entre un Goliat y un David? ¿No será mejor reto el intentar una educación en una sola cultura, la indígena, para la población indígena y así estimular una verdadera conciencia de su identidad étnica, que no es lo mismo que un cerrado indigenismo? Esta conciencia podría hacer crecer al David quien más adelante podrá contraponerse y dialogar con el Goliat.

En lo que sigue examinaremos algunos obstáculos que habrá que vencer para hacer realidad una educación en lengua y cultura indígena, no con el ánimo de desalentarla, sino muy por el contrario, para saber cómo prepararse para asumir responsablemente en dos lenguas y dos culturas dispares, distantes, pese al contacto. Las lenguas y culturas quechua y aimara nos servirán de referencia.

### 3. Qué implica una educación en lengua y cultura quechua o aimara.

Intentaremos dar respuesta a la interrogante desde la perspectiva de una educación formal y escolarizada, aunque algunos de los puntos que mencionaremos son válidos en cualquier otra situación en la que se pretenda emplear una de estas lenguas como vehículo de educación.

a) **El desarrollo de la lengua vernácula.** No obstante las lenguas y culturas quechua y aimará han resistido al impacto de la dominación del español por más de cuatro siglos, es evidente que el natural proceso de desarrollo de estas lenguas ha sido gradualmente afectado. Dijimos ya que en la Colonia, al ser el castellano declarado lengua oficial, las lenguas vernáculas perdieron muchas de sus funciones, entre ellas, la educativa, aunque la Universidad de San Marcos tenía una cátedra de quechua. En 1781, después de la rebelión de Túpac Amaru, se prohibió drásticamente el uso de esta lengua y se suprimió la cátedra en San Marcos. Hay pues razones históricas y poco a poco fue perdiendo un considerable porcentaje de su vocabulario.



Igual suerte corrió el aimara. En este sentido, pensamos que los pueblos y lenguas de los Andes han sufrido mayor dominación que los de la selva, por ejemplo, pues éstos no tuvieron que convivir con el Español como lo hicieron desde el momento de la conquista los pueblos quechua y aimara. El contacto entre las lenguas lógicamente produjo cambios en ellas, pero por la relación de dominación existente, mientras el castellano podía enriquecerse por ese contacto, el quechua y el aimara se empobrecían al ir cediendo terreno a la lengua oficial. Basta comparar el volumen de un diccionario quechua del siglo XVI como el de Gonzales Holguín, con cualquier diccionario actual, para que materialmente observemos cuánto perdió el quechua a lo largo de estos siglos de opresiva convivencia con el castellano.

De aquí que objetivamente tengamos que reconocer la falta de estabilidad flexible e intelectualización en las lenguas andinas que nos ocupan, requisitos que toda sociedad moderna exige de una lengua. La situación en que han devenido el quechua y el aimara por el estancamiento de su desarrollo, limita sus posibilidades de funcionar eficientemente como lenguas instrumentales de educación no sólo a nivel secundario, sino incluso primario. Es indispensable que estas lenguas se desarrollen, rescaten los términos y expresiones perdidos, enriquezcan su corpus creando nuevas formas que puedan significar adecuadamente conceptos nuevos a sus culturas, que enfrenten y vengán los problemas de transmitir fenómenos y situaciones "modernas", por así llamarlas. Este desarrollo no puede dejarse librado únicamente al uso espontáneo de sus hablantes, sino más bien debe ser el objetivo de una bien pensada planificación lingüística, que puede darse por iniciativa estatal o el de instituciones no gubernamentales, pero que no debe ser demorada. La traducción al quechua ecuatoriano de "Crónica de una muerte anunciada" de García Márquez, es un ejemplo digno de seguir por el esfuerzo que significa este uso literario del quechua.

Demás está decir que el quechua y el aimara poseen los recursos inherentes a toda lengua para que el desarrollo que pedimos se produzca. Debido al embate del castellano, creemos que una posición purista no demasiado abierta a los préstamos puede ser más conveniente al iniciar una campaña de nuevos usos del vernáculo, ya que esta actitud propiciará el esfuerzo por indagar, hurgar en el pasado de estas lenguas y conocerlas cada vez más para poder planear su futuro.

El desarrollo del quechua implica también pensar en su estandarización, reto nada fácil por ser una lengua altamente dialectalizada. Si queremos ver crecer al pueblo quechua, debemos encontrar la manera de forjar su unión y aquí es donde la posibilidad de contar con una variedad estándar cumple una función muy valiosa. Al interior de esta lengua también se dará la lucha por la unidad dentro de la diversidad.

Parte de las actividades de la planificación lingüística para el desarrollo y estandarización del quechua y el aimara se relacionan con el uso escrito de estas lenguas, exigido para el cumplimiento de la nueva función educativa, por un lado, pero también porque la apropiación de este medio de expresión se enmarca dentro del conjunto de reivindicaciones culturales que se deben lograr. Aunque los modernos medios de comunicación masiva hacen más uso de la lengua oral, el poder de la letra castellana lo ha sentido también secularmente el indígena quechua y aimará. Tenemos la obligación de revelarles los secretos del alfabeto y demostrarles que su lengua puede ser escrita e impresa y también será vehículo de unión entre sus pueblos.

Pese a que desde 1975 existió un alfabeto oficial del quechua, no ha sido conocido por toda la población quechua-hablante letrada, los maestros rurales, por ejemplo. Por muchas razones, es posible decir que el quechua se mantiene a nivel de lengua oral con una tradición muy pequeña de expresión en forma escrita. Con mayor razón, ésta es la misma situación del aimara que sólo tiene un alfabeto oficial desde noviembre de 1985.

En cuanto a bases legales para su escritura, nuestras lenguas andinas cuentan con alfabetos oficiales unificados y algunas reglas ortográficas y de puntuación, pero faltan aún normas que orienten la redacción de textos. El problema de escribir préstamos no está del todo resuelto pues aunque la regla oficializada en el 85 reclama la quechuización del préstamo, las diversas variedades dialectales hacen a veces difícil esa quechuización.

**b) Vencer temores justificados.** Las fuertes presiones socio-económicas de la dominante población hispano-hablante, hace que las comunidades indígenas de los Andes con un alto porcentaje de monolingüismo en el vernáculo, o un bilingüismo incipiente, no tengan una actitud positiva hacia el uso del quechua o aimara como medio de instrucción en sus escuelas. Temen que la presencia oficial del quechua en la escuela sea un obstáculo para el aprendizaje de castellano, de un buen castellano, la única lengua de verdadero valor oficial para ellos. Sabemos que los campesinos quechuas y aimaras se movilizan para que la comunidad tenga escuela o se cambie a un mal profesor porque el objetivo que persiguen es que sus hijos aprendan castellano. La demanda por aprender la lengua oficial es fuerte y no podemos desoír las exigencias del pueblo por cuyas reivindicaciones declaramos luchar o apoyar, aunque pensemos que esté equivocado. Ese pueblo ahora quiere aprender castellano y debemos dárselo porque tiene derecho a hacer suya la lengua de prestigio en el país. Pero es también casi una obligación convencerlo para que acepte que su propia lengua sea instrumento de educación, y su cultura sea objeto de estudio en la escuela. Este puede ser el canal por el cual el poblador indígena llegue a descubrir la riqueza de lo suyo, las posibilidades de expresión de su lengua, y tal vez veamos el día en que decida probar una educación en una sola lengua y cultura, la suya, no más la de otros.



La enseñanza en lengua vernácula, aunque no sea exclusivamente en esa lengua, implica un proceso de transformación, un gran cambio en la educación nacional. Como todo proceso que apunta a un cambio de magnitud, en sus raíces y en su conducción debe contarse con la actitud y voluntad política que lo lleve adelante. Por lo tanto, es esa actitud y voluntad la que tenemos que generar entre los interlocutores y agentes del cambio. Diversas encuestas socio-lingüísticas demuestran que los bilingües no incipientes, están más dispuestos a aceptar una educación en quechua. El uso del castellano en su diaria lucha por articularse con la sociedad nacional hace que sientan la lengua materna vernácula como elemento que los cohesionan y fortalece su identidad cultural como defensa frente a esa sociedad nacional.

Los maestros rurales comparten con los campesinos indígenas esta actitud temerosa ante el quechua o aimara cumpliendo la función educativa junto al castellano. Sin embargo, nuestra experiencia en el programa de San Marcos en Ayacucho nos ha demostrado que esa actitud puede transformarse en una auténtica valoración de la lengua indígena y, esperamos, del pueblo que la habla mayoritariamente. Hemos visto a maestros que se iniciaron en la educación bilingüe casi convencidos de que no era posible enseñar en quechua. Cuando se les pidió que probaran a hacerlo, se enamoraron por primera vez de esa lengua pues comenzaron a sorprenderse de lo que era posible expresar con ella, y amándola quisieron buscar la forma de enriquecerla para que pudiera competir con el castellano; quisieron también que no estuviera polucionada por el castellano y acabaron declarando que aquel que sólo habla castellano en este país "no era peruano". Un maestro así, por lo general tiene una buena relación con la comunidad en la que trabaja, e influye en los campesinos para la aceptación del vernáculo en la educación oficial.

Una educación monolingüe en castellano para las poblaciones indígenas es definitivamente injusta y hasta perversa, por más que admitamos la necesidad y demanda por esta lengua de parte de esas poblaciones. Una educación monolingüe en lengua indígena, de otro lado, podría ser arriesgada en un país como el nuestro que también adolece de la dominación y marginación de otros Goliats en el contexto mundial. Necesitamos de la comunicación, del conocimiento de todos los pueblos que conforman la aún desarticulada nación peruana tanto como los diversos exponentes del pueblo quechua los necesitan entre sí. Educar en una sola lengua y cultura, ¿no nos distanciará más de lo que estamos? Vemos en la educación bilingüe no una meta, sino una estrategia más que conlleve a la forja de una sociedad más justa. Por esta razón, el bilingüismo que estimulamos debe darse en las dos direcciones, esto es, también de parte del hoy monolingüe hispano-hablante.

c) **Educar en lengua y cultura indígena.** Es importante señalar que a medida que se ha persistido en hacer educación bilingüe, se ha ido tomando mayor conciencia que el reto no es sólo cómo educar en una lengua vernácula, sino fundamentalmente cómo ofrecer una educación cuyo contenido provenga de la cultura



indígena. El uso de la lengua vernácula en la elaboración de material didáctico sobre ciencias sociales o ciencias naturales, no garantiza que los conocimientos y los valores que estamos presentando sean propias de la cultura vernácula y no de la cultura dominante pero expresados en la lengua indígena. Definitivamente el contenido de las enseñanzas no puede nutrirse únicamente de la cultura dominante y, para interiorizar este principio, se habla y escribe ahora sobre educación bilingüe bicultural o intercultural.

Si se pretende aplicar esta educación a nivel primario, y mucho más si se declara la adhesión a un modelo de mantenimiento, lo que implica aplicar educación bilingüe intercultural al menos, a nivel secundario también, se debe reflexionar seria y responsablemente en el cómo plasmar esa interculturalidad y de qué disponemos para lograrla. ¿Será necesaria la preparación de un conjunto de materiales en una y otra lengua y cultura para las diferentes asignaturas del currículo? De ser así, la producción de textos de historia, geografía, ciencias naturales, diccionarios, gramáticas, literaturas, escritos en, y sobre la cultura indígena deben estar en la agenda de trabajo de todo programa de educación bilingüe bicultural o intercultural. Habrá siempre un espacio para las traducciones, pero éste será limitado para invertir más esfuerzo en escribir y encontrar la manera de enseñar, dentro de un sistema escolarizado, en la cultura quechua o aimara, por ejemplo. ¿Qué hay en cuanto a la organización curricular? ¿No serán los procesos de enseñanza y las formas de aprender de las dos culturas que confluyen en la escuela demasiado diferentes como para pretender "juntarlas"? ¿Cuánto conocemos los educadores y lingüistas planificadores de esta educación sobre las culturas andinas? ¿Cuánto la conocen los maestros que, en último término, son los ejecutores efectivos de la educación bilingüe intercultural?

En este sentido, nos parece interesante el ensayo de enseñanza de matemáticas siguiendo una hipótesis sobre la forma de calcular de los incas que se hace en el programa de Puno; o la enseñanza de ciencias integradas en torno al ciclo agroecológico quichua que postula el Centro de Investigaciones sobre Educación Indígena de la Universidad Católica del Ecuador. El método de enseñanza de matemáticas, sin embargo, requiere de más estudios pues debe ser posible aplicarlo no sólo en el Primer y Segundo Grados de Primaria, sino continuar empleándolo, con los materiales correspondientes, en toda la primaria.

Los científicos sociales del país, específicamente los antropólogos, han hecho bastante más estudios sobre los problemas de orden estructural socio-económico de las poblaciones indígenas, con el justo fin de ayudarlos en sus luchas reivindicativas en este campo, pero sentimos que han descuidado el ahondar en el conocimiento de lo que culturalmente significa pertenecer a tal o cual etnia, algo que bien podría ayudarnos a un mejor entendimiento, comunicación de base para conseguir las otras reivindicaciones socio-económicas y políticas. ¿Qué podrían respondernos so-



bre la concepción del tiempo, del espacio, la vida, la muerte, la salud, el sistema de valores de un indígena quechua o aimara? Así como los lingüistas encuentran cercanías y distancias entre las variedades dialectales del quechua, se puede hablar también de “variedades” culturales quechuas? ¿Qué vamos a entender exactamente por “cultura andina”? ¿Qué elementos ya perdió definitivamente pero podemos estudiar, como cuando estudiamos la historia de las lenguas? ¿Qué otros están en proceso de perderse, por qué, se necesitan salvar o no?. Se requieren las respuestas a éstas y muchas otras interrogantes para empezar a darle forma a la posibilidad de una enseñanza basada en las culturas quechua o aimara. Ojalá encontremos ya pronto bastantes más respuestas de las que imaginamos, pero debemos también buscar el cómo llegar a ellas. Tradicionalmente, los científicos sociales no se han relacionado con los maestros, de forma que la mayoría, específicamente los maestros que trabajan con poblaciones indígenas, no tienen acceso a los estudios antropológicos que podrían orientarlos cuando se les pida que se unan a “la causa de la educación bilingüe intercultural” por el bien del país.

Sentimos que tenemos mucho por aprender todavía sobre las macroetnias quechua y aimara, pero habrá que comenzar a ensayar las posibilidades de plasmar la interculturalidad o biculturalidad en el quehacer diario del maestro rural en los Andes. Nos preocupan los maestros y el sistema educativo formal porque, si bien hay necesidad de trabajar dentro y fuera del aula, con sistemas formales e informales de enseñanza para ir gestando la verdadera conciencia sobre la multietnicidad del Perú, es al maestro y su escuela (que él no concibió y a la cual se ata muchas veces sin querer) a quien más se ha acusado y acusa de provocar la alienación, la descampesinización, la quiebra de la identidad cultural, la casi esquizofrenia del “acholado”, etc., etc. . Son más de 40.000 los maestros que trabajan en las zonas rurales del país, mayoritariamente en la sierra, y por más enseñanza desescolarizada que propugnemos, esos maestros seguirán al frente de cientos de miles de niños e incluso adultos indígenas en los programas de alfabetización que con todas sus limitaciones e incoherencias siguen existiendo. Si no pensamos en esos maestros, repetimos, bien podrán actuar, sin proponérselo, en contra de la forja de una identidad nacional, de una cultura nacional que logre darnos cohesión, unidad dentro la multiplicidad cultural que nos es históricamente propia.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Burns, D. H.  
1971 - Cinco años de Educación Bilingüe en los Andes del Perú. 1965-1970.  
ILV., Lima, mimeo
  
- Marzal, M  
1981 - Historia de la Antropología indigenista en México y Perú.  
PUC, Lima.
  
- Zúñiga, M. y Carrasco de Moya, A.  
1978 - Programa Experimental de Quinoa (informe 1964 - 1968).  
CILA-UNMSM, Documento de Trabajo n. 39.
  
- Zúñiga, M. y Lozada, M.  
1985 - "Análisis evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de Castellano como segunda lengua a niños quechua-hablantes de Ayacucho".  
Informe presentado a AMIDEP, mimeo.





## LA FORMACION Y PROFESIONALIZACION DE MAESTROS BILINGUES: UN RETO PARA EL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO "LORETO"

Lucy A. Trapnell

Desde 1984 el Instituto Superior Pedagógico Loreto, con sede en Iquitos, viene ejecutando una serie de acciones tendientes a la creación del programa de formación y profesionalización de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe-intercultural. En este artículo presentaremos los antecedentes de este programa, haciendo breve referencia al inicio de la educación bilingüe en la Amazonía y a los dispositivos legales más significativos con relación a ella, para luego enfocar los programas de profesionalización y formación de maestros bilingües que vienen desarrollando el Instituto Lingüístico de Verano y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y finalmente presentar el proyecto del Instituto Superior Pedagógico Loreto, su situación actual y perspectivas.

### I. ANTECEDENTES

En 1952 el Gobierno peruano dio inicio al programa de educación bilingüe para la población vernáculo hablante de la Amazonía, al autorizar al Instituto Lingüístico de Verano, mediante Resolución Suprema No. 909 la puesta en marcha del Primer Curso de Capacitación para Maestros Bilingües. Este programa se enmarcaba dentro de los planteamientos de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, que señalaba la necesidad de educar a los vernáculo-hablantes en su propio idioma.

La Ley General de Educación 19326, promulgada en 1972, replanteó los alcances de la educación bilingüe al reconocer que ésta debería abarcar no sólo aspectos lingüísticos, sino también culturales y plantear que su pleno desarrollo y madurez sólo podrían darse en la medida que cesara la discriminación social, económica y política de que eran víctimas las mayorías indígenas del país.

La Política Nacional de Educación Bilingüe y el Reglamento de Educación Bilingüe, promulgados en 1972 y 1973 respectivamente, consideraron diversas estrategias para darle operatividad a la Ley. Entre ellas se incluían la descentralización administrativa, el establecimiento de equipos técnicos de educación bilingüe en las diferentes dependencias ministeriales, el desarrollo de investigaciones socio-económicas y lingüísticas y la adaptación de los currículos oficiales, así como la capacitación y profesionalización del personal docente bilingüe preveéndose en este

sentido la creación, en 1974, de la especialidad de Educación Bilingüe en los centros de Formación Magistral y en las Universidades. El año 1973 sería destinado a la elaboración de los currículos de la especialidad (cf. Documento Nacional de Educación Bilingüe).

Sin embargo, muchas de las acciones contempladas en el Reglamento y la Política Nacional de Educación Bilingüe, fueron desarrolladas muy superficialmente o simplemente ignoradas, por múltiples razones que no son del caso analizar acá. Esto último sucedió con lo referido a la creación de la especialidad de educación bilingüe, por eso aquellos docentes interesados en obtener su título profesional tuvieron que matricularse en los cursos ofrecidos por el INIDE, diversas universidades del país e Institutos Pedagógicos, aún cuando ninguno de los programas ofrecidos por estas instituciones estaba orientada a la formación de maestros bilingües.

En 1980, el Instituto Lingüístico de Verano presentó ante la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación, a través de la Dirección Zonal 63 de Pucallpa, un proyecto para la creación y funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional de Educación Bilingüe, que asumiría la profesionalización y formación de docentes de educación primaria. Este proyecto fue aprobado en 1983 con algunas modificaciones, entre las que cabe destacar el no haber sido considerado como Instituto Pedagógico Nacional, sino como un programa experimental. Esta adecuación del proyecto original privó al ILV de la oportunidad de recuperar, a través del monopolio de la formación y profesionalización de maestros bilingües, el control que había perdido al darse la descentralización de la educación bilingüe en 1972 (1).

El programa del ILV empezó a funcionar en Enero de 1984 en el Instituto Superior Pedagógico de Yarinococha, con un currículo que, con pequeñas modificaciones, es el mismo que utilizan los Institutos Pedagógicos a nivel nacional. (2)

En 1981 la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), con sede en Iquitos, nombró una comisión de Alto Nivel integrada por antropólogos, lingüistas y educadores para que elaborase el Documento Base que requería para sustentar la creación del Programa de Formación y Profesionalización de Maestros Bilingües. Dicho programa empezó a funcionar en Enero de 1985.

Si bien el programa de la UNAP pretende constituirse en una alternativa frente a aquel que el ILV desarrolla en Yarinococha, actualmente viene enfrentando una serie de problemas que le impiden constituirse como tal. Estos se deben fundamentalmente al hecho de haber sido iniciado sin que se diesen las condiciones mínimas requeridas para su funcionamiento. Así el programa se empezó a ejecutar sin que se hubiera realizado una investigación preliminar diagnóstica que diera cuenta sobre cómo se estaba desarrollando la educación bilingüe en los centros



educativos de la región; cuál era el nivel de bilingüismo y aculturación de los pueblos indígenas con cuyos profesores se trabajaría, cuál era el nivel académico de dichos profesores y cuáles sus expectativas y las de las comunidades donde trabajaban en relación a la educación, entre otros factores cuyo conocimiento es fundamental para la concreción de un programa educativo que responda a las diferentes situaciones que enfrentan los pueblos indígenas y a sus necesidades. Esta limitación se evidencia en el Plan de Estudios que está desarrollando y que consideramos contradictorio con los objetivos positivos del programa, los cuales proponen la necesidad de formar maestros que a través del desarrollo de su capacidad reflexiva, crítica y creativa sean capaces de contribuir a la transformación de la sociedad peruana, y también la necesidad de formar profesores profundamente conscientes del valor de su idioma y cultura y de la urgencia de asumir su conservación, defensa y desarrollo. Parece difícil promover la reflexión crítica del maestro con un plan de estudios recargado de materias (más de 70) que fragmenta el análisis de la realidad en 11 líneas educativas, que difícilmente podrán ser integradas por individuos que tienen una visión globalizante de la realidad y están poco acostumbrados a este tipo de actividad intelectual. Por otro lado, la perspectiva antropológica, que debería constituir, junto con la lingüística, el eje del programa, se ve circunscrita al desarrollo de 4 cursos de antropología, además, todas las asignaturas de la línea de Cultura General o Básica son trabajadas desde una perspectiva ajena a la de las culturas indígenas. Esta situación se ve agravada por el hecho que el programa viene funcionando sin contar con profesores especializados en educación bilingüe, o, salvo una excepción, conocedores de las lenguas y culturas indígenas de la región.

## II. EL PROYECTO DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO LORETO

En Octubre de 1984, el Instituto Superior Pedagógico Loreto, presentó ante la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación, un documento en el cual fundamentaba la necesidad de crear la especialidad de educación bilingüe intercultural para docentes de educación primaria. Dicho documento incluía un diagnóstico general de la situación de la educación bilingüe en la Amazonía, los objetivos del programa, los perfiles profesionales deseados, los lineamientos de política de la especialidad, la estrategia a seguirse y el esbozo de una estructura curricular alternativa, quedando pendiente la entrega de un currículo detallado que sería elaborado durante el año 1985, mediante una investigación que se desarrollaría en convenio con el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP), dependencia de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

El proyecto de formación y profesionalización de docentes bilingües del Instituto Superior Pedagógico Loreto se enmarca dentro de una concepción educativa bilingüe intercultural que busca promover el desarrollo de una educación enraizada en la cultura indígena, que vaya incorporando de manera crítica y creativa los co-

nocimientos y valores de otras culturas, sentando así las bases para el desarrollo del diálogo intercultural entre las diferentes etnias y demás grupos sociales que conforman nuestro país.

Este tipo de educación, basada en los conocimientos y valores indígenas que incorporan paulatina, crítica y selectivamente aquellos propios de la cultura occidental, permitirá reemplazar el actual monólogo del educador, por un diálogo enriquecedor entre este y el educando. Este proceso a su vez motivará el desarrollo de una educación en la cual la reflexión y el análisis de lo conocido provean el educando de las categorías referenciales necesarias para el aprendizaje de nuevos valores y conocimientos que, a su vez, le aporten elementos para el análisis de su situación actual y el esbozo de alternativas futuras.

El desarrollo de este tipo de educación requiere de maestros reflexivos, críticos y creativos, con un profundo conocimiento de su propio mundo cultural y una adecuada comprensión de los aportes de la ciencia occidental. La formación y profesionalización de este tipo de maestros requiere de una estrategia particular en la cual el currículo a seguirse cumple un rol fundamental.

En principio se ha considerado la conveniencia de trabajar con un currículo integral en la medida en que con éste se puede favorecer el desarrollo de la reflexión crítica en el maestro en tanto que, éstos estudiados en la forma compleja en que se presentan en la realidad con el apoyo de las diferentes ciencias. Esta concepción curricular rompe con el currículo tradicional, cuyo centro está puesto en el dominio de las asignaturas, para más bien plantear que los hechos y procesos concretos deben ser los ejes sobre los que se debe trabajar analizándolos desde todos sus ángulos y facetas, detectando sus causas y planteando posibles alternativas frente a ellos, utilizando a las disciplinas como instrumentos de análisis y no como fines en sí mismas. Otro aspecto positivo del currículo integral es que aborda el estudio de la realidad desde una perspectiva globalizante, más de acuerdo con la tradición cultural indígena que aquella propia del currículo por materias.

### **La Investigación Curricular**

Esta tiene por objetivo recoger los elementos pedagógicos, antropológicos y socio-lingüísticos requeridos para la elaboración del currículo de la especialidad.

El estudio socio-lingüístico será realizado mediante encuestas para padres de familia, docentes y alumnos del sexto grado de primaria. Estas fueron elaboradas por lingüistas del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y tienen como fin analizar la utilización del idioma vernáculo y del castellano; así como las actitudes de la población indí-



gena hacia ambas lenguas. Esta información permitirá un mayor conocimiento de la realidad socio-lingüística de la población y el desarrollo de un programa educativo bilingüe que parte de ella.

La investigación pedagógica incluye una encuesta dirigida al docente, incidiendo fundamentalmente sobre los problemas de inasistencia, deserción y repitencia, y una guía de observación del trabajo del maestro además de evaluaciones de profesores y alumnos del sexto grado de primaria en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua. Las evaluaciones de los docentes nos ilustrarán sobre cuánto conocen de las materias que enseñan y aquellas dirigidas a los alumnos nos permitirán saber hasta qué punto se están cumpliendo con los objetivos de la educación primaria y también contar con elementos para plantear una educación bilingüe intercultural alternativa. La guía de observación del trabajo del maestro nos permitirá conocer cómo planifica sus clases, si adapta o no el programa oficial a las necesidades socio-culturales del educando; su metodología de trabajo, el material que utiliza; así como su manera de evaluar el cumplimiento de objetivos y el uso que le da a dichas evaluaciones. Esta información nos permitirá, por un lado, recoger aspectos de la valiosa experiencia adquirida por el maestro durante sus años de trabajo como docente. Por otro lado, a partir de ella, podremos identificar cuáles son las principales dificultades que enfrenta el maestro en su quehacer cotidiano. Todos estos elementos serán sumamente útiles en la elaboración del área pedagógica del currículo integral.

La investigación antropológica tiene como objetivo dar cuenta, a través de un estudio estructural, del momento (en el proceso de cambio) en el cual se encuentra la sociedad indígena en una región determinada, mostrando las tendencias de cambio existentes al momento de hacer la investigación.

Esta información será necesaria para el desarrollo de un planteamiento educativo que parta de la situación histórica específica de cada sociedad indígena, y se oriente hacia el futuro dentro de un proyecto de sociedad global alternativo científicamente fundado y realista.

### **La Participación Indígena**

En un primer momento se pensó encausar la participación indígena en el proyecto de investigación motivando a los padres de familia, docentes y educandos de las comunidades en que se trabajaría a pensar y re-pensar el problema educativo y plantear sus críticas en relación a la educación escolar, así como en las posibles alternativas frente a ella. También se había pensado someter el currículo elaborado como fruto de la investigación a las organizaciones indígenas para que plantearan sus críticas y sugerencias. Sin embargo, los términos en los que se daría la participación indígena fueron modificados y enriquecidos a raíz de la presentación del

Proyecto, en Junio de 1985, a la Asamblea Ordinaria de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Amazonía Peruana (AIDSESP), que reúne a 10 federaciones indígenas. Allí se puso en evidencia que, para que el proyecto se ejecutara en estrecha coordinación y colaboración con las federaciones, debía cumplir funciones suplementarias que no habían sido contempladas pero que le conferían, además de su utilidad para la elaboración de un nuevo currículo, un valor práctico inmediato. Estas funciones son las siguientes:

1) Proveer a las federaciones y, en particular, a sus dirigentes, de información sobre la situación de la educación bilingüe y las expectativas frente a ella de parte de los miembros de las comunidades afiliadas.

2) Formar a dos miembros de cada federación en técnicas de investigación y de preparación de currículos para que sean capaces de asesorar a sus federaciones en la elaboración de una política de educación propia para la defensa de los intereses culturales indígenas, y en el planteamiento de estrategias reivindicativas frente al Ministerio de Educación y sus diferentes dependencias.

3) En este sentido, el texto del nuevo currículo y su fundamentación, como producto de la colaboración y diálogo con las comunidades y del proceso de formación de especialistas indígenas, debía constituir una plataforma reivindicativa para las federaciones que les sirva para plantear, ejecutar y defender un tipo de educación en el medio indígena que corresponda a sus propias concepciones y aspiraciones.

Como fruto de la reunión de AIDSESP se decidió encausar la participación indígena de la siguiente manera:

1) Incluyendo a dos indígenas en el equipo de investigación de cada zona, que estaría compuesto además por un antropólogo y un pedagogo (3).

2) Sometiendo la propuesta del nuevo currículo a la discusión y aprobación de las federaciones indígenas participantes en el proyecto.

La participación indígena en la investigación ha sido pensada en términos eminentemente formativos. La capacitación de los participantes indígenas se desarrollará de la siguiente manera:

a) Iniciación a las técnicas de investigación. Este trabajo estará a cargo de cada antropólogo que lo realizará durante las primeras semanas del trabajo de campo.

b) Desarrollo de encuestas y cuestionarios en coordinación con el antropólogo.



c) Participación en un seminario de iniciación a la interpretación de los datos recogidos, que se desarrollará durante 15 días en Iquitos. En él se reunirán los miembros de los diferentes equipos de trabajo y se estudiarán los principios y métodos de la interpretación, realizándose ejercicios en base al trabajo de campo ya realizado.

d) Interpretación de las encuestas y cuestionarios con ayuda del antropólogo. Este trabajo será desarrollado en cada una de las zonas.

e) Participación en un segundo seminario en el cual se hará un balance de los resultados del conjunto de las investigaciones y se discutirán sus implicancias para la elaboración del currículo. Asimismo se formularán los objetivos y líneas rectoras de éste.

### Las Zonas de Trabajo

Inicialmente se pensó desarrollar la investigación con las federaciones indígenas y comunidades más cercanas a Iquitos. Sin embargo, la participación en la Asamblea de AIDSESEP determinó la extensión del proyecto al ámbito de las siguientes federaciones indígenas:

1. Consejo Aguaruna y Huambiza (CAH), Alto Marañón y afluentes: 89 comunidades afiliadas.
2. Organización Aguaruna del Alto Mayo (OAAM): 9 comunidades afiliadas (totalidad de la región).
3. Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y afluentes (FECONAU) 109 comunidades Shipibo-Conibo afiliadas.
4. Federación Nativa de Madre de Dios (FEDEMAD). Población Harakmbet, Ese-eja y Machiguenga: 10 comunidades afiliadas y 6 por afiliarse.
5. Federación de Comunidades Cocamilla (FEDECOCA), Bajo Huallaga .
6. Comunidades afiliadas (totalidad de la región).
7. Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC), río Paranés 109 comunidades Campa-Ashaninka afiliadas.

La investigación además se realizará con comunidades Huitoto, Ocaina y Bora del Ampiyacu, con las cuales se habían establecido coordinaciones a mediados de 1985 y con comunidades Yagua pertenecientes a la Federación de Comunidades Nativas del Bajo Amazonas y Bajo Napo con quienes se tomó contacto en Diciembre del mismo año.

### III. SITUACION ACTUAL Y PERSPECTIVAS

La investigación curricular y la elaboración del currículo ha sido planificada en términos de un año. El trabajo de investigación ya se ha iniciado en 4 de las 7 zonas previstas y deberá iniciarse en las 3 restantes a partir del segundo semestre de 1986. Dificultades financieras nos impedirán cumplir con el plan original de dar inicio al programa de profesionalización y formación de maestros en enero de 1987 y tal parece que éste deberá postergarse hasta enero de 1988. Así, lo que queda del año 86 y todo el año 1987 será destinado a desarrollar la investigación y elaborar el currículo, presentar éste ante las federaciones indígenas y el Ministerio de Educación y tomar contactos con educadores, lingüistas y antropólogos que eventualmente podrían participar en la ejecución del programa de la especialidad. Cabe señalar que el equipo de profesionales que participa en la investigación está profundizando su conocimiento de la situación educativa, antropológica y socio-lingüística de los pueblos indígenas amazónicos, ya sea a través del trabajo de campo propiamente dicho, como de la investigación bibliográfica que lo acompaña. De este equipo debería salir el núcleo básico de profesores de la especialidad.

La propuesta de currículo alternativo deberá ser presentada ante la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación a mediados de 1987 para su aprobación. Para esto contamos con el espacio que se le ha abierto a la innovación curricular como fruto del Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo Culturales con Poblaciones Indígenas, realizado en Lima en noviembre del pasado año bajo el auspicio de la UNESCO, el Instituto Nacional de Cultura y el Ministerio de Educación. Allí se congregaron una serie de especialistas vinculados al trabajo en educación bilingüe a nivel latinoamericano y representantes de organizaciones indígenas que propusieron al Ministerio de Educación la elaboración de currículos alternativos para población indígena en los niveles de inicial, primaria, secundaria y formación magistral entre otros puntos importantes. Por otro lado, el debate pendiente a nivel nacional sobre la situación de la educación peruana y sus perspectivas, como antesala a una nueva Reforma Educativa, deberá ser aprovechado para fundamentar y defender la necesidad de un cambio cualitativo en la educación indígena.

Iquitos, Junio de 1986

#### NOTAS

<sup>1</sup> Desde 1956 el Sistema de Educación Bilingüe de la Amazonía había estado oficialmente bajo la dirección del Coordinador de Educación Bilingüe, quien era formalmente responsable de todos los aspectos técnicos y administrativos del programa y contaba con la "colaboración" del ILV. En 1972 se descentralizó la educación en todo el país, formándose 6 Regiones Educativas, cada una bajo un Director encargado de todos los asuntos administrativos, financieros y pedagógicos de su área, incluyendo la preparación de textos y materiales. Estas regiones fueron a su vez divididas en Distritos y éstos en Núcleos Educativos Comunes, quedando las escuelas bilingües asignadas a unos 34 Núcleos esparcidos por toda la Amazonía. (cf. Barclay, 1982).



<sup>2</sup> El currículo de la especialidad introduce las asignaturas de Lengua y Cultura, Literatura Peruana y Universal I y II, educación Sanitaria y Primeros Auxilios, Gramática y Composición en Lengua Vernácula, Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua I, II y III, Alfabetización, Taller de Traductología, Elementos de Lingüística y Antropología Aplicados a la Educación Bilingüe. Así también reajusta los contenidos de varias asignaturas del currículo oficial y fusiona otras.

<sup>3</sup> Los lingüistas del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) participan en la elaboración de las encuestas socio-lingüísticas, su tabulación e interpretación. Asimismo apoyarán la elaboración del currículo de la especialidad.

## BIBLIOGRAFIA

- Barclay, Frederica, 1982. Educación Bilingüe ¿Por qué y para qué?, Amazonía Indígena 5:3-7.
- Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana-Instituto Superior Pedagógico Loreto. 1985. *Proyecto de Investigación para la Elaboración de un Currículo Alternativo para la Formación y Profesionalización de Maestros de Educación Primaria Especializados en Educación Bilingüe Intercultural*. Iquitos.
- Instituto Superior Pedagógico Loreto. 1984. *Proyecto para la Creación de la Especialidad de Educación Bilingüe-Intercultural*. Iquitos.
- Ministerio de Educación. 1972. *Ley General de Educación*. Decreto Ley 19326. Lima.
- 1972. *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima.
- 1973. *Reglamento de Educación Bilingüe*. Lima.
- Trapnell, Lucy A. 1986. "Veinticinco Años de Educación Bilingüe en la Amazonía en *Balances Amazónicos, Enfoques Antropológicos*. comp. Gasché, J. Arroyo, J. M. Iquitos. (en prensa).
- Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. 1982. *Documento Base de Educación Bilingüe*. Iquitos.





Perú

## UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA BILINGUE EN PUNO (PERU)

Helga Rothfritz\*

\* Ponencia leída ante el Congreso del Hombre y La Cultura Andina,  
Lima, Agosto 1985

### UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA BILINGUE

Helga Rothfritz

#### Introducción:

En 1985 el ámbito del proyecto, es decir la Dirección Departamental de Educación (DDE) de Puno, comprendía 1.169 escuelas con aproximadamente 195.802 alumnos y 5.418 maestros primarios. 127.000 alumnos se encuentran en el área rural y constituyen los beneficiarios del proyecto, siendo el 60<sup>o</sup>/o de ellos quechua-hablantes y el 40<sup>o</sup>/o aymara-hablantes.

De la población vernáculo-hablante del departamento de Puno, que asciende al 91<sup>o</sup>/o de la población total, la mitad se autodefine como bilingüe, siendo así que 80<sup>o</sup>/o de los que poseen conocimientos del idioma castellano son varones y solamente 20<sup>o</sup>/o son mujeres. Esto explica por qué el 85<sup>o</sup>/o de los niños que ingresan a las escuelas primarias en el área rural sólo hablan su lengua materna. En cuanto a los maestros, cada una de las dos lenguas vernaculares es hablada por el mismo número de ellos.

La institucionalización de una educación bilingüe se logró, por primera vez en la historia del Perú, en el marco de la Reforma Educativa peruana de 1972. A pesar de que muchas innovaciones fueron canceladas en los años posteriores, la Constitución actual, así como la Ley de Educación promulgada en 1982, garantizan aún el derecho a una educación en la propia lengua materna del ciudadano. (1)

Sin embargo, en la práctica, se aspira a una castellanización no solamente en el Departamento de Puno sino en todo el país. Desde el inicio de su escolarización el alumno aprende exclusivamente en español; a su lengua materna se le concede a lo más una función instrumental, por ejemplo para una aclaración rudimentaria

cuando la frustración del niño es muy fuerte. El interés del maestro se centra casi exclusivamente en el proceso de lecto-escritura. La enseñanza de la lengua española se realiza principalmente en forma mecánica y sin estructura, de tal manera que se limita a conocimientos léxicos (sustantivos y adjetivos) y algunas frases, tales como saludos y órdenes. En esta situación lingüística, la enseñanza de materias concretas (ciencias naturales, matemáticas) consiste en la "transmisión" de conocimientos a los alumnos, con lo cual se les impide el aprendizaje de habilidades cognitivas a la vez que se les priva de su pleno derecho a la educación.

Por otro lado, los alumnos adquieren del profesor y de los textos únicamente la imagen del mundo occidental, así como la forma de pensar y el sistema de valores de dicho mundo, con el cual los niños puneños difícilmente pueden identificarse. Si el alumno no termina abandonando la escuela, resulta mostrando miedo o angustia y un grado mínimo de participación en las clases, lo que es perfectamente comprensible.

Solamente el 37<sup>o</sup>/o de los alumnos concluyen la escuela primaria en la DDE de Puno, en tanto que la cuota de escolarización (ingresantes a primer grado junto con repitentes) asciende a 96<sup>o</sup>/o. Ya en los primeros dos años el 47<sup>o</sup>/o de los alumnos abandonan la escuela. Con este sistema educativo, dos tercios de la población escolar no son incorporados a las escuelas o las abandonan prematuramente. El resto domina muy precariamente el castellano, porque nunca lo ha aprendido en forma sistemática, además de encontrarse cultural y económicamente desorientado, debido a los contenidos de la enseñanza que le ha sido impuesta. Ni qué decir de los perjuicios síquicos, de los que no nos podemos ocupar por el momento.

El sistema escolar actual, por lo que vemos, de ninguna manera conduce a la castellanización de la población rural o a su asimilación en la cultura urbano-occidental del Perú, sino que produce analfabetos en dos lenguas y personas desarraigadas. En consecuencia, el sistema educativo contribuye a perpetuar la dicotomía del sistema socioeconómico peruano.

### **Organización y objetivos del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe**

A partir del conocimiento acerca de la miseria en que se debate la educación escolar para la población del Altiplano del Perú, se cristalizó el objetivo principal del Proyecto que aquí se presenta: el alumno debe familiarizarse con la lengua castellana y con la cultura occidental, ajenas a él, sin que esto signifique el rechazo a su propia personalidad cultural. La identidad cultural debe ser conservada y reforzada para permitir su mejor **integración** en la multiétnica nación peruana.

Necesariamente, este objetivo sólo puede ser logrado mediante el "modelo de mantenimiento", la base del proyecto bilingüe. En este modelo, la lengua materna, es decir quechua o aymara, goza de la misma valoración que el castellano durante



todo el período escolar y recibe el mismo tratamiento que éste. La lengua materna no sirve pues únicamente como instrumento educativo, como es el caso en la escuela tradicional o en la educación bilingüe de transición (2). Por el contrario, la lengua materna también es objeto de desarrollo y elaboración, de modo que el alumno pueda dominarla simultáneamente y tan bien como la segunda lengua, tanto en el manejo oral como en la lectura y escritura. Los alumnos son alfabetizados en su lengua materna, al mismo tiempo que se les enseña a hablar castellano. Recién después del proceso de aprendizaje de lectura y escritura en su propia lengua, los niños aprenden en el segundo grado a leer y escribir también en castellano. Mediante la elaboración sistemática del idioma, los niños adquieren la habilidad de comparar la gramática y la sintaxis de ambas lenguas y aprenden, más que a hilar sucesiones de términos léxicos, ante todo a entender la lengua como agente de significados. Asimismo, los alumnos son sometidos a un control en la entonación y pronunciación de la segunda lengua. El contenido de las asignaturas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, etc. se adecúa al mundo cotidiano del alumno, aprovechando el margen de libertad que existe en los currículos nacionales. Buscando lo más apropiado para el niño, los contenidos parten de las condiciones naturales y socio-económicas que rodean a los habitantes del Altiplano, conduciéndolo de lo cercano a lo lejano, de lo propio a lo extraño. Gracias a que la enseñanza de ciencias naturales e histórico-sociales en los primeros grados se imparte en lengua materna, los niños pueden desarrollar actividades y sobre todo obtener conocimientos objetivos y un nivel de instrucción más alto. (3)

En pocas palabras, el Proyecto concretizaba en el sector educación, el enunciado político (constitucional) de revalorar las lenguas vernáculas como idiomas oficiales. Los criterios pedagógicos también auspician el modelo: la alfabetización y la transmisión de conocimientos, si es que han de tener éxito, solamente pueden ser llevadas a cabo en la lengua con la cual los alumnos se comunican y piensan. Cualquier otro procedimiento debe ser rechazado desde el punto de vista pedagógico y psicológico.

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno fue convenido ya en 1975 entre la República del Perú y la República Federal de Alemania, pero comenzó a ejecutarse recién en 1977. El proyecto cuenta con la ayuda técnica de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y está desde un inicio a cargo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y de la Dirección Departamental de Educación de Puno (DDE), la cual es titular del proyecto desde 1980. A estos organismos se sumó en 1984 la Corporación de Fomento y Promoción Social y Económica de Puno (CORUNO), con apoyo financiero.

El proyecto, tiene una duración programada hasta 1988. Hasta entonces se deberá tener los siguientes resultados:

- Textos escolares correspondientes a todos los seis grados de educación primaria, revisados, estudiados en sus efectos y editados en las dos lenguas nativas y en castellano como segunda lengua, así como textos de matemáticas, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales, donde la lengua materna es incorporada con diferente intensidad, de acuerdo al grado y a los contenidos, así como una estructura curricular adaptada a las características del medio.
- Profesores capacitados para impartir la enseñanza bilingüe con este material.
- Integración de la metodología y la didáctica de la educación bilingüe en la formación magisterial del Departamento de Puno.
- Resultados de un estudio comparativo entre la educación bilingüe y la educación monolingüe en castellano.
- Difusión del concepto de la educación bilingüe entre diversos grupos de la población, mediante diferentes programas de acceso a la opinión pública.

Para este conjunto de actividades el proyecto dispone en total de 17 especialistas, de los cuales 3 pertenecen al INIDE y están dedicados primordialmente a la investigación y a la asignatura de matemáticas; 6 pertenecen a la DDE y trabajan principalmente en el asesoramiento de profesores; la CTZ pone los 8 especialistas restantes y el personal contratado a corto plazo.

#### Actividades desarrolladas

El proyecto empezó con investigaciones de campo en los aspectos socio-lingüístico, socio-cultural y socio-económico, que sirvieron de base para la elaboración de textos escolares y de un plan operativo a largo plazo. Habida cuenta de que 68<sup>o</sup>/o de los padres de familia estuvieron de acuerdo con una educación bilingüe (20<sup>o</sup>/o estuvieron en contra y 12<sup>o</sup>/o se abstuvieron de opinar) y que 86<sup>o</sup>/o de los profesores se expresaron a favor de ella, se seleccionó 60 escuelas en la zona rural quechua y 40 escuelas en la zona aymara. Se pretendía así alcanzar una cobertura lo más extensa posible. Hoy el proyecto trabaja solamente con 35 escuelas, lo cual será explicado a continuación.

Desde 1980 las escuelas del proyecto trabajan con los primeros textos escolares (4), que cubren hasta el momento los cuatro primeros grados en las asignaturas de aymara, quechua, castellano como segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales. (5) La meta planificada, consistente en producir anualmente material didáctico para cada una de estas asignaturas, no ha po-



dido ser alcanzada plenamente. Fue necesario acumular experiencias en la elaboración de los libros y efectuar controles continuos del proyecto (monitoring) para descubrir errores que debían ser corregidos. Así, por ejemplo, el libro de texto en lengua materna para el primer grado — que fue escrito por lingüistas en colaboración con profesores del proyecto, padres de familia y expertos de la DDE ha sido revisado tres veces hasta su actual edición final.

Una cuestión fundamental la constituyó siempre la selección de un método de aprendizaje de lectura que fuese igualmente apropiado para el quechua y aymara como para el castellano. Merced a toda la experiencia adquirida se procede hoy en día de acuerdo a un método de análisis y síntesis, que permite un temprano reconocimiento de sufijos y letras complejas, adecuado al manejo de ambas lenguas.

También los textos escolares para el 2o. grado, que acaban de ser publicados en su versión final, han sido revisados dos veces. Los textos escolares para los grados posteriores necesitarán solamente una revisión, gracias a la experiencia acumulada, por ej. en el cumplimiento realista del currículum (6) o en aspectos lingüísticos, temáticos y gráficos.

Desde bastante temprano, debido a observaciones *in situ* de la deficiente preparación de las lecciones y de los inadecuados métodos de enseñanza de los maestros, se elaboraron guías didácticas para los profesores, donde se les explica la nueva didáctica y metodología, se les orienta en cuestiones específicas de las materias y se les ofrece recetas didácticas para cada lección u hora de clase.

El éxito de la educación bilingüe depende tanto de un buen currículum como de la habilidad del cuerpo docente. Por esta razón, cada año y durante un mes los docentes de las escuelas del proyecto son capacitados en metodología y didáctica. El tiempo resulta siempre muy corto, pues los métodos del proyecto se basan en una enseñanza más bien orientada a la actividad práctica, en la observación del aprendizaje y en la participación del docente en el proceso de aprendizaje, debiendo él distanciarse de la enseñanza autoritaria y frontal (la de los ejercicios de repetición); además, el profesor necesita ser capacitado no solamente en la nueva didáctica sino con frecuencia también en contenidos de las asignaturas y en lectura y escritura de textos en lengua materna. No obstante, las dos visitas que se realizan a las escuelas durante el año escolar, con varios días de estadía en la comunidad, complementan la capacitación y posibilitan una asesoría directamente ligada a la enseñanza. El asesoramiento a los docentes en sus centros de trabajo ha demostrado ser más eficaz que la capacitación en cursillos, pero no es posible priorizar el asesoramiento, a causa del trabajo recargado de los colaboradores del proyecto y de las grandes distancias entre las comunidades.

En las visitas a las escuelas del proyecto se aprovecha para explicar también

a los padres de familia y miembros de la comunidad, los objetivos pedagógicos y las actividades del proyecto. Es frecuente encontrar que los padres de familia reciben de los profesores una información deficiente sobre los contenidos de la enseñanza y por ello se preocupan por saber si los niños están aprendiendo el castellano en forma suficiente para poder calificarse posteriormente en el mercado de trabajo. Se puede observar, sin embargo, que en general las comunidades aprueban la enseñanza bilingüe cuando los profesores trabajan de acuerdo al modelo de educación y se identifican con él.

Estas visitas a las escuelas, que requieren tanto tiempo pero que cualitativamente son tan importantes, solamente pueden ser efectuadas en un número limitado de escuelas, teniendo en cuenta que las tareas que requieren atención aumentan continuamente pero el personal del proyecto se mantiene en el mismo número. Esta es la razón de que el proyecto se haya reducido a las 35 escuelas anteriormente mencionadas, a pesar de que todavía se desea una difusión que alcance amplia cobertura.

La capacitación docente se ve entorpecida sobre todo por el alto grado de fluctuación de los profesores. Las direcciones educativas zonales se muestran comprensivas ante la exigencia de que los traslados de profesores ocurran en lo posible entre centros educativos del proyecto perteneciente a la zona de la misma lengua materna que hablan aquellos. (7) Empero, cada año escolar el proyecto capacita a nuevos maestros, quienes nunca antes estuvieron confrontados con la educación bilingüe. Resulta demasiado costoso, ineficaz y penoso el no poder configurar y realizar los cursillos de capacitación en forma progresiva, acumulativa. Por ello, desde el presente año el proyecto está trabajando junto con docentes del Instituto Pedagógico Superior de Puno, un plan curricular que introduce la didáctica y metodología bilingües en el Curso de Profesionalización Docente para profesores de 2a. y 3a. categoría. Esperamos que en el futuro no haya muchos criterios opuestos al traslado de profesores, puesto que estarían capacitados con el modelo bilingüe no solamente los profesores del proyecto (la mayoría de ellos participan en este tipo de profesionalización), sino también los demás maestros del Departamento de Puno, que mayoritariamente trabajan en áreas rurales.

Por otro lado, después de una larga fase de preparación, el Ministerio de Educación ha autorizado este año un curriculum para la formación magisterial en Puno, que hace justicia a las necesidades de la educación bilingüe. Experimentalmente está siendo aplicado desde abril de 1985 en el Instituto Superior Pedagógico de Puno y tiene buenas perspectivas de lograr aceptación también en Azángaro y Juliaca. Con ello los futuros maestros obtendrán una formación adecuada a la realidad socio-lingüística y cultural de la población andina peruana; al mismo tiempo, gracias a la calificación profesional obtenida, tendrán la oportunidad de ejercer tanto en el sector rural como en el sector urbano. (8)



En vista de que el personal docente de los centros de formación magisterial no ha tenido aún oportunidad de familiarizarse con la didáctica y la metodología de la educación bilingüe, el proyecto les brinda asesoría en forma de cursillos y material didáctico. Ya se han llevado a cabo los primeros cursos de lingüística quechua y aymara, en los que participaron docentes de los tres Institutos Superiores Pedagógicos del departamento.

El proyecto abriga la esperanza de disponer de suficiente personal calificado para la implementación y generalización de la educación bilingüe en el término de dos años. A comienzos del semestre académico del año de 1985 se instaló en la Universidad Nacional del Altiplano un programa de postgrado en la especialidad de Lingüística Andina y Educación, financiado también por la GTZ. Con este estudio de postgrado se puede obtener una segunda especialización (2 años) o, poseyendo grado académico, la maestría (3 años). El número de postulantes, elevado a pesar de la brevedad de la convocatoria y de los estrictos requisitos exigidos (9), demostró gran necesidad de interés por esta especialización. Solamente la mitad de los postulantes pudo ser admitida. En el postgrado participan profesores de todos los niveles, docentes universitarios, trabajadores sociales y personas vinculadas profesionalmente con la vida cultural de la región. La universidad ha mostrado mucho interés en mantener esta especialización en Puno y continuarla después de terminado el proyecto.

### Perspectivas

Con los programas de formación profesional en las escuelas normales y en la universidad, el modelo de educación bilingüe está en camino de lograr un mayor grado de difusión en el ámbito de la DDE de Puno y su consiguiente institucionalización.

Una resolución del Ministerio de Educación, decretando la aplicación de la educación bilingüe, facilitaría sustancialmente el trabajo futuro y permitiría por lo menos coordinar o hacer confluir la acción de los diferentes proyectos del mismo ministerio. Pero ocurre lo contrario mientras que la DDE continúa la alfabetización de adultos en castellano, haciendo caso omiso de los fracasos, el PROPEDEINE (Programa Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada), también un proyecto de la DDE, que es financiado por UNICEF, trata de castellanizar a los niños desde la edad preescolar en los *wawa uta* y *wawa wasi* (casas de niños). Los esfuerzos de nuestra parte por elaborar un plan operativo conjunto no han tenido éxito.

El apoyo del Ministerio de Educación permitiría al proyecto recibir una mayor prioridad de parte de CORPUNO y adquirir mayor capacidad de acción, tanto moral como económica. Para estos organismos del Estado es harto conocido, por

las publicaciones de todos los que trabajan en proyectos rurales, que no se puede trabajar en el campo sin bilingüismo, es decir sin el apoyo de la educación bilingüe. A pesar de ello, los proyectos siguen esperando la coordinación, urgentemente necesaria, y el proyecto bilingüe sigue echando de menos un reconocimiento palpable, que se demuestre en los hechos.

Cada año recibimos nuevas solicitudes de comunidades y escuelas que desean ser atendidas por el proyecto. Desgraciadamente hay que rechazarlas, porque el personal que el proyecto tiene a disposición no alcanza cuantitativa ni cualitativamente para ampliar la asesoría. Este problema quedaría resuelto, si de DDE institucionalizara el proyecto en todo el ámbito rural de su jurisdicción.

El trabajo del proyecto parece estar formalmente asegurado a largo plazo en razón del crédito para el desarrollo de la educación primaria que otorga al Perú el Banco Mundial. Con este crédito debe concretarse, entre otras cosas, la expansión del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno a todos los confines del departamento; esto significa que los materiales didácticos deberán ser distribuidos a las escuelas rurales y que los profesores rurales deberán ser capacitados en el nuevo sistema educativo. Se espera que este año sean puestas en práctica las primeras medidas; por lo tanto, el proyecto ha iniciado nuevamente un trabajo intenso de difusión radial (10), para familiarizar a los padres de familia y a los profesores con el concepto de la educación bilingüe y evitar que una posible implementación ocurra de improviso y los sorprenda.

La concepción o tesis del proyecto ha sido confirmada por el estudio comparativo que realizó INIDE a fines de 1981 con escuelas del proyecto y escuelas tradicionales del primer grado. Los resultados de la evaluación favorecieron claramente a las escuelas del proyecto, tanto en ortografía, caligrafía y lectura como en comprensión y pronunciación de la segunda lengua y en matemática (11). El proyecto también ha obtenido reconocimiento en congresos internacionales, donde se le ha considerado una de las pocas contribuciones plausibles y posibles para solucionar el problema de la educación bilingüe. Además, la calidad del material didáctico elaborado por el proyecto lo hizo acreedor en 1984 al premio de la UNESCO "Nessim Habif" al mejor material en lengua vernácula.

Sin embargo, el proyecto bilingüe es consciente de que, a pesar de todo el reconocimiento y esfuerzo internacionales, no está en condiciones de erradicar prejuicios seculares, como p. ej. el prejuicio contra el "mote" o "dejo serrano", que aún funge de estigmático identificador social y que no puede ser corregido o superado de la noche a la mañana. Solamente la voluntad de desmontar la dualidad del sistema social peruano, que impera en todas las esferas de vida, garantizará a la población vernácula-hablante la oportunidad de participar activamente en la vida política y económica del Perú y permitirá una integración nacional más allá del propio universo socio-cultural.



## NOTAS

<sup>1</sup> Constitución Política del Perú, Lima 1979, artículo No. 35 Ley General de Educación 23384, artículo No. 5.

<sup>2</sup> En el modelo bilingüe de transición, la lengua materna es usada para una transición rápida a la hispanización, sin conceder ningún valor a la lengua y cultura indígena.

<sup>3</sup> La asignatura de matemáticas se dicta en dos lenguas desde el primer grado. Ver al respecto el artículo "Matemáticas". Acerca de los límites en Ciencias Naturales y Ciencias Histórico-Sociales, ver el artículo siguiente.

<sup>4</sup> Los textos escolares son utilizados y simultáneamente revisados en las mismas escuelas del proyecto.

<sup>5</sup> La asignatura de Ciencias Naturales es objeto de tratamiento recién desde 1982, la de Ciencias Histórico-Sociales desde 1984.

Ciencias Naturales se encuentra actualmente en la etapa de elaboración del material didáctico para el 4o. grado y Ciencias Histórico-Sociales para el 4o. y 5o. grado. Ambas asignaturas han desarrollado guías didácticas para los docentes de los tres primeros años escolares y han integrado el material gráfico específico de sus materias en los libros de lectura. Recién a partir del 4o. grado los alumnos contarán con textos para estas asignaturas.

<sup>6</sup> El tiempo efectivo de clases es de 120 días, a consecuencia de la inasistencia de los alumnos en mayo durante la cosecha, de la ausencia de los maestros en los días de pago (muchas veces prolongados, debido a las distancias geográficas) y del ausentismo de ambos grupos por motivo de los abundantes días feriados de la región.

<sup>7</sup> Este año supimos felizmente de un solo caso entre los profesores del proyecto, que siendo quechua-hablante fue trasladado a la zona aymara. Sin embargo, hay todavía muchos docentes en comunidades rurales, que solamente hablan castellano. En este contexto hay que considerar que el profesor todavía desempeña un rol muy importante en la comunidad campesina.

<sup>8</sup> El autor no cae en la ilusión de creer que por ello los maestros, repentinamente, saldrán de las Normales con un mejor espectro de conocimientos en sus materias y con mejores métodos de enseñanza. Mucho menos tiene la expectativa de que los profesores aprendan a manejar ad hoc la situación en escuelas unidocentes, en aulas sin mobiliario ni material escolar.

<sup>9</sup> Monografía de fecha reciente, test en quechua o aymara, entrevista personal.

<sup>10</sup> El trabajo de difusión con el medio de comunicación radial se prolongó hasta 1983, habiéndose tenido que discontinuarlo por falta de personal. Ya que el proyecto considera importante dentro de su objetivo de revaloración cultural el servir a los grupos indígenas de la población con un buen programa en lengua materna, se intenta ahora transmitir nuevamente, a partir del próximo año, un programa diario de media hora en ambas lenguas.

<sup>11</sup> Manuscrito inédito del INIDE: Resultados y perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEEB-Puno, Lima, febrero 1985.

Las pruebas comparativas realizadas por la GTZ a fines de 1984 con el tercer grado, lamentablemente todavía no han sido terminadas de procesar.

The first part of the report discusses the current state of the world economy and the impact of the Asian financial crisis. It notes that the crisis has led to a sharp decline in global growth and has had a significant impact on developing countries. The report also discusses the impact of the crisis on the global financial system and the role of international organizations in addressing the crisis.



The second part of the report discusses the impact of the crisis on the global financial system and the role of international organizations in addressing the crisis. It notes that the crisis has led to a sharp decline in global growth and has had a significant impact on developing countries. The report also discusses the impact of the crisis on the global financial system and the role of international organizations in addressing the crisis.



## UNA EXPERIENCIA HISTORICA DE LA EDUCACION INDIGENA EN BOLIVIA

Roberto Choque Canqui

### Introducción

Tenemos el agrado de presentar al lector un resumen del trabajo de investigación en curso sobre la historia de educación indígena en Bolivia, basados por ahora en los datos referentes al Departamento de La Paz. Sabemos que la masa indígena, desde la fundación de la República de Bolivia, en 1825, hasta el gobierno de Montes no mereció ningún tipo de educación oficial. La presencia indígena en el escenario de la nueva república sólo se reducía a la mera población mayoritaria sometida al antojo de una minoría criolla explotadora, beneficiando con su mano de obra barata o gratuita en gran medida a los hacendados que se mantenían desde el coloniaje en un sistema feudal. Desde luego, los gamonales de entonces estaban conformados por los hacendados y los vecinos de los pueblos provinciales o cantonales (mestizos en su mayoría), éstos como hemos indicado, se beneficiaron con la mano de obra indígena gracias a las autoridades locales, como ser corregidores, subprefectos, intendentes y otros, que cumplían generalmente sus funciones en favor de los intereses de los mismos. Además, en este trabajo, está demostrada la política educativa adoptada por el Estado boliviano en favor de las comunidades indígenas, especialmente desde el gobierno liberal de Montes, puesto que desde ese momento tanto los intelectuales políticos como los educadores se interesaron en la educación indígena. Este empeño seguramente, más que todo, se orientó a neutralizar las frecuentes insurrecciones indígenas contra sus explotadores y expoliadores de sus terrenos desde el gobierno de Melgarejo hasta la guerra del Chaco. La llamada revolución federal y el levantamiento indígena a la cabeza de Zárate Willka en 1899, son dos hechos que marcan la lucha de dos pueblos, imprimiendo una reflexión para ambos como efecto de sus enfrentamientos.

Desde todos modos, en este trabajo, enfatizaremos la activa participación de los propios aymaras y quechuas en el proceso del establecimiento de escuelas como un mecanismo para alcanzar su liberación socio-cultural y económica, de acuerdo a su realidad étnica y social.

También es necesario desmistificar a los autores mestizo-criollos que justifican sólo sus esfuerzos sin valorar la participación indígena en la creación de escuelas rurales. El paternalismo y la alabanza de sus obras sólo justifican una historia par-

cial de la educación indígena . Es cierto, como se comprueba por los documentos, sin concurso de ambos no se hubiera logrado plasmar una educación indígena . También es oportuno dilucidar por qué los autores de la creación de escuelas normales indígenas mantuvieron en ellas su paternalismo, sin dar oportunidad al propio indígena que sea protagonista de su educación de acuerdo a su mentalidad y capacidad de superación, sino imponiendo una ideología alienante al querer convertir al indígena en hechura de la civilización del explotador.

### **De la rebelión de Zárate Willka a la sublevación de Jesús de Machaga**

La rebelión de Zárate Willka durante el desarrollo de la revolución federal en 1899, marca una etapa de lucha indígena por la reconquista de su sistema de organización comunal (social y económica) desconocida por la ley de Ex-vinculación de 1874. Pocos años después de esa rebelión, la presencia de caciques apoderados en el movimiento indígena fortaleció la lucha por la defensa del régimen de las comunidades reconocidas por la composición de tierras de la Corona de España y su entroncamiento en la obra educacional. Desde entonces los caciques tomaron su parte activa en la fundación de varias escuelas alfabetizadoras. Esa acción no solamente se reducía a la solicitud de creación de escuelas en las diferentes comunidades del país sino que algunos de ellos conjuntamente con los representantes de cada comunidad interesada fueron promotores del funcionamiento de ellas. En casos extremos, muchas de las escuelas creadas por ellos fueron particulares, es decir costeadas por los comunarios y no por el Estado. Muchos de los líderes indígenas eran profesores y promotores de las escuelas de alfabetización. Frente a este proceso no faltaba la resistencia de los gamonales rurales contra el funcionamiento de escuelas indígenas, con el pretexto de que los indígenas escolarizados eran más peligrosos para ellos. Esa posición fue ilustrada por los vecinos del pueblo de Jesús de Machaga en estos términos: "Cuando un indígena se civiliza y cambia de indumentaria, este morbosos constituye el peligro de un pueblo, mucho más si se titula cacique" (Choque s/f). De esa manera, la escuela era sinónimo de civilización y por lo tanto el indígena civilizado constituía peligro para un pueblo de vecino-mestizos. A pesar de las amenazas de los vecinos de pueblos provinciales o cantonales, los representantes de diferentes comunidades del altiplano y los valles proseguían con la fundación de escuelas, esto se puede apreciar por el número de solicitudes de autorización ante las autoridades educacionales desde el momento que empezaron a funcionar las escuelas ambulantes.

Con el ascenso del Partido Republicano al poder político, a pesar de que su jefe, Bautista Saavedra, simpatizara con el establecimiento de escuelas indígenas, por estar enfrentado con la resistencia del magisterio a su gobierno, ordenó la clausura de "muchos establecimientos educativos; particularmente las Normales Rurales de Umala, Pucarani, Sacaba y Puna" (Suárez 1963: 276). Esta situación probablemente fortaleció a los enemigos de la educación indígena, especialmente en el alti-



plano, porque los profesores ambulantes (generalmente conformados por elementos indígenas), habían afianzado su obra alfabetizadora en favor de sus hermanos comunarios. Por otra parte, el movimiento cacical desde 1912 hizo sentir su accionar en diferentes puntos del país, especialmente entre los gamonales que iban perdiendo su fuerza hasta y después de la subida del Partido Republicano al poder. Además, el cambio político operado el 12 de julio de 1920, alentó a los caciques a acercarse a ese Partido político, con el objetivo de reforzar la ofensiva contra sus explotadores. Así, el cacique Faustino Llanqui de Jesús de Machaqa, representando a su comunidad, manifestó su adhesión condicional a la Junta de Gobierno. Esto lo hizo con el objeto de luchar contra los liberales de ese pueblo, que los explotaban desde hace varios años. Pero ese apoyo pronto se diluyó, porque en la práctica no les servía a los comunarios, puesto que seguían explotados y el gobierno en vez de defender a ellos defendía a los propios liberales de ese pueblo. De esa manera los republicanos perdieron su popularidad y por lo tanto no significaron ninguna esperanza para las pretensiones indígenas que buscaban mecanismos de lucha contra sus opresores.

En ese sentido, continuaba la odiada explotación inhumana por parte de los vecinos y de las autoridades locales contra la dignidad de los comunarios, especialmente en Jesús de Machaqa. En la comunidad de Jesús de Machaqa era activo el profesor ambulante Marcelino Llanqui estableciendo escuelas indígenas en algunos ayllus de ella, creando de esta manera una contrariedad entre los vecinos del pueblo de ese nombre. De ese modo, Marcelino Llanqui fue mal visto por los vecinos y además sindicado por haber reunido a varios jilaqatas y otros comunarios para formar un gobierno indígena con el propósito de exterminar a los blancos. Poco después el mencionado profesor fue ultrajado y golpeado por los enemigos de la escuela indígena. Frente a ese hecho lamentable, Faustino Llanqui (padre de Marcelino) manifestó su indignación al Prefecto (el 12 de noviembre de 1920) diciendo "han puesto en peligro la vida de mi hijo" (Choque s/f), y al mismo tiempo solicitó garantías personales en favor del mismo que hasta ese momento era profesor de la escuela de Yarwiri en la misma comunidad. Marcelino Llanqui de todas maneras no se escapaba de ser acusado de insubordinador de la "indiada", "bajo la capa de ser preceptor ambulante", cargo que le servía en opinión de sus enemigos "para despistar su malévolas intenciones y escudarse en el movimiento político del 12 de julio" de 1920 (Choque s/f). También fue acusado de enseñar a los indios contra el culto a los Santos de la Iglesia Católica y el uso de armas del Winchester y revólver.

Marcelino Llanqui no podía escapar de lo que estaba ocurriendo en Jesús de Machaqa: el enfrentamiento entre el corregidor y los comunarios desde varios años atrás. El corregidor odiado fue uno de los vecinos del pueblo de Jesús de Machaqa. Este se había convertido en el tirano más reprochable por cometer varios abusos inhumanos contra los comunarios. Faustino Llanqui antes de ser corregidor ese

vecino exclamó: "Dicho Estrada no puede ser corregidor, por ser vecino de malos antecedentes y por ser abusivo, maltratar a los comunarios y cobrar multas exageradas y ser por último azote del pueblo" (Choque s/f). Los comunarios recuerdan que una vez nombrado el vecino cuestionado como corregidor, el profesor Marcelino Llanqui buscó como pretexto el establecimiento de una escuela en el ayllu Qhunchu para sublevar a los comunarios el 12 de marzo de 1921. Luego de la sublevación, el gobierno de Bautista Saavedra, como no podría ser de otra manera, destacó una fuerza armada contra los sublevados para masacrarlos sin respetar la vida de los niños, ancianos y mujeres, incluso quemándoles sus viviendas y secuestrando una cantidad considerable de ganado camélido, ovino y vacuno. Faustino y Marcelino Llanqui (padre e hijo) por ser autores intelectuales de la sublevación fueron encarcelados en la ciudad de La Paz más de ocho años.

En este lapso (1900 y 1921) predominan las escuelas ambulantes y en ellas generalmente participan los propios indígenas como alfabetizadores. La iniciativa indígena en las tareas de alfabetización en cierta medida tenía su apoyo en el Estado y su oposición en el gamonalismo rural. Por ejemplo, en 1906 el poder legislativo discutía la creación de escuelas indígenas en las comunidades de Guaqui (Provincia Ingavi); Callapa, Caquingora y Caquiaviri (Provincia Pacajes); Ayo Ayo, Sicasica, Umala y Calamarca (Provincia Sicasica). En 1911, había escuelas indígenas funcionando en cinco cantones de la provincia de Omasuyos: tres en Guarina, dos en Tiquina y Copacabana, y una en Pucarani y Peñas. En la misma provincia han sido establecidas otras escuelas para las comunidades de Warisata y Pongonuyo (jurisdicción de Achacachi) y Colaques (jurisdicción de Guata), por tener éstas un crecido "número de indígenas" (Choque 1985).

#### De las escuelas ambulantes a la creación del "Centro Educativo Collasuyo"

Después de la sublevación de Jesús de Machaca, aunque ya existían algunas escuelas permanentes, el sistema de escuelas ambulantes continuaba funcionando. Sin duda el funcionamiento de escuelas fijas y ambulantes no era del todo satisfactorio. A esta altura, las escuelas ambulantes seguramente resultaban contraproducentes para los intereses de los explotadores, más que todo por estar ellas en manos de los propios indígenas. Sin embargo debe ser estudiado este aspecto de la educación indígena para su mejor dilucidación. Por otro lado, las escuelas normales sólo admitían a los mestizos; esto seguramente se debió a que los educadores tenían desconfianza en el elemento indígena, porque en esos momentos desarrollaban los enfrentamientos entre indígenas y gamonales. Mientras tanto, en muchas comunidades había crecido el interés o exigencia por el establecimiento de escuelas, reforzado por los caciques apoderados. Aunque no todas las solicitudes de creación de escuelas fueron atendidas oportunamente por falta de recursos humanos y otros elementos requeridos. Pero esos factores no desalentaban a los indígenas porque no era obstáculo tener escuelas oficiales o particulares, es decir sostenidas por Esta-



do o por ellos mismos. Sin duda, el mayor interés de los indígenas probablemente consistía en alcanzar ser alfabetizados en el menor tiempo posible. Entonces tampoco era obstáculo contar o no con una infraestructura para establecer una escuela fija.

De las escuelas ambulantes, los aymaras proyectaron ir más allá, creando escuelas-ayllus (locales) con la organización de un gran "Centro Educativo Collasuyo". Este Centro se concretó con la creación de la "Sociedad República del Collasuyo". Su fundación ceremonial se llevó a cabo en la ciudad de La Paz, en presencia de preceptores indígenas, caciques y representantes de las provincias de La Paz y de Cochabamba, el 8 de agosto de 1930. Su estructura de organización estaba conformada de la siguiente manera:

- Presidente: Eduardo Leandro Nina Quispe
- Secretario General: Pedro Castillo
- Secretario de actas: Juan de Dios Sirpatico
- Delegados y jilaqatas de las distintas comunidades del Departamento de La Paz
- Delegados de los departamentos del interior de la República.

La trayectoria de Eduardo Leandro Nina Quispe es grande. No solamente limitaba su trabajo a alfabetizar miles de niños o adultos indígenas en La Paz, sino que llegó a ser Director de la Escuela Nocturna de Indígenas y por último "Director General de Educación Indígenal" o "de las Escuelas Indígenales", cuyo cargo dirigía a través de la "Sociedad República del Collasuyo". Es interesante conocer que "preceptores indígenas" como Eduardo Leandro Nina Quispe, Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura, antes de la fundación de la mencionada institución educativa, solicitaron a la Honorable Cámara de Senadores que dictara leyes protectoras para la "raza indígena". La Comisión de Instrucción de esa Honorable legislativa, dando respuesta a esa solicitud, en 29 de agosto de 1929, informaba: "Desde hace poco tiempo ha nacido en la raza autóctona el deseo de instruirse; en las fincas y comunidades del altiplano existen muchas escuelas costeadas por los indígenas, siendo los maestros ellos mismos, en su mayoría, los egresados de los cuarteles, después de haber cumplido el servicio militar" (Solicitudes: Nina Quispe 1933). Pero ese deseo de "instruirse" muchas veces estaba obstaculizado por las mismas autoridades locales, puesto que además trataban de exaccionar en cualquier forma a los indígenas. Uno de esos casos fue denunciado por el presidente de la "Sociedad República del Collasuyo", Eduardo L. Nina Quispe, el 8 de julio de 1932 al Excmo. Señor Presidente Constitucional de la República, contra el Subprefecto de la provincia de Ingavi y el corregidor de Jesús de Machaca, porque éstos cobraron "el recargo del 25<sup>o</sup> de la contribución indígenal empleando medios violentos y arbitrarios que llegan hasta el abuso". Este proceder era reprochable desde todo punto de vista, porque la contribución se pagaba religiosamente "sin embargo

de la grave crisis que a todos —decía— nos aflige; fuera de esto tenemos que sostener a los preceptores de escuelas, pagar sus sueldos, uniformes y libros, todo a nuestra costa” (Carta: Nina Quispe 1932).

La “Sociedad República del Collasuyo” tuvo múltiples actividades. Las más importantes fueron tres: la alfabetización, la extensión cultural y la publicación de documentos referentes a la educación y las tierras de la comunidad indígena. Al principio esa institución no tuvo casi ninguna dificultad para desarrollar sus actividades, pero más tarde fue acusada por sus enemigos de realizar la propaganda comunista. De modo que, como no podía ser de otra manera, a pesar de haber contado con el apoyo y simpatía de personalidades políticas y otras, como los presidentes de la República Hernando Siles y Daniel Salamanca, fue silenciada con la detención de sus miembros directivos, entre ellos sus presidente Eduardo Leandro Nina Quispe. Este estuvo en la cárcel de La Paz hasta después del cese de la guerra del Chaco.

#### **De la fundación de Escuela Indigenal de Warisata a la revolución de 1952**

Warisata era uno de los seis ayllus de la comunidad de Tajara del cantón de Achacachi de la provincia de Omasuyos del Departamento de La Paz. Allí fue fundada la llamada Escuela Indigenal de Warisata para preparar al elemento indígena. Uno de los más destacados fundadores de esa escuela fue sin duda el profesor Elizardo Pérez, egresado de la Escuela Normal de Sucre. Los autores intelectuales de la creación de la Escuela Indigenal de Warisata, entre ellos Elizardo Pérez y Salazar Mostajo, no se animan, mostrar la otra cara de esa escuela, es decir la participación del indígena antes y después de ella, aunque destacan brevemente el papel de los miembros del Parlamento de Amautas.

La Escuela Indigenal de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, un año después de la fundación de la “Sociedad República del Collasuyo”. La fecha de fundación de esa escuela posteriormente fue utilizada para celebrar el Día del Indio o del Campesino, después de la promulgación de la Reforma Agraria. Sin embargo, actualmente esa celebración impuesta está perdiendo su vigencia ya que la masa aymara y quechua está dándose cuenta que ello no fue el producto de la voluntad de sus antepasados sino que ha partido de los políticos que pertenecían a la minoría gobernante.

En la Escuela Indigenal de Warisata, además del esfuerzo del profesor Elizardo Pérez, está la labor desplegada por los miembros del Partido de Amautas; uno de los miembros fue el profesor Avelino Siñani, fundador de la mencionada escuela. Avelino Siñani antes de la fundación de la Escuela de Warisata había estado alfabetizando y, (según su hija), mientras funcionaba la referida escuela, proseguía con su trabajo de alfabetización en las diferentes comunidades, como Chuquiipa, Suña-



vi, Catapampa, Uma-Phusa, etc. Siñani al decir de su hija “por impulsar la educación de sus hermanos campesinos fue hostigado y perseguido sin descanso por los enemigos de la educación campesina” e incluso fue encarcelado. “Debido a esa continua tarea hostigadora fue obligado a abandonar en dos ocasiones su pueblo natal. Se trasladó a la ciudad de Oruro en tales ocasiones y llevó consigo a su familia. Pasado un tiempo volvió a Warisata requerido por la gente y por el deseo de reemprender con más fuerza y vigor la obra iniciada” (Tomas de Willca 1986). En ese entendido, se explica que para Avelino Siñani, además de haber colaborado con Elizardo Pérez, la Escuela de Warisata era “su bora”, que necesitaba de su concurso para impulsar mejor la educación de sus hermanos indígenas. También los otros miembros del Parlamento de Amautas, especialmente Mariano Huanca y Pedro Rojas, fueron agredidos y ultrajados por el corregidor del cantón Achacachi en 1934 por haber colaborado en la edificación y el progreso de la Escuela de Warisata (Choque 1985). De modo que los miembros del Parlamento de Amautas constantemente sufrían los ataques violentos y hostigamientos por parte de los enemigos de la Escuela Indigenal.

Por otro lado, cabe mencionar las andanzas de los caciques apoderados que, después de la guerra del Chaco, continuaban gestionando la creación de escuelas indígenas en todo el territorio nacional. Así, en 1939, los caciques de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Cochabamba, solicitaron al señor Ministro de Gobierno el nombramiento de alcaldes mayores y menores, autoridades indígenas en las provincias y los cantones, para que anualmente cumplieron con sus deberes en la fundación de escuelas indígenas de “primeras letras entre sus ayllus del altiplano como en valladas”. En 1940, Rufino Willca, cacique de Achacachi, y otros denunciaron que la labor de los alcaldes estaba obstaculizada por los enemigos de la educación del indígena. En algunas provincias y cantones, los gamonales estaban “en contra de los alcaldes y caciques y contra la civilización de los indios”, puesto que los “calumniaban de sublevadores”. De manera que los caciques y alcaldes se veían encarcelados o arrestados tan solamente por calumnias. El 26 de septiembre de 1941, Rufino Willca fue “nombrado cacique de todas las comunidades” de la provincia de Omasuyos, por el Subprefecto de esa provincia, “con el fin exclusivo de que siga prestando su colaboración en el ramo de Instrucción Rural Indigenal como hasta el presente —dice el Subprefecto— lo ha hecho con todo entusiasmo, activando para la normal función de las escuelas en todas las comunidades que se han establecido y las que recién se hallan en construcción, y a fin de darle mayor impulso para que sea una realidad el fomento de la Instrucción Indigenal, procurando mediante los alcaldes mayores y menores colaboren en hacer que cumplan sus deberes y notifiquen a los padres de familia a fin de que manden a sus hijos a las clases sin permitir que queden sin recibir la instrucción obligatoria” (ALP, EP. 1941). De manera que hasta 1952, existían varias escuelas indígenas en diferentes puntos del país amparadas por el Estado, ya sean fijas y ambulantes.

## Bibliografía

Choque Canqui, Roberto

- 1985a La Escuela Indigenal, La Paz (1905-1938). En: Jayma, No. 7, La Paz.
- 1985b "Sociedad República del Collasuyo" (1930).  
En: Boletín Chitakolla, No. 25, La Paz.
- s/f. De la defensa del ayllu a la creación de la República del Qullasuyu: Historia del movimiento indigenal en Bolivia (1912-1935). En prensa.
- 1979 Sublevación y Masacre de los comunarios de Jesús de Machaca. Existe otra versión ampliada en prensa.

Pérez, Elizardo

- 1962 Warisata: La escuela ayllu. La Paz.

Rivera, Silvia

- 1984 "Oprimidos pero no vencidos". La Paz.

Siñani, Tomasa Breve biografía de Avelino Siñani: Fundador de las Escuelas Ayllu. SENALEP. La Paz.

Suárez Arnez, Faustino

- 1963 Historia de la Educación en Bolivia, La Paz.

Documentos consultados en el Archivo de La Paz (UMSA).

1. Expedientes de la Prefectura (EP).
2. Documentos impresos: Solicitudes de Eduardo L. Nina Quispe para la orientación técnica de la Educación Indigenal en Bolivia, 1933. Una hoja suelta impresa que titula "En Bolivia aún existen los esclavos y los bárbaros señores feudales de horca, cuchillo y corazón de hiena" (1932). Estos documentos se conservan en el Archivo de La Paz.



ENTREVISTA A XAVIER ALBO SOBRE EDUCACION POPULAR

Sergio Bassoli  
20 Marzo 1986

P. Quisiéramos conocer tu opinión sobre el concepto de educación popular, sea en base a la experiencia boliviana, sea en el contexto más amplio de educación popular en el continente latinoamericano.

R. Es necesario aclarar el término y ver qué entendemos por educación popular para que hablemos de lo mismo, sin pretender por ello, dar una definición de diccionario. Yo diría que educación es ayudar a crecer al otro, (a) quienquiera que sea el educando, en la medida que se puede seguir haciendo esta distinción entre educador y educando. Todo proceso que ayude al crecimiento de alguien para que llegue a la plenitud de su desarrollo, como individuo o como grupo constituye un tipo de proceso educativo.

Y popular: yo le pondría por lo menos dos elementos: uno que no nos interesa, el crecimiento y desarrollo de los que ya tienen toda una serie de oportunidades dadas por la estructura dominante. Es el crecimiento de las clases altas. En cambio, el elemento que nos interesa tiene que ver con el proceso de crecimiento de los sectores más populares de la sociedad. A éste, todavía hay que añadir dos ó tres elementos más.

Uno, que este crecimiento de los sectores populares sea en gran parte desarrollado por ellos mismos. Será popular en la medida en que haya una participación muy activa de los interesados y, segundo y tercero, que este crecimiento llegue a fortalecer a estos sectores y por lo tanto a cuestionar la situación de sumisión en la que suelen estar regularmente.

P. Siempre siguiendo con este desglose de conceptos, parece que dentro de la realidad latinoamericana, el término de "popular", comprendido dentro del enfoque de la lucha de clases y de las relaciones económicas ¿no es tal vez restrictivo sin tomar en cuenta la multi-realidad étnica y cultural de América Latina?

R. Ciertamente debe tenerse en cuenta el elemento que puede llamarse de clase. Hablando de estos sectores más populares y por lo tanto más aplastados será inevitable, será necesario y hasta podríamos decir prioritario considerar como elemento de análisis su situación de clase. Esto me parece evidente en sí mismo, ¿no? Ahora, el gran riesgo, sobre todo cuando los que se quieren dedicar a la educación popular provienen

de la otra clase, (el caso de muchos académicos universitarios), es quererlo reducir todo a clase, como tú dices. Yo no conozco otros países en que la situación, la complejidad de la situación quede definida casi fundamentalmente y casi exclusivamente por sólo la problemática de clase. Pero a partir del mundo en el que estamos aquí, que es el mundo andino, el mundo boliviano y también podríamos pensar algo parecido de otras regiones amazónicas, pienso que es igualmente importante toda la dimensión que por lo menos mínimamente podríamos llamar cultural. Es decir, la gente, aunque tenga un montón de problemas de tipo "clase", al mismo tiempo tiene un estilo de vida ya desarrollado, que es su propia cultura. Mucho más, en los casos en que tendrán su idioma propio, su historia y tradición propia; pero en cierta forma también se van desarrollando las llamadas culturas de la pobreza, como diría Oscar Lewis. Entonces, parte de este fortalecimiento del que hablaba al principio implica también que los grupos populares adquieran una fuerte y sólida confianza en ellos mismos, en lo que son como grupo y como historia. Por lo tanto ahí tiene mucha importancia también el elemento cultural.

En casos como el nuestro, el boliviano o andino, donde además está de por medio el peso de toda una tradición histórica cultural tan importante que llegó a desarrollar un Tawantinsuyu, la reivindicación cultural es una aspiración bien legítima. Se reproducen con características muy particulares, problemáticas como el surgimiento de nacionalidades en la Europa del S. XIX. Es decir,

nos lleva a preveer el tipo de proyecto futuro que estos grupos aymara, quechua, etc. puedan tener sin que se limite simplemente a quitar una explotación de clase sino que busque lograr además una plena legitimación cultural e histórica del grupo como tal, es decir su reconocimiento como "nación".

Por lo tanto, ciertamente no basta el elemento "clase", aunque es central, sino que se tiene que complementar con el factor cultural por lo menos por dos motivos: primero porque es el medio ambiente dentro del que va creciendo el grupo y segundo, porque al menos en casos como los andinos, puede ser incluso un proyecto.

P. Entonces si nosotros reconocemos una cultura andina y como consecuencia reconocemos la capacidad de los pueblos andinos para definir y determinar tiempos y modalidades de un proceso educativo, ¿cómo ves tú los agentes externos, sujetos o promotores de un proceso de "educación popular" y los medios que estos proyectos y estos agentes van a utilizar?

R. Yo diría que un test para saber si el tipo de educación que tienen estos agentes es realmente popular, es si son o no capaces de generar agentes del propio medio. En la medida en que siempre la educación popular tenga que estar en manos de los otros, de los en última instancia de arriba, y —en el caso de nuestra cultura— de los extranjeros a dicha cultura (que puede ser un señor nacido en La Paz); mientras se tenga que seguir dependiendo de este sector, sig-



nifica que la educación no ha sido suficientemente popular, no llega a las definiciones que decíamos inicialmente. Si, en cambio, este proceso aunque siga en manos de extraños, poco a poco va aumentando el dinamismo propio del grupo y el propio grupo se va ampliando... buena señal.

P. Siempre dentro de la relación entre la cultura y educación, piensas que en el mundo andino, sobre todo en Bolivia, se han desarrollado verdaderas experiencias educativas utilizando el medio radial?

R. Sin afirmar nada del resto, me animo a decir que Bolivia es pionero en este punto y lo ha desarrollado mucho más que otros lugares andinos. Tengo la impresión de que ésta ha sido una de las puertas de entrada de la educación popular. Quizás por la situación concreta que tenía el país, empezó a desarrollar muchas radios que se empezaron llamando escuelas radiofónicas, que tenían muy poco de popular. Inicialmente se limitaron fundamentalmente a utilizar el idioma del otro (a veces ni siquiera eso) y sustituir la carencia de caminos, la carencia de escuelas...

Se superó así el bloqueo que significa el lenguaje escrito para gente que no sabía leer y escribir. Así se empezó a ir creando una red de escuelas radiofónicas.

Inicialmente era muy vertical, es decir, estaba el profesor en la radio y decía "ahora escriba tal cosa en el pizarrón"; y entonces el intermediario local escribía tal cosa en el pizarrón. "Ahora todos

pronuncien a", y todos pronunciaban a... Caricaturizando ¿no?. En cambio poco a poco creo que se ha dado la oportunidad de transformar este método tan vertical en un instrumento, a través de medios sofisticados como puede ser la electrónica, la radio, en un instrumento de participación de los sectores populares, y un espacio de cierto liderazgo de estos sectores. Tal vez pueda ser significativo, por ejemplo, que a través de estos programas se ha dado la posibilidad de dar micrófono a la gente de base, del campo, de un lugar o de otro. Los dirigentes de distintas comunidades ya han tomado como parte de sus trámites, gestiones o luchas populares, el pasar por la radio y desde allí comunicarse a los demás compañeros, a los demás oyentes e irles expresando sus problemas o las tareas que tenían que hacer. La radio a ese nivel ya se transforma en un canal para la educación popular. Dentro del elemento que mencionábamos antes, el fortalecimiento cultural, el mero hecho de que por razones quizás simplemente prácticas hayan dado importancia al idioma, al quechua, al aymara, en poquitos casos también al guaraní, ha creado un efecto lateral. El indígena ha llegado a ser consciente que "si en la radio hablan nuestros idiomas, no debemos ser tan brutos como decían". La radio ha ido creando un fortalecimiento cultural, lo cual ha llevado después a expresiones de tipo artístico, creativo, a nivel de la música. Esto ha permitido que también la música local tenga mucho más peso incluso en el mundo urbano. Entonces la radio sí ha podido generar un proceso de educación popular. Queda mucho por hacer todavía y hay involuciones. Por ejemplo una de las radios aymaras más escuchada y más



sintonizada ha tenido una involución en los últimos años; hoy, esta mañana, estaba escuchando un programa concretamente y recordaba aquello que criticaba al principio: el locutor enseñaba las reglas de la substracción de una manera totalmente vertical, escolarizada.

P. Siguiendo este tema, ¿piensas que puedes hacernos un cuadro de lo que está pasando entre las instituciones que trabajan a nivel de educación popular en el área andina, sean instituciones extranjeras o locales, o sean proyectos propios de organizaciones de base?

R. Un mapeo sería muy largo y demás me olvidaría algunas instituciones muy importantes. Pero es posible intentar una cierta tipología. Están primero las distintas especializaciones propias de cada institución; unas se concentran en salud, otras en producción, otras en conocimientos, lo que podríamos llamar educación, otras en alfabetización. Pero independientemente de estas especializaciones sectoriales, yo pienso que hay una doble gama. En un polo están algunas instituciones que, pese a la etiqueta de populares, siguen siendo bastante verticales.

En el fondo perdura en ellas el sabelotodo que llega al campo y que, con métodos más o menos modernos o más o menos anticuados, va transformando al otro a su imagen y semejanza. Esto, por ejemplo, es más frecuente y probable en ramas técnicas,... en agronomía; en salud hay de todo. En el otro extremo hay el surgimiento, muy tenue, de instituciones que ya no dependen de estos agentes externos. Son los indivi-

duos surgidos del propio grupo que empiezan a crear sus propios mecanismos. Por supuesto, en estas últimas también puede haber la doble tendencia; lo hemos visto aquí en Bolivia: alguna institución dice "nosotros los campesinos lo vamos a hacer"; pero en el fondo el único modelo que tenían eran copiar "en campesinos" lo que habían aprendido cuando quizás eran funcionarios de alguna otra institución, a veces de instituciones públicas gubernamentales, a veces privadas. También ahí, en las instituciones de base, puede haber la doble gama. Pero yo considero que es bien significativo e interesante el hecho de que hayan surgido este tipo de instituciones desde la base. Antes hablábamos de las escuelas radiofónicas que ahora se llaman "educación radiofónica". Es interesante que haya surgido además toda una organización que se llama "Asociación de Radialistas en Lenguas Autóctonas". Ellos tienen sus propios cursos, buscan las maneras de ir creciendo profesionalmente y evidentemente, dentro de ello, buscan también el desarrollo de la lengua por ejemplo. A ese mismo nivel hay pequeños proyectos regularmente limitados a una comunidad, a un grupo de 3 ó 4 comunidades que van por este mismo camino en otras áreas como salud, producción, etc. Pienso de todos modos, que en estos tipos de instituciones no habría que tomar como modelo que ellos ya lo tengan todo, cerrándose en sí mismos; sino que tengan la batuta, la batuta de su propio proyecto; y a partir de ello, el fortalecimiento del grupo. Pero, no creo que puedan ser totalmente endógeno, totalmente cerrados en sí mismos, cerrarse a cualquier cosa que pueda llegar de otras partes. En este sen-



tido toda educación horizontal que haga crecer tiene algo de diagonal. No es vertical, por supuesto, pero tampoco es plenamente horizontal: de unos aprenden una cosa, de otros aprenden otra... y ellos a la vez, aportan con nuevos elementos. El ideal sería un trato de igual a igual. Pero, reconociendo que se parte de una situación de aplastados, en muchos casos tal vez mi planteamiento es una utopía que no siempre se logra realizar, sobre todo en los momentos iniciales.

P. En Bolivia hay varias experiencias que surgen de lo andino. Por ejemplo el modelo de Warisata, donde decimos que hay una tentativa de reconstrucción de los mecanismos de ayllu andino. ¿Qué piensas de este modelo educativo?

R. ¿Warisata?. Primero hablaré un poco de Warisata. Creo que tuvo dos o tres intuiciones muy buenas. La primera, que los centros educativos tenían que ser en la propia comunidad y no en los pueblos. Entendió que había que salirse del lugar que era el corazón de la explotación que sufría el campo. A partir de ahí también creo que fue una intuición muy interesante el conocer o intuir (porque en realidad no hicieron ningún estudio formal), cómo era la organización de la comunidad y entre comunidades e incorporar este elemento a la educación. También creo que fue una buena intuición el desarrollar elementos de la propia cultura. Pero ahí, por ejemplo, me llama la atención, leyendo el libro de Erizado Perez Warisata, que el elemento idioma fue subvalorizado; consideraban que la liberación del aymara

en gran parte dependía del castellano. Yo acepto que es necesario porque en la medida que esté en una ciudad más amplia tiene que poder transmitir lo que él siente y recibir lo que sienten otros en un idioma compartido también por otros. Pero me parece que valorizaban muy poco el idioma que, a fin de cuentas, es un poco el aglutinante de otros elementos culturales.

Lo que ocurre actualmente es que, aunque la educación rural (no hablo de educación popular sino del sistema de educación rural), se inspiró inicialmente en el modelo de Warisata, ya lo ha abandonado totalmente; va por otros derroteros. En la educación popular, como la que veíamos antes, han retomado dos o tres elementos que estaban en Warisata: uno, el poner el centro de toda educación en estos sectores mismos donde está la base y no hacerlos depender de los puntos de poder; otro, el de valorizar los elementos culturales. Tal vez ahora se da más énfasis que en el tiempo de Warisata al elemento clasista, lo cual, en Warisata este elemento me parece que estaba un poquito más débil a pesar que motivó un montón de oposiciones.

P. Sería interesante analizar la realidad de los procesos educativos en el área marginal urbana, donde por lo menos en el área andina van a chocar dos mundos completamente diferentes, donde los procesos educativos de inculturación son completamente diferentes y donde más que en el campo encontramos todos los agentes de la educación popular en el sentido de las instituciones que van a desarrollar programas, pla-



nes y métodos de educación popular. Según tu parecer, ¿qué piensas que se tendría que hacer en estas áreas donde hay un proceso fuerte de deculturización y donde se da el primer contacto y un nuevo proceso de información en el otro mundo? ¿Qué se podría plantear o qué pistas de trabajo se podría dar a las instituciones?

R. Me tomas de sorpresa porque mi área de trabajo es el campo; no es tanto lo urbano. Sin embargo a mí me ha interesado mucho el fenómeno urbano, es decir el de la incorporación de los que llegan del campo específicamente aymara en lo urbano, y he perseguido dos o tres puntos que me parecen de mucho interés a nivel todavía de simple diagnóstico. Estoy hablando sólo de la ciudad de La Paz, no pienso que sea semejante en Cochabamba y ciertamente es notablemente distinto en un sitio como Santa Cruz, donde llegan a un mundo totalmente hostil. El primer elemento que me parece muy importante es que en la ciudad de La Paz se crea como un colchón, como un punto intermedio. Tradicionalmente se lo ha llamado el mundo cholo, pero a mí no me gusta este nombre por las implicaciones que tiene. Prefiero reinterpretarlo como la variante o sub-cultura urbana de la cultura aymara: tiene expresiones que arraigan muy fuertemente en esta tradición anterior aymara pero que se acoplan a un nuevo tipo de realidad urbana. Estos ex-campesinos aymaras ya urbanos, entre otras características, tienen una inseguridad y una movilidad muy fuerte. Es una sub-cultura que por definición está en tensión interna: tiene claramente un pie muy puesto en su origen cultural, y en cierta

forma también rural, y otro pie puesto en sus deseos de insertarse plenamente en la ciudad. Aunque se haga la inserción en la ciudad, es siempre a partir de este paso intermedio. La segunda constatación es que en este mundo, en un caso como el de la ciudad de La Paz, sigue teniendo mucha importancia el mundo rural de origen. No es un migrante que se va de su tierra natal, se viene a la ciudad y rompe con su origen, ocurre por ejemplo en la ciudad de México o incluso en Lima (aunque en Lima ésto era más frecuente antes que ahora, según me dicen). En cambio La Paz es la capital cultural neta de todo el mundo cultural del contorno y esta relación mutua sigue pesando mucho para bien o para mal. Cuando digo para bien y para mal quiero decir que esta sub-cultura aymara-urbana tiene dos caras, por una parte los aymaras urbanos tienen una serie de preocupaciones de escalada social, de alienación cultural y las transmiten al campo. Llegan abusos al campo en manos de esta gente. Pero al mismo tiempo, aquellos que han tenido un mayor conocimiento de la problemática nacional más amplia de la sociedad dominante, a veces adquieren una serie de instrumentos de análisis o cualificaciones con las que pueden colaborar con el otro mundo, el que se quedó en el campo. De hecho la mayoría de los dirigentes que pasan al campo tienen ya un pie en la ciudad. Es parte de su habilidad el saberse mover en los dos mundos. Esto, lo que te digo hasta ahora, es a nivel de diagnóstico. A nivel de lo que convendría hacer, ya me siento mucho más perdido. No me animaría a opinar, porque mi único punto de interés, como te decía ha sido el campo. Lo único



que añadiría es que, cuando se tengan grupos de capacitación con estos sectores traspados a la ciudad, no habría que poner como objetivo simplemente un mayor acople a la ciudad, aunque evidentemente ello es necesario. Pero simultáneamente con este mayor acople a la ciudad convendría que se refuerze la solidaridad con sus sectores de origen por el rol importante que puedan también desempeñar con ellos. Yo pienso que a este nivel, una constatación muy interesante es que los líderes más importantes, que han defendido una serie de elementos económicos, sociales y culturales de estos sectores mayoritarios del país, son gente que ya ha tenido una experiencia urbana muy importante. Pero también ahí se encuentran precisamente los más vivos, los más aprovechadores. Tenemos una radio aquí en La Paz famosa en esto: uno que sabe moverse muy bien en estas esferas populares pero que al mismo tiempo es el mejor transmisor de todos los valores alienados de la ciudad al servicio de los gobiernos de turno.

P. Entonces me parece que estás de acuerdo en el considerar la educación como cultura; como parte o componente fundamental de la cultura. En un proceso, por ejemplo, en un barrio marginal donde hay una grave crisis cultural ¿también los procesos educativos están en crisis, o no?

R. Sí. Pero mira, volviendo al tema, lo importante me parece que es mantener bien firmes los dos pies. Así como sería peligroso (y tú lo has mencionado varias veces) una educación que se fijara exclusivamente en la

problemática de clase, también sería peligrosa una educación que enfatizara simplemente el orgullo cultural. Tiene que verse la aglutinación de ambas dimensiones; percibir que incluso la expresión cultural está inmersa en una problemática de clase, y que toda problemática de clase tiene una expresión cultural muy concreta. Pienso que la clave de un buen resultado es saber aglutinar y en cierta forma sintetizar los dos elementos.

P. Entonces ¿cómo se podrían conjugar, articular estas dos partes del proceso educativo, por lo menos los dos conceptos que tiene la palabra educación popular, lo pertinente a la lucha de clase y la parte más cultural?

R. Voy a volver al campo, que es mi fuerte, y voy a poner 3 ó 4 ejemplos que en mi opinión son muy importantes. Puede ser que en el proceso de educación popular se empuje a la gente para que vaya reconstruyendo su propia historia. Al reconstruir su propia historia, digo reconstruir; no dársela, sino ir buscando, por una parte se les aparece su identidad cultural, la conciencia de ser pueblo, de que son un grupo que ha compartido muchas cosas en lo cultural; por otra parte, la misma historia permanente y constantemente plantea la lucha que ha tenido este pueblo frente a una sociedad dominada por otros. Ahí se conjugan, me parece, con mucha fuerza las dimensiones que podríamos llamar "clasistas" y las "nacionalistas", en el sentido más profundo y originario de la palabra. Otro ejemplo sería la cuestión de la incorporación dentro del proceso educativo de los procesos pro-

ductivos. Toda la producción en gran parte es uno de los elementos culturales más centrales. Uno de los grandes errores de los sociólogos y politólogos es relegar la cultura a los elementos supra-estructurales. La cultura tiene... es todo. Cuando se educa y se reflexiona se hace crecer a partir de un nuevo proceso productivo, entra un elemento muy constitutivo de lo que es la comunidad, de lo que es la organización comunal, de lo que es el mundo de creencias de la comunidad, y al mismo tiempo todo este proceso productivo casi inevitablemente les pone en contacto con la problemática de clase. La producción, aunque tenga mucho de autosubsistencia, aunque tenga muchos elementos internos, siempre implica muchas inter-relaciones con el otro grupo; les plantea en el punto más central de lo económico, la problemática de clases. Otro ejemplo, el tercero, sería toda la cuestión organizativa. Nuevamente, por mucho que tengan nombre modernos como "sindicato", en la raíz está toda la organización de la comunidad con sus propios esquemas. Tal vez se llama sindicato; pero los abuelos de este "sindicato", sin cambios substanciales muy fuertes, son el ayllu, la comunidad. Lo que hace la llamada organización sindical es que aglutina las comunidades a un nivel más amplio nacional, reconstruyendo bajo otra capa, bajo otro estilo, algo que había existido anteriormente. Entonces en esta lucha hay que potencializar la organización de los lugares, no imponiéndoles un esquema organizativo totalmente nuevo como si fuera sobre una tabla rasa sino a partir de la experiencia organizativa que ya existe en cada lugar. Esta es una peculiaridad de nuestras poblaciones andinas

en contraste, por ejemplo, con ciertas zonas de campesinos latinoamericanos, brasileños o incluso cubanos, cuando la revolución. Entonces la organización que ya existe, es una perspectiva en la que se pueden encontrar la dimensión de la propia identidad cultural y la lucha de clases.

P. Entonces podríamos concluir sugiriendo a los agentes que al implementar los procesos de educación popular con la participación de las poblaciones indígenas o por lo menos de los movimientos populares, hay que hacerlo con mucho cuidado teniendo la capacidad de percibir y saber interpretar las señales que desde la base, desde los propios destinatarios de la educación popular van a salir. Esto, pienso, que sería el punto de partida de un proceso de educación popular.

R. Antes hablábamos de un test: en la medida en que el proceso educativo queda en manos de los otros, los beneficiarios iniciales, es una buena señal de que realmente la educación es popular. Yo quizás añadiría otro test: en la medida en que la institución foránea es capaz de ir reformulando sus objetivos presionada por el diálogo con el grupo al que "intenta educar", es señal de que la institución realmente está en un proceso de educación popular. En cambio, se sigue empeñándose (casi diría emperrándose) en que desde un principio ha tenido muy claro su objetivo, y que por lo tanto mientras no llegue a aquel objetivo que tenía en el momento de empezar su proyecto, fracasa, o piensa que los beneficiarios no colaboran, y no modifica en nada el proyecto ini-



cial, yo tendería a pensar que esa institución tiene poco de popular; tiene más de impositivo, con métodos más o menos adaptados, modernos, pero al fin y al cabo impositivos.

Es decir, la institución tiene su diagnóstico, tiene su metodología y tiene sus objetivos. Perfecto, correcto, necesario. Pero actúa sobre otra sociedad que también tiene su diagnóstico, también

tiene su metodología y también tiene sus objetivos. Por lo tanto, el resultado final, casi por definición, tendría que ser una síntesis de ambas cosas. Es en este sentido que hablaba antes de una educación ni vertical ni totalmente horizontal, sino diagonal, como fruto de este intercambio.







## EL SISTEMA RADIOFONICO BICULTURAL SHUAR

Entrevista de Manuela Napolitano  
al P. Alfredo Germani  
(Aijiu)

¿Cuáles eran las pautas escogidas a la constitución del Sistema *Radiofónico* Bicultural Shuar, en el 1972, para solucionar el problema de la educación en la Federación Shuar?

EL SERBISH al nacer se proponía inicialmente remediar con prontitud la falla más visible a nivel de educación dentro del pueblo shuar: la pura y simple MARGINALIDAD ESCOLAR. Pero, al querer encontrar líneas aceptables de solución para este problema, se propuso, desde sus inicios, un camino decididamente diferente al que en ese tiempo seguía la totalidad de los planteles educativos que no fueran los del Instituto Lingüístico de Verano: es decir, una metodología que tuviera en cuenta la particular idiosincrasia del alumno indígena, en primer lugar a través del uso continuo de su idioma materno, y contemporáneamente aprovechando todos los recursos proporcionados por el medio shuar, tanto en lo inmediato (ubicación, estructura de la vivienda, alimentos usuales, trabajos del ambiente etc.) como en lo ancestral, que sigue entregando materia para pautas de comportamiento en lo presente (mitos, costumbres, creencias, estilos de vida heredados, etc.). De esta forma, casi en seguida en el Sistema nos

dimos cuenta de que la terminología "escuelas bilingües" —usada por el I.L.V.— era a todas luces insuficiente para explicar nuestra actividad educativa, y de pronto acuñamos el término "Escuelas Radiofónicas BICULTURALES Shuar".

Nos decidimos en seguida a favor de la radio como medio transmisor y multiplicador de los contenidos educativos: en 1968 había nacido RADIO FEDERACION, y esto era ya una base segura para el trabajo; el número de profesores shuar titulados era muy reducido, y sin acudir a líderes no titulados nuestra obra habría resultado menos que utópica; la eficacia del medio de comunicación social para asegurar la transmisión de un mensaje con pureza, relativa uniformidad y certeza, dependiendo de la preparación del que lo dirigiera desde la fuente, nos era suficientemente conocida: por lo tanto, nos lanzamos al trabajo.

Los presupuestos, en este sentido, ya indicaban la positividad de la utilización de la radio como medio de comunicación educativa bicultural.

No por esto quiero decir que encontráramos a un pueblo preparado y en-

tusiasta: desde el principio fuimos conquistando credibilidad a través de la palabra y la consistencia de los resultados. El coordinador Aulo Navarrete, el Lcdo. Rafael Mashínkiash' más tarde, los profs. Bosco Atamaint', Ricardo Tankámash' y otros, recorrieron Centros y Centros explicando la bondad del medio que nos proponíamos... Personalmente recorrí a pie la distancia que separa Macas de Santiago, visitando todos los Centros de la Asociación de Taish, algunos achuar, los de Mankusas, parte de los de Yaup', en una caminata de 50 días, en 1972. Así se pudo conseguir una base, primero de unos 30 Centros y luego de unos 50, 90..., que fueron al mismo tiempo banco de prueba y garantía de resultados. Pero el pueblo, acostumbrado desde hacía 50 años a la enseñanza monolingüe castellana recibida en los internados, oponía resistencia, a pesar de que los niños (en un 90% como mínimo) se encontraban infinitamente más a sus anchas en nuestro sistema. Muchos padres de familia consideraban una "vuelta atrás" nuestro tipo de trabajo, como si quisiéramos volver a "hacer salvajes" a los niños para alfabetizarlos. Donde hay complejo cultural, nos decían los antropólogos, ya no hay cómo hacer nada. Los resultados dicen hoy que se puede hacer mucho más que "algo", hasta volcar la mentalidad a nivel nacional... e internacional.

**¿Cuál fue la actitud de las Direcciones de Educación hacia el SERBISH en esa época?**

Las Direcciones de Educación, en general, siempre nos fueron hostiles. Los gremios de profesores titulados no-shuar, a pesar de no querer trabajar en este am-

biente, fueron siempre contrarios. Es fácil comprender sus motivos: un sistema como el nuestro derrumba las tradiciones y los esquemas inamovibles y supuestamente insustituibles; hace ver las fallas de las instituciones y de las personas... y se constituye en alternativa. Esto fue el "punctum dolens" también del progresivo desmantelamiento de los internados: de parte de sus superiores —después de un inicial buen rostro al cambio— no se quiso aceptar el mismo, eso procuró división entre superioridad (anclada al sistema antiguo) y base (que propugnaba lo nuevo), hasta que la novedad se impuso.

**¿Cuál fue el papel de los salesianos en el Sistema Radiofónico al inicio, durante los años y ahora?**

El papel de los salesianos al comenzar el SERBISH fue de promotores y asesores, primero entre todos el P. Juan Shutka, al que se debe también la creación de la misma Federación Shuar. Al ver Sutatenza en Colombia, se le ocurrió una idea nueva: proyectar hacia los niños (cosa universalmente definida imposible) la enseñanza radiofónica que Sutatenza daba a los adultos. Fue la chispa más original.

También hubo un papel de colaboradores directos: en mi caso, después de haber estilado las cartillas 1 y 2 para adultos de la serie "Shuara, antuktá" con la ayuda de colaboradores shuar amigos, tuve que escribir todos los demás textos de lectura, valiéndome del equipo de telemaestros y supervisores para las traducciones.



Pero el equipo de telemaestros, desde un principio, fue enteramente shuar.

Durante el desarrollo del Sistema, me tocó el oficio de asesor técnico-pedagógico. En los primeros 3-4 años fue relativamente fuerte el peso y la cantidad de trabajo. Mis conocimientos de lingüística me permitieron corregir minuciosamente los textos shuar y luego ir formando un equipo de profesores capaces de leer en su idioma con el alfabeto fonémico que ha sido —según creo— el principal factor de fácil asimilación de la lectura y escritura por parte de los niños. Nunca olvidaré la visita a un centro remoto de la Asociación de Santiago, donde los alumnos de I grado ya leían toda la cartilla n. 1 a dos meses y medio del inicio del año escolar...

La colaboración de los salesianos en las periferias fue desigual, como Aseores locales según su cantidad de entusiasmo y espíritu visionario. En general se limitaron a apoyar y a aconsejar a los tele-auxiliares y supervisores. En unos casos, el salesiano se opuso al Sistema y lo combatió. Entonces los shuar se separaron de él y en un caso pidieron a sus superiores que lo removieran (lo que evidentemente no se hizo).

Merece indicarse que, al aprobarse un "Directorio de Pastoral Shuar", fue explícitamente consignado en este documento el apoyo oficial de la Iglesia y de los salesianos a la Federación Shuar y al Sistema Radiofónico Bicultural. No todos fueron obedientes, pero actualmente se ha llegado a comprender la situación y a prestar una colaboración efectiva, que llega hasta el punto de ser

los salesianos los que dirigen el Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza (Gualaquiza), pedido por el Sistema para la formación de su personal.

Hoy los salesianos, dentro del Sistema, tienen un simple papel ocasional de asesores, e inclusive mi trabajo se ha diluido dentro de la "Comisión asesora", casi enteramente shuar. Todos los jefes de sección son shuar, además de los supervisores, telemaestros y tele-auxiliares. Los programas se han reelaborado por los shuar mismos (magnífico el papel del Prof. Antonio Shákai, primero como jefe de supervisión y hoy como jefe de la Sección técnica). Realmente, el pueblo ha crecido con su Sistema de enseñanza, que hoy es una de las vértebras de la misma Federación shuar, entidad laica y autónoma.

**¿Cuáles son los pro y contra de una educación a distancia?**

Las ventajas de una educación a distancia son:

- Mayor atención del alumnado (el medio de comunicación social sugestiona).
- Exactitud y pureza del mensaje (todo está preparado, escrito, revisado).
- Multiplicación del mensaje que dimana de una única fuente, con el relativo ahorro de dinero en las periferias (siempre que un buen porcentaje de tele-auxiliares periféricos no tengan título).

— Posibilidad de tecnificar la enseñanza, almacenando años enteros de clases con la grabación, con un enorme ahorro de tiempo y de personal (siempre que se quiera la tecnificación...).

— Amplia ventaja sobre el sistema en presencia, cuando la clase es pluridocente (se recibe programada la clase de un ciclo, y durante el trabajo de mesa de los alumnos se recibe, programada ya, también la clase de otro ciclo, alternativamente). Este sistema permite, en Ciclo Básico, un ahorro grande de personal —un solo tele-auxiliar anima a dos cursos— sin menoscabo del aprovechamiento de los alumnos (ya cuantificado y evaluado en más ocasiones).

— Es una escuela continua y práctica de pedagogía y metodología para el personal sin título y en formación, que va preparándose no sólo en teoría, sino a través del mismo trabajo, con la dirección de expertos profesores telemaestros.

Las desventajas:

La mayoría se debe a circunstancias prácticas (falla del transmisor, o del receptor; aguaceros que impiden una vez la recepción; disfunción de la antena o falta de ella; interferencias de otras emisoras; impreparación de un teleauxiliar concreto...), que pueden encontrar más o menos rápida solución; no se refieren al sistema en sí, fuera de lo siguiente:

— Menor personalización del mensaje (se remedia con los efectos

sonoros, las frecuentes preguntas directas desde la radio...).

— Mensaje más generalizado-estereotipado (se corrige con el complemento local a cargo del teleauxiliar).

¿Qué se entiende por “biculturalismo”?  
¿Es válido el término aplicado a la realidad del SERBISH en el medio ambiente shuar?

Usamos el término “biculturalismo” refiriéndonos a un método particular de enseñanza en el que se usan constantemente 2 idiomas —uno más conocido por los alumnos— y los recursos de los 2 ambientes y mentalidades correlativas, no sólo con la finalidad de llegar a poseer el 2o. idioma y su cultura (lo que constituiría una simple aculturación), sino para que el alumno se acostumbre a crecer y desenvolverse tanto en su ambiente como en el otro, y para que tenga los instrumentos y destrezas correspondientes, a los fines de un desarrollo armónico y sin complejos.

Esta, por lo menos, es la acepción del término en el Sistema Radiofónico Shuar.

¿Logrará el SERBISH mantener su autonomía?

La autonomía de cualquier entidad depende de la capacidad de autofinanciarse.

El problema financiero es una realidad. La Federación, y el Sistema, no pueden vivir de lismosnas. Una autofinanciación es indispensable, si se quiere



re conservar la autonomía posible en un país democrático. Los Grupos de Desarrollo Ganadero habrían sido una buena parte de la solución, siempre que el colapso moral —no sólo debido a una rápida e inasimilada aculturación— no hubiera destruido parte de ellos. El apoyo ministerial (que canaliza también el internacional) es necesario, y no obstaculiza la autonomía en el presente régimen de libertades constitucionales: las mismas condiciones a las cuales el Gobierno ayuda, son aceptables: programas creados en el Sistema o adaptados, en primer lugar; profesores propios y no impuestos; convenio tripartido (Federación, Ministerio, Vicariato de Méndez) que garantiza a todos el margen de libertad y de responsabilidad requerido... Debemos augurarnos que se continúe como se está haciendo.

¿Hacia dónde está dirigida la política ministerial en lo que se refiere al aspecto del "biculturalismo"?

El gobierno reconoce que el Ecuador es un País pluricultural, según su Constitución aprobada por referéndum y reformada legítimamente. Gobiernos concretos, que han implementado programas de divisionismo entre las organizaciones indígenas para crearse propias organizaciones fantasmas que legitimen sus proyectos desarrollistas atentatorios de los derechos de las minorías, deben inevitablemente hacer marcha atrás, si no quieren convertirse en dictaduras o tiranías, contra las cuales —como último recurso hasta la revolución se legitimaría. En democracia, el indígena tiene futuro.

El Sistema está sumamente reconocido a varios Ministros, que lo han repetidamente aprobado, financiado, sostenido aún moralmente. Un "gracias" muy especial, al difunto ministro Camilo Gállegos, impulsor del programa nacional de educación a distancia y bienhechor personal del Sistema.

El programa comprende la elevación del Sistema a escala regional, comprendiendo a otros grupos humanos indígenas del Oriente Ecuatoriano o Región Amazónica. Dentro de éste, ya tenemos facultad para la ampliación a los adultos del Ciclo Básico de educación media, que ha estado ya funcionando desde 1979-80 para los jóvenes.

¿Hasta qué punto el gobierno y, en general, la cultura occidental ecuatoriana sienten el problema del "biculturalismo"?

De los Gobiernos hemos hablado. La cultura occidental no puede sonreír a la revalorización de las culturas autóctonas, pues pierde terreno. La cultura ecuatoriana tradicional —mezcla de quichua y español—, que trataba de salvar a los "jíbaros", tiene que hacer una conversión de 180 grados, y hasta hoy no hay indicios fuertes de tal conversión. Pero el ambiente internacional está lleno de estos fermentos. Tal vez Asia o Africa indique algo a América dentro de las Naciones Unidas o su Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Por algo hemos sido propuestos para el premio anual de la UNESCO.





## LA EDUCACION EN EL PUEBLO SHUAR

Miguel Jempekat

**Identificación:** El origen del pueblo Shuar definitiva y científicamente no está precisado, pero mantenemos la hipótesis que el Shuar vino a establecerse en la Amazonía y en la Amazonía ha realizado su teatro de civilización. Sus asentamientos van desde las estribaciones de los Andes hasta la llanura del Marañón, además en ella tiene relaciones interétnicas con otros grupos humanos no Shuar.

A partir de la guerra de 1941, que estalló entre Ecuador y Perú factores de límites, el Shuar queda dividido en dos partes, los Shuar del Ecuador y los Shuar del Perú.

La sobrevivencia del grupo depende de la capacidad de desarrollar nuestra cultura, tomando en cuenta las potencialidades y las limitaciones humanas que lógicamente existen.

En el Ecuador estamos ubicados a lo largo de los ríos Zamora, Nankais, Upano, Namankus, Santiago, Yaupí, Morena, Mankusas, Kankaim, Pastaza, Makuma, Bomboiza. En esa área se hace la siguiente Historia.

### LA EDUCACION BILINGÜE BICULTURAL SHUAR

**a. Descripción:** El Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Bicultural Shuar, hoy departamento adscrito a la Dirección de Educación es una realidad para el grupo shuar del Oriente Ecuatoriano. Funciona ya desde 14 años aproximadamente.

Su origen se debe a la necesidad apremiante de resolver el problema educativo del grupo, en forma que se ajuste a las necesidades y requerimientos para que el grupo se proyecte hacia adelante, manteniendo su peculiaridad autóctona de forma que encuentre un satisfactorio puesto dentro de la sociedad nacional.

Esto obligó en un principio a que se trabaje sin fijar muchos principios, pues los hemos seleccionado a medida de nuestras experiencias. Ello lo ratifica, como un reto a la sociedad y un hecho nuevo.

Podemos decir que el trabajo no tuvo mayores bases de fundamentos teóricos, por el hecho que las experiencias de otros países y las de nosotros son neta-

mente diferentes. Muchos países para implantar un sistema educativo y de trabajo inician con un período de diagnóstico, planificación, supervisión, asesoramiento y evaluación.

No haber seguido estos pasos puede ser considerado una equivocación, pero nuestro problema educativo provenía de una necesidad real y sentida e inmediata. Sus principios fundamentales son fruto y consecuencia de la situación real y continuamente cotejados con ella. El procedimiento de feed-back generalmente es el sistema que proporciona datos más exactos. Esto quiere decir que nosotros tratamos de solucionar nuestro problema según nuestro ser cultural y en nuestro ambiente, pues la característica cultural innata es la de relacionarse dentro de nuestro círculo social.

La realidad de nuestra situación se puede resumir de la siguiente manera: un pueblo en proceso de disgregación, de suicidio étnico y de desvalorización cultural. Estos factores motivaron la elaboración de un proyecto con más metas y estrategias. Los colonos y su mundo envolvente, con su poderío cultural y dominante no lograron terminarnos, porque supimos enfrentar a un enemigo (la ignorancia) y el arma (la amenaza) de desaparición del cosmos. Las injusticias y otros elementos, talvez de menos importancia, como consecuencia de una labor educativa alienante.

El Shuar supo localizar su problema y trató de integrarlo en su mundo. Su esfuerzo se coronó con la creación de una organización a nivel inter-provincial. Esto fue y debe seguir siendo, el primer paso para el trabajo a todo nivel.

La situación de opresión y presión ejercida por el grupo Hispanohablante y los modelos e ideologías disgregantes motivaron al Shuar para que diga: "Basta", es hora de empezar y hacer nuestra propia historia de acuerdo a nuestra realidad.

Creada la Federación Interprovincial de Centros Shuar (1964) se comienza a desarrollar actividades educativas, acciones para legalizar las tenencias de tierras, grupos de trabajo, programas de salud, de comunicación y de artesanía.

La base del trabajo está en la organización. El programa educativo implantado, por lo tanto, está en vista del mismo grupo. Para que su desempeño realmente llegue a un nivel bueno es necesario una continua evaluación y la necesidad de integrar nuevos elementos.

## **b. Aspectos Importantes:**

**b.1. Aspectos Metodológicos.**— La existencia del grupo Shuar para unos ha sido simplemente un escrito, mientras para otros es una realidad. El Shuar, al desconocer el *modus vivendi* del colono, sólo ha tratado de interpretarlo y de asimilar-



lo acriticamente. La llegada de los salesianos se puede considerar providencial, ya que algunos de éstos se plantearon el problema y buscaron vías de solución. Al principio, pocos Salesianos y pocos Shuar fueron los que enfrentaron la injusticia y la opresión, pero más tarde aquello fue sentido por todos. El programa educativo en la actualidad cubre a todos los Shuar y en todos los niveles educativos, Primaria, Media y Alfabetización de adultos.

Como manifesté anteriormente, sus objetivos, metas y principios fueron formulándose de acuerdo al avance de la experiencia y a medida de que profesionales Shuar iban integrándose al quehacer educativo. Las posibles soluciones son fruto de reflexión. Entre las metas, fines y objetivos más importantes constan:

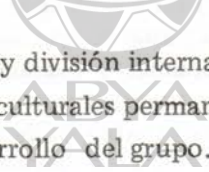
**Fin:** Formar a un verdadero Shuar consciente de su identidad y su existencia en el Universo.

**Metas:** Cumplir el entero curso primario de una forma conveniente.

Poner bases para un completo currículum de estudios adaptado y barato, para la promoción del grupo entero.

**Objetivos:**

### 1. Fortalecer la cultura

- 
- Destruir complejos.
  - Evitar la disgregación y división interna.
  - Reconstruir modelos culturales permanentemente válidos.
  - Proponer nuevo desarrollo del grupo.
  - Para que participe en la cultura nacional como integrante de ella.
  - Conocimiento de la cultura Nacional (internacional).
  - Más verdadera.
  - Más equilibrada.
  - Más adaptada al medio.
  - Más aprovechable.
  - Para una inserción consecuente y efectiva.

Para que funcione el Programa muchos organismos ayudaron a la Federación como tal y en ellas están:

1. Misión Salesiana

2. Arquidiócesis de Munich Alemania

- h) Si bien la educación homogénea y generalizada que se imparte a través de las Escuelas Radiofónicas es un aspecto positivo, al crear expectativas que en un momento dado no podrán ser satisfechas, pueden surgir conflictos al interior del grupo si no se plantean mecanismos que permitan que estas expectativas tengan una respuesta adecuada y equitativa para todos.
- i) A fin de que el contenido de la educación que se imparte en la Federación se ajuste más a las necesidades del grupo, los programas oficiales del Ministerio de Educación deben ser objeto de un análisis crítico profundo, para lo cual sería necesario que se incorpore un representante de la Federación a nivel del Ministerio. Esto permitiría además recoger las experiencias shuar en este aspecto y unidas a las experiencias y necesidades de otros grupos, hacer que la educación bilingüe-bicultural esté más acorde con la realidad de estos grupos.
- j) Luego de casi 20 años de existencia de la Federación, ésta se ha convertido tanto para el Estado como para los otros grupos indígenas en un "modelo de organización", lo que le permite negociar en mejores condiciones con el Estado y tener un nivel de liderazgo entre los grupos indígenas. Sin embargo, habrá que cuidar que este liderazgo no degenera en una manipulación que haga de los otros grupos indígenas subordinados a sus intereses.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo, *Regiones de Refugio*, INI, México, 1967.
- ALBERTI, Giorgio y otros, *Educación y Desarrollo Rural*, 1974.
- ANDREAU, Manola, *La Federación Shuar*. Tesis de Grado (Mecanografiado, Gainesville, 1977).
- ANONIMO, *Cincuenta Años de la Misión Salesiana en el Oriente Ecuatoriano*, Quito, 1944.
- ANONIMO, *Monseñor Domingo Comín, Obispo Misionero Salesiano*, Cuenca, 1952.
- BARRUECO, Domingo, *El Vicariato de Méndez a los 75 años de su Fundación*, Cuenca, 1978.
- BOSCO PINTO, *Jao, Educación Liberadora, Dimensión Teórica y Metodológica*, Ed. Búsqueda, Bs. Aires, 1976.
- BOTTASSO, Juan *Los Shuar y las Misiones*, Mundo Shuar, Quito, 1982.
- BRITO Elías, *La Apoteosis de San Juan Bosco en el Ecuador y las Misiones Salesianas*, (1888-1938) Escuela Tipográfica Salesiana, Quito, 1938.
- CAROLLO, L., *Una Orquídea Perfumada de la selva, María Hilaria Kajekai*, Quito, 1975.



lo acriticamente. La llegada de los salesianos se puede considerar providencial, ya que algunos de éstos se plantearon el problema y buscaron vías de solución. Al principio, pocos Salesianos y pocos Shuar fueron los que enfrentaron la injusticia y la opresión, pero más tarde aquello fue sentido por todos. El programa educativo en la actualidad cubre a todos los Shuar y en todos los niveles educativos, Primaria, Media y Alfabetización de adultos.

Como manifesté anteriormente, sus objetivos, metas y principios fueron formulándose de acuerdo al avance de la experiencia y a medida de que profesionales Shuar iban integrándose al quehacer educativo. Las posibles soluciones son fruto de reflexión. Entre las metas, fines y objetivos más importantes constan:


**Fin:** Formar a un verdadero Shuar consciente de su identidad y su existencia en el Universo.

**Metas:** Cumplir el entero curso primario de una forma conveniente.

Poner bases para un completo currículum de estudios adaptado y barato, para la promoción del grupo entero.

**Objetivos:**

### 1. Fortalecer la cultura

- 
- Destruir complejos.
  - Evitar la disgregación y división interna.
  - Reconstruir modelos culturales permanentemente válidos.
  - Proponer nuevo desarrollo del grupo.
  - Para que participe en la cultura nacional como integrante de ella.
  - Conocimiento de la cultura Nacional (internacional).
  - Más verdadera.
  - Más equilibrada.
  - Más adaptada al medio.
  - Más aprovechable.
  - Para una inserción consecuyente y efectiva.

Para que funcione el Programa muchos organismos ayudaron a la Federación como tal y en ellas están:

1. Misión Salesiana

2. Arquidiócesis de Munich Alemania

3. Misereor y Adveniat. Alemania
4. Fastenopfer-Suiza
5. Brot. fuir die welf-Alemania
6. Congregación para la evangelización de los pueblos-Vaticano.
7. Kerkin Nook, Holanda.
8. Jóvenes cooperadores Salesianos-Roma.
9. Consejos Superior Salesiano-Roma y otros créditos extranjeros pero con muchas facilidades de pago.

En la actualidad el programa educativo cuenta en primer lugar con la ayuda de la CONFEDEC.

El MLAL apoya con el financiamiento de los equipos de imprenta y personal, para la misma.

Con financiamiento de pago para remuneraciones al personal docente (T.A.). En el primer caso, lo favorable, es que contamos con personas que conviden idénticos ideales o por lo menos similares, lo cual obliga a trabajar en coordinación y eficacia.

La responsabilidad participativa hace que se trabaje en el mismo nivel. La labor del agente externo (extranjero) nunca ha sido de presión. Además la solución de los nuevos problemas dando los pasos convenientes a través de diagnóstico, planeamientos, programaciones, ejecuciones y evaluaciones ponen y nos comprometen como individuos en esta acción educativa que requiere responsabilidades, uno de los aspectos más preocupantes es la carencia de medios económicos y ello limita nuestra acción.

**b.2. Aspectos Técnicos:** El sistema que nosotros aplicamos es el Sistema Radifónico con un método Bilingüe Bicultural. Es notorio que siendo así entre las técnicas más relevantes están:

**Método o Técnica Radioeducativa:** Es decir el proceso de enseñanza aprendizaje en los niveles antes citados llega por medio de la radio, las clases se emiten desde la sede de difusión en Sucúa, en donde los Telemaestros dictan su clase. Son transmitidos por las emisoras y receptada por radio. Esta actividad es receptada por los monitores y coordinadores de la sucesión de actividades para con los niños o los destinatarios del mensaje educativo.

Al ser un sistema sistemático y no asistemático, permite buscar otras técnicas y medios de comunicación: otros medios son los recursos didácticos, entre ellos



textos escolares, las guías didácticas, láminas y publicaciones, con contenidos específicos de la cultura Shuar.

Además es obvio que al ser sistemático y formal se utilizan diversos tipos de evaluación que se aplican a los diferentes elementos que conforman el sistema educativo.

**b.3. Aspectos Organizativos:** Las diferentes organizaciones externas que apoyan el programa educativo, propiamente dicho, han donado o invertido recursos económicos para el equipamiento técnico. En nuestro caso no han sido perdidas estas relaciones, han sido inversiones que nos han beneficiado. Lo que nos interesa es continuar laborando y acercarnos cada vez más a la meta propuesta, de tal modo que tanto elementos del grupo y los agentes externos sean productores de la eficacia del programa. Los agentes externos en el campo de asesoría, en el campo técnico y en el campo de instructores y los líderes del grupo aprovechando las experiencias de los otros con el fin de asimilarlas, hacen posible su aplicación, luego de un minucioso estudio. Es decir que su grado de incidencia no es limitado (sólo para jefes de oficina) sino para el área de cobertura del Sistema Radiofónico.

**b.4. Articulaciones del Proyecto:** Los Programas de la Federación Shuar y en especial en el campo Educativo, se puede decir que cuentan con una buena aceptación, aunque no en su totalidad, pues existen siempre pareceres diversos e incluso, contrarios, o por lo menos indiferencia de parte de los gobiernos centrales y seccionales. Esto se debe al poco interés de conocer su indentidad peculiar y por lo tanto la constitución pluricultural del Ecuador.

En sentido general, se cree que los grupos de bajos recursos económicos carecen de intelectos y personas capacitadas a llevar adelante un programa. Las conveniencias estatales en muchas ocasiones son prioritarias, y obstaculizan el normal funcionamiento del programa, retardando muchas acciones y la burocratización en vez de desminuir se acrecienta cada vez más.

En el país el Sistema de Educación Radiofónico, como sistema regular y formal, es llevado por los Shuar. Existen otros programas como IRFEYAL, Escuela Radiofónica Popular de Riobamba; el ILV y últimamente el Programa de Acción Popular "Maestros en Casa" de la Radio Voz del Upano, pero éstos ya son a nivel de adultos, y a nivel informal, cada quien ha tratado de llevar sus acciones, y de acuerdo a una realidad. El SERBISH, a pesar de carecer de recursos, creo que tiene más eficacia y es muy diferente de los otros. Cada vez tratamos de comunicarnos con esas y otras organizaciones, en presentar un idéntico problema educativo. Muchas veces la solución dada por el grupo Shuar sirve de modelo para otras organizaciones.

Al haber buscado soluciones al mismo problema y al estar inmersos en la misma acción quiere decir que hemos, y seguiremos analizando la realidad nacional e internacional, porque el problema de la disgregación de las minoría étnicas y la injusticia no son solo sectoriales sino se presentan a nivel mundial.

Lo demás está incluido dentro del mismo ambiente de análisis.

Tanto la Federación Shuar como los ejecutores y beneficiarios del programa educativo Shuar estamos conscientes que nuestra acción individual y sectorial no pueden progresar, si no buscamos una cooperación y colaboración de algún organismo que garantice un cierto respeto. Por esos hemos buscado la colaboración de los representantes de la Iglesia, porque muchos de ellos sienten nuestra problemática. De lo que sí no hablamos es de insertarnos en los lineamientos políticos partidistas porque presentan factores desorganizadores y peligrosos puestos que traen desorden y caos por no estar bien encaminados, más bien hemos tratado de definir acciones a nivel Nacional e Internacional con otras asociaciones o federaciones con idéntica política (CONFENIAE, CONACNIE, etc.) y otras que son organizaciones de la base y no son gubernamentales, por ser autónomas y no dependientes de otras.

Para verificar lo antedicho en el documento, y para detectar si lo hecho tiene incidencia, basta ir a los centros educativos y verificar tales acciones, o también a su vez se puede constatar en las diferentes representaciones, durante las festividades locales y provinciales. En los momentos de grandes concentraciones existen grupos interesados en participar en festivales porque desean expresar sus conocimientos y esto denota el aprecio a la cultura.

Las manifestaciones folklóricas son también apreciadas por la sociedad envolvente. En nuestro caso, puedo afirmar que, la labor que se hace tiene cierta eficacia, porque la cultura que estaba por perderse se está recuperando y reafirmando por medio de la educación. El aspecto educativo cada vez está en ascenso y las comunidades adquieren una mejor visión de las acciones necesarias para lograr una buena organización y la capacidad de seleccionar nuevas estrategias para el futuro.

Las autoridades, los teleauxiliares, los asesores, supervisores, telemaestros, agrupaciones y otros, cada vez solicitan mayor capacidad, porque las situaciones que ellos viven son cambiantes y creen que para ello hay que prepararse.



## EVALUACION DE LAS ESCUELAS RADIOFONICAS

Lilyan Benítez  
Alicia Garcés

En el actual territorio ecuatoriano, se han asentado desde su prehistoria, diversos grupos étnicos con organizaciones socio-económicas propias, culturas e idiomas particulares.

Con la llegada de los españoles, estos grupos y sus territorios, fueron articulados en una formación socio-económica cuyo modo de producción dominante era el capitalismo en su fase inicial de acumulación.

Si bien estos territorios y sus habitantes fueron adscritos inmediatamente a las divisiones políticas coloniales (Virreynatos, Real Audiencia, Capitanías, etc.), la integración real a nivel económico se fue dando en diversas épocas, con diferente ritmo y características de acuerdo al grupo y a las necesidades del modo de producción dominante.

Para esta integración, el gobierno colonial primero, y luego el republicano, implementaron diversas políticas tendientes a la consecución de este fin.

La sociedad shuar es uno de los grupos que más tarde fue incorporado. En esta circunstancia, se puede considerar que la organización socio-económica, política e ideológica shuar, tuvo un desarrollo propio hasta la llegada de las misiones salesianas en 1894. Si bien es cierto, que los contactos con representantes de la sociedad nacional datan desde el siglo XVI, éstos no alteraron la estructura básica del grupo, lo que nos demuestra que en esa época, el Estado no tenía la necesidad imperiosa de una efectiva incorporación de esos territorios, pues la permanente resistencia de los nativos no es causa suficiente para que la integración de estos territorios no se haya dado.

Para la segunda mitad del siglo XIX, un conjunto de situaciones habrían de impulsar la definitiva integración de la región oriental. Con la independencia política de España y la creación de las actuales repúblicas en donde el territorio y la nacionalidad son componentes básicos, surgieron una serie de problemas para los que el Estado debió buscar solución. Así, el problema limítrofe adquirió dimensiones especiales, por cuanto los antiguos territorios coloniales, divididos en dife-

rentes repúblicas, dieron origen a discrepancias por los límites establecidos entre ellas. La frontera ecuatoriana fue objeto de continuos asedios, especialmente en el sur, por parte del Perú, lo que motivó a que el Estado se viera encarado a buscar los mecanismos que le permitieran afianzar sus fronteras y defender su territorio.

Por otro lado, las necesidades propias del desarrollo económico del país impulsaban a buscar un aumento de la productividad, la expansión de la frontera agrícola y la creación de un mercado interno de bienes y mano de obra, lo que hizo volver los ojos hacia el Oriente.

Además, existían otros problemas derivados de la defectuosa tenencia de la tierra, de la explosión demográfica y del deterioro ecológico en la Sierra, lo que generaba la necesidad de buscar la incorporación de nuevas tierras a la producción.

Enfrentado el Estado a estos problemas, limitado en múltiples aspectos (económicos especialmente), vio en la labor que podían desarrollar los misioneros en el Oriente uno de los mecanismos más eficaces para solucionarlos.

Por un lado, los misioneros avalizaron la presencia ecuatoriana en la zona, que si bien estaba habitada por diferentes grupos étnicos, éstos al no estar articulados efectivamente a la sociedad nacional no representaban, ni para el Perú ni para el mismo Ecuador, presencia alguna. Si no pasaban de ser considerados como bestias, salvajes, bárbaros, etc., mal podían representar a ningún Estado.

De otro lado, las misiones, al establecerse, crearon la infraestructura necesaria para facilitar la incorporación de esta región a la explotación extractivista, agrícola, pecuaria y mercantil, facilitando así el establecimiento de colonos, guarniciones militares y personal administrativo.

Todas las políticas expansionistas del Estado, así como la labor misionera, encontraron su justificación ideológica en la tarea de "civilizar": significa preparar al indígena para su integración activa a la economía nacional, para lo cual tenía que aprender el idioma y adiestrarse en las actividades propias que demanda la producción capitalista. De esta manera, se integró a los habitantes de la zona a la economía nacional en una relación asimétrica, lo que dio lugar a que los agentes del sistema (colonos, comerciantes, etc.) se asentaran sin problemas en la región, a la vez que se beneficiaban de la mano de obra nativa.

Desde el punto de vista etnocéntrico misionero, su tarea fundamental fue la de "cristianizar" al indígena "salvaje y adorador del demonio", llevándolo a la religión Católica, considerada como única y verdadera, convicción que les llevó a emprender sus tareas con un empeño que muchas ocasiones rayó en lo heroico.



Teniendo en cuenta que el objetivo principal de los misioneros fue el de “cristianizar”, la primera tarea que debieron emprender fue la de “civilizar” al indígena, y en ésto no estaban equivocados, pues mal podían haber cambiado la ideología de este pueblo sin antes haber alterado la estructura socio-económica del grupo. En esta tarea civilizadora la educación y los internados jugaron un papel muy importante, pues fueron los medios que utilizaron para introducir al indígena en una nueva cultura y racionalidad económica.

En este contexto, la Federación se planteó sus objetivos:

A.— La reunificación del grupo en torno a la revalorización de su cultura y la búsqueda de su identidad.

Creemos que esta búsqueda de su identidad era necesaria debido a varios motivos: 1) para que sus miembros se identifiquen entre ellos, y con la Federación y sus objetivos. 2) para lograr su personería jurídica, como una “organización indígena shuar”; y, 3) para ser reconocidos como grupo, tanto por los organismos nacionales e internacionales, como por el resto de la sociedad nacional.

Para lograr esta identidad, se recurrió a la revalorización del idioma y de otros elementos culturales del grupo. Si bien la intención es positiva, no sabemos en qué medida este rescate es un rescate de la verdadera cultura shuar, y da lugar a que nos preguntemos: ¿quiénes escogieron los elementos que debían ser rescatados?, ¿qué representatividad tenían dentro del grupo?, ¿qué criterios se utilizaron para realizar esta selección?, ¿qué elementos se escogieron y cuáles fueron desechados?, en la actualidad, ¿hasta qué grado han sido rescatados estos elementos?, y ¿cuál es el grado de identificación de los miembros del grupo en torno a esos elementos?.

B.— El reconocimiento oficial de la propiedad de la tierra perteneciente al grupo (para lo cual era necesario tener una personería jurídica como grupo).

Creemos que este es el objetivo concreto de la creación de la Federación, en tanto era fundamental defender un espacio físico ante los continuos avances de la colonización (espontánea y dirigida). Para la adjudicación de estos títulos de propiedad, los Shuar tuvieron que agruparse en centros. Consideramos que este nuevo patrón de poblamiento y la nueva forma de tenencia de la tierra trajo consecuencias tanto a nivel económico como social, por cuanto por un lado, la sedentarización obliga a nuevas formas de cultivo, y por otro, se crea una nueva estructura social y política (sindicó, vice-sindicó, etc.).

La acción “civilizadora” realizada por los misioneros, produjo en el grupo shuar una alteración fundamental, tanto de las condiciones materiales de existencia como de las relaciones sociales de producción, lo que acarreó graves consecuen-

cias traducidas en: a) incorporación del shuar a una nueva realidad socio-económica en una situación de dependencia y explotación; b) una desculturación con desvalorización de sus elementos culturales (los mismos que fueron reemplazados con valores de la sociedad nacional) que condujo a una pérdida de la identidad shuar y una disgregación del grupo; y, c) una división al interior del grupo en la medida en que la acción de los internados abarcó sólo a un sector de la sociedad shuar produciendo una desigual inserción en el sistema.

Creemos, que las contradicciones generadas al interior del grupo shuar, las contradicciones de éstos con los Salesianos, con los colonos y con la sociedad nacional en general, enmarcadas en la coyuntura histórica de la finalización del contrato de los Salesianos con el Estado; la reorientación de la política pastoral de la Iglesia hacia los grupos indígenas, el cuestionamiento de su labor, realizado por un grupo de misioneros y las necesidades cada vez más apremiantes que el desarrollo del capitalismo imponía, tanto a nivel de la capacitación e incorporación de fuerza de trabajo, como de una mayor productividad agropecuaria e industrial, llevaron a buscar una salida, la misma que se encontró en la creación de la Federación de Centros Shuar (1964), cuyos fines y objetivos conciliaban, al menos por el momento, los intereses de estos tres grupos. Los Shuar empezaron a tomar parte activa en las decisiones, para lo cual era necesario enfrentarse a la sociedad nacional como un grupo identificable; los misioneros encontraron el espacio de acción que requerían, tanto para justificar su presencia en la zona, como para continuar su tarea evangelizadora; y el Estado lograría el aumento de la productividad en la región, mediante las políticas de desarrollo (agro-pecuario y maderero), que la Federación emprendería. Y es más; por medio de la Federación, el grupo shuar entraría dentro del proceso de la producción como empresario capitalista, dueño de los medios de producción y de la fuerza de trabajo a la que controlarían en su reproducción social, impulsando más efectivamente el desarrollo capitalista en la región.

El ajuste a un nuevo modelo socio-económico debió producir problemas dentro del grupo, por lo que creemos es necesario profundizar en: ¿cómo se conformaron los centros?, ¿qué consideraciones se toman para elegir las autoridades?, ¿qué relación de parentesco tienen las autoridades con los otros miembros del centro, y en qué medida se hace uso de esta relación?, ¿cómo se adjudica la tierra al centro?, ¿cómo se adjudica el centro de la tierra a sus miembros?, etc., etc.

#### — Implementación de programas de desarrollo.

Con la legalización de la tierra, se facilitó la adjudicación de préstamos a la Federación para poner en marcha proyectos de desarrollo, especialmente ganadero y maderero. Estos préstamos y programas de desarrollo, creemos, conllevan a la alteración del medio ecológico y el cambio del modo de producción, en tanto se transforma una economía de subsistencia en una economía de mercado.



Pensamos, que este es el momento en que el proceso de cambio iniciado en los internados adquiere un carácter cualitativo y que la producción y reproducción del grupo se la realiza en los términos de la economía capitalista. Por ello es importante abordar los problemas que este cambio ha traído al grupo shuar, especialmente en lo que se refiere a la diferenciación social y sus consecuencias. De esta inquietud, surgen los siguientes interrogantes: ¿qué criterios se han utilizado para la adjudicación de los diferentes programas? al interior de los centros ¿quiénes participan en los programas de desarrollo?, ¿qué consecuencias tienen estos diversos tipos de participación en la diferenciación social, al interior de centro, y entre los centros?, ¿qué efectos tienen las diferencias en cuanto a productividad, tipo de terreno, cercanía a caminos y centros poblados (para lo cual habrá que tomar como parámetro la renta diferencial)?, en lo que se refiere a la comercialización, ¿cómo se comercializan los productos?, ¿dónde se comercializa?, ¿quiénes se benefician?, ¿a dónde van los beneficios?, etc., etc.

#### —Creación de las escuelas radiofónicas.

Enmarcado en los objetivos de la búsqueda de la identidad, la revalorización de la cultura y el desarrollo económico del grupo, la implementación del sistema educativo a través de las escuelas radiofónicas, adquiere enorme importancia, por cuanto por medio de ellas se trata de lograr la concientización del grupo en los objetivos de la Federación. A este aspecto nos referiremos en los capítulos siguientes.

**La Educación:** para que una sociedad se reproduzca es necesario reproducir las condiciones de la producción: las fuerzas productivas (medios de producción y fuerza de trabajo) y las relaciones sociales de producción. En esta reproducción la socialización y la educación juegan un papel preponderante por cuanto por medio de ellas se transmiten los conocimientos y actitudes para reproducir la base material de su subsistencia, a la vez que se reproducen las relaciones sociales de producción.

En sociedades caracterizadas por el bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, la educación es informal y se la conoce como socialización. Esta socialización se la hace al interior de la familia y de la comunidad, y es suficiente para que los miembros de la sociedad se introduzcan en la cultura del grupo al que pertenecen. En sociedades con mayor desarrollo de las fuerzas productivas, en donde hay una mayor división del trabajo, la educación se halla institucionalizada y se la imparte fuera del ámbito familiar en instituciones especiales (escuelas, colegios, universidades, colegios técnicos, etc.), en donde se aprende aspectos específicos de la cultura. En estas sociedades, la educación es la forma institucionalizada de transmisión de valores, normas y conocimientos a fin de conformar a los individuos en los roles específicos que demanda la sociedad y, más en concreto, las clases dominantes (Alberti, 1974 11-13). Sin embargo, la educación puede asumir un papel crítico, convirtiéndose en generadora de un cambio.

En lo que se refiere a la socialización y educación shuar, desde un punto de vista histórico podemos distinguir tres períodos, los mismos que tienen relación con los diferentes momentos del proceso de incorporación de la sociedad shuar a la formación socio-económica ecuatoriana y son: 1) el de la socialización tradicional en la época anterior al contacto permanente con los misioneros; 2) el de las misiones, internados y escuelas fisco-misionales directas establecidas por los Salesianos y otros grupos misioneros (1894-1972); y, 3) el de las Escuelas Radiofónicas (1972 hasta la fecha).

**Primer período: socialización tradicional:** Se socializaba a los niños al interior de la familia, mediante las historias y mitos contados por sus padres, los mismos que les ofrecían modelos de comportamiento; así, en la práctica misma de las actividades económicas, sociales, políticas y religiosas. De esta manera, el niño aprendía todo lo referente a su medio ambiente, a la construcción de los instrumentos y técnicas de producción, lo que le capacita para realizar las diferentes actividades que, de acuerdo a la división del trabajo, le correspondía y aprendía los valores y normas de comportamiento aceptados en el grupo, lo que le servía para sus relaciones inter e intra grupales. Esta socialización se la hacía de manera directa, práctica, oral y de acuerdo a las necesidades de producción de su sociedad (la madre enseñaba a las niñas y el padre a los niños las labores propias de su sexo).

**Segundo período: de las misiones, internados y escuelas fisco-misionales:** En este período, el niño era socializado al interior de su familia hasta los 5 ó 6 años, luego de lo cual se producía un cambio brusco al ser separado de su grupo familiar e introducido en el internado, en donde permanecía durante 24 horas al día por varios años, en un ambiente desconocido para él. Durante el período de permanencia del niño en el internado, se daba un proceso de desculturación (de su cultura tradicional) y de introducción a una nueva cultura, mediante la educación formal.

La educación se la hacía directa (profesor-alumno), práctica y utilizando en forma oral y escrita el idioma castellano. A diferencia de la educación anterior, las enseñanzas no la recibían de sus padres, sino de personas ajenas, a quienes el niño debía supeditarse, tanto en la clase como fuera de ella. En lo que se refiere a la educación misma, sus contenidos emanaban de una cultura extraña, que no hacía referencia al mundo que le rodeaba. Los conocimientos adquiridos en clase eran reforzados mediante las actividades prácticas, juegos, obras teatrales y en las relaciones que establecían con otras personas (misioneros, profesores, colonos, comerciantes, etc.).

El internado se convirtió en una unidad productiva, con una división del trabajo en donde los alumnos, tanto hombres como mujeres, eran los productores directos de los medios de subsistencia para todo el internado (alterando la división



de trabajo tradicional por sexo) y los misioneros y profesores realizaban las labores de docencia, administración, a más de dirigir el proceso de trabajo. En esta circunstancia, el tiempo diario de trabajo aumentó considerablemente, en tanto en la mañana asistían a clase y en la tarde laboraban en la chacra, limitando de esta manera el tiempo de ocio al extremo. Los medios de producción eran de propiedad del internado como institución, al igual que el producto del trabajo, el mismo que debía generar un excedente, en la medida que, a más de producir para ellos, tenían que producir para la subsistencia de los misioneros.

Para cubrir las necesidades del internado se les instruyó en diferentes oficios, tales como: carpintería, sastería, modistería, zapatería, peluquería, mecánica, etc., estos conocimientos, unidos a los de agricultura y cría de ganado, a más, como ya lo hemos dicho, de servir para la reproducción del internado, permitían obtener un ingreso adicional y les capacitaba para que cuando salieran del internado pudieran subsistir sin necesidad de regresar a la selva, convirtiéndose de esta manera en mano de obra barata, sujeta a la explotación.

Además junto a estos conocimientos prácticos, en el internado se les instruyó en una nueva religión, que tendía a exaltar virtudes tales como: trabajo, sacrificio, sumisión, recompensa en otro mundo, etc., etc., lo cual viene a reforzar los valores propios de esta nueva sociedad.

Uno de los fines del internado, fue la formación de matrimonios entre internos, con el objeto de que al interior de estos hogares se socialice al niño en la cultura de la sociedad nacional, y de esta manera ella pueda reproducirse.

**Tercer período: Escuelas Radiofónicas, Bilingües, Biculturales Shuar:** En la Federación, el niño durante sus primeros años de vida es socializado al interior de la familia y la socialización debe variar de acuerdo al diferente grado de contacto que los grupos familiares y centros mantienen con la sociedad nacional. A partir de 1972 la educación formal que era impartida en los internados y escuelas fisco-misionales, fue siendo sustituida por las escuelas radiofónicas, bilingües, biculturales.

A diferencia de la educación anterior éstas no son directas, utilizándose la radio para el efecto y tienen como clara ventaja el que el niño no es separado de sus padres y su medio, que se utiliza para la transmisión del mensaje el idioma shuar y el castellano y que se trata al menos de rescatar y valorizar algunos elementos de la cultura tradicional shuar.

Los programas educativos que utiliza la Federación son los oficiales del Ministerio de Educación, y en este sentido podemos decir, que responden a las necesidades del estado capitalista dependiente y a los requerimientos de la clase domi-

nante. Estos programas, por medio de la Dirección Provincial de Educación, llegan a la Federación, en donde, a nivel de la unidad pedagógica y con la ayuda del asesor pedagógico (misionero salesiano), son reinterpretados en función de los fines y objetivos de la Federación y luego traducido al idioma shuar. En este aspecto hay que tomar en cuenta por un lado que, quienes son integrantes de la dirigencia de la Federación y de la unidad pedagógica en particular son Shuar ex-internos y misioneros salesianos cuyo sistema valorativo no corresponde a la cultura tradicional shuar, por otro, que los objetivos de la federación en torno a la revalorización de su cultura y la búsqueda de su identidad a fin de analizar con mayor profundidad en qué medida la adaptación que se hace en los programas educativos, cambia la estructura de los contenidos y en qué sentido. Con este fin sería importante realizar un análisis ideológico de los textos escolares que se utilizan.

Una vez que han sido adaptados los programas oficiales son grabados por el tele-maestro para ser transmitidos por medio de la radio hacia las escuelas localizadas en los diferentes centros (El contenido de los mensajes de los telemaestros, también debería ser objeto de análisis).

En el centro, el tele-auxiliar se convierte en receptor del mensaje enviado por el telemaestro y en su labor con los alumnos (reforzamiento de conocimientos, ejercicios, actividades prácticas, interacción personal, etc.) reinterpreta, desde su punto de vista, el mensaje, el mismo que es receptado por los alumnos quienes de acuerdo a su historia biográfica y medio ambiente lo asimilan para luego constituirse en emisores del mismo hacia su familia y a la comunidad. En la medida que el tele-auxiliar es el coordinador de los programas de la Federación en el centro, y el transmisor director del mensaje educativo, es menester evaluar su mensaje y su actividad, tanto en la clase como en la comunidad.

Es importante además tomar en cuenta la actividad que realizan los auxiliares de supervisión, tanto en la escuela como en la comunidad, considerando que, a través de ellos, se realiza un proceso de feed-back, en tanto recoge las inquietudes del tele-auxiliar, de los alumnos y de la comunidad, para llevarlas al jefe de supervisión y a través de éste a la unidad pedagógica y al sistema educativo en general.

Creemos sin embargo, que el análisis de la educación tiene que insertarse en un contexto más amplio, en donde se tome en cuenta la educación y las consecuencias que ésta puede generar, así como también se deberá considerar que la Federación no es un ente aislado, sino parte de la formación socio-económica ecuatoriana y en esta medida, establece interrelaciones que influyen en la Federación y a través de ella en la educación.



## CONCLUSIONES:

De lo que hasta el momento conocemos (reconociendo que falta información en varios aspectos), nos atrevemos a concluir que:

- a) Dado el proceso histórico del Ecuador, el grupo shuar, de todas maneras, iba a ser incorporado de manera activa a la formación socio-económica.
- b) Mediante la labor misionera, y especialmente de los internados, esta inserción se produjo de una manera particular.
- c) Esta inserción, si bien, desde el punto de vista antropológico produjo consecuencias negativas para la cultura de los Shuar, por otro lado, les permitió de alguna manera prepararse para que en un momento posterior esta incorporación pueda tomar otro giro con la Federación.
- d) Que haciendo una comparación con lo sucedido con otros grupos indígenas que asistieron a internados con misioneros Franciscanos, Josefinos, etc., la labor salesiana se diferencia en tanto permitió que se de este proceso de reagrupamiento de los Shuar que culminó con la creación de la Federación.
- e) Debido al tiempo de duración de los internados, relativamente corto, la labor realizada en ellos, si bien cambió la estructura socio-económica, no destruyó completamente los valores culturales, lo que permitió que al ser manejados a nivel ideológico y respaldados con planteamientos concretos como el reconocimiento de su territorio y los programas de desarrollo, se de una reagrupación del grupo.
- f) A pesar de que el objetivo de la Federación es lograr un desarrollo comunitario homogéneo, la diferenciación socio-económica al interior de los centros y entre los centros, si no es ya un problema fundamental, con el tiempo puede convertirse en un gran peligro para la existencia de la Federación y para el bienestar de sus miembros. En esta medida, la Federación debe revisar urgentemente sus objetivos y programas y replantearlos con el fin de mantener al interior del grupo una cierta igualdad, aún a costa de un desarrollo económico menos acelerado.
- g) En la medida en que los Shuar han logrado un grado de capacitación, experiencia y reconocimiento, la labor misionera está sujeta a mayores cuestionamientos y, en realidad, en este momento creemos no se justifica más que en la instrucción religiosa, en donde la última palabra la debe tener el grupo.

- h) Si bien la educación homogénea y generalizada que se imparte a través de las Escuelas Radiofónicas es un aspecto positivo, al crear expectativas que en un momento dado no podrán ser satisfechas, pueden surgir conflictos al interior del grupo si no se plantean mecanismos que permitan que estas expectativas tengan una respuesta adecuada y equitativa para todos.
- i) A fin de que el contenido de la educación que se imparte en la Federación se ajuste más a las necesidades del grupo, los programas oficiales del Ministerio de Educación deben ser objeto de un análisis crítico profundo, para lo cual sería necesario que se incorpore un representante de la Federación a nivel del Ministerio. Esto permitiría además recoger las experiencias shuar en este aspecto y unidas a las experiencias y necesidades de otros grupos, hacer que la educación bilingüe-bicultural esté más acorde con la realidad de estos grupos.
- j) Luego de casi 20 años de existencia de la Federación, ésta se ha convertido tanto para el Estado como para los otros grupos indígenas en un “modelo de organización”, lo que le permite negociar en mejores condiciones con el Estado y tener un nivel de liderazgo entre los grupos indígenas. Sin embargo, habrá que cuidar que este liderazgo no degenera en una manipulación que haga de los otros grupos indígenas subordinados a sus intereses.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo, *Regiones de Refugio*, INI, México, 1967.
- ALBERTI, Giorgio y otros, *Educación y Desarrollo Rural*, 1974.
- ANDREAU, Manola, *La Federación Shuar*. Tesis de Grado (Mecanografiado, Gainesville, 1977).
- ANONIMO, *Cincuenta Años de la Misión Salesiana en el Oriente Ecuatoriano*, Quito, 1944.
- ANONIMO, *Monseñor Domingo Comín, Obispo Misionero Salesiano*, Cuenca, 1952.
- BARRUECO, Domingo, *El Vicariato de Méndez a los 75 años de su Fundación*, Cuenca, 1978.
- BOSCO PINTO, *Jao, Educación Liberadora, Dimensión Teórica y Metodológica*, Ed. Búsqueda, Bs. Aires, 1976.
- BOTTASSO, Juan *Los Shuar y las Misiones*, Mundo Shuar, Quito, 1982.
- BRITO Elías, *La Apoteosis de San Juan Bosco en el Ecuador y las Misiones Salesianas*, (1888-1938) Escuela Tipográfica Salesiana, Quito, 1938.
- CAROLLO, L., *Una Orquídea Perfumada de la selva, María Hilaria Kajekai*, Quito, 1975.



- CAROLLO, L., *El Primer Shuar Salesiano, José Vicente Huampútsar*, Quito, 1977.
- COLOMBRES, Adolfo, *Hacia la Autogestión Indígena, Ed. del Sol*, Quito, 1977.
- D'ANS, André Marcel, La Alfabetización y la Educación de los pueblos peruanos de la selva en la perspectiva de su porvenir socio-económico, Art. C.I.D.D.A.
- DESCOLA, Philippe, "Del Habitat Disperso a los Asentamientos nucleados: un proceso de cambio socio económico entre los Achuar" en Whitten Norman, *Amazonía Ecuatoriana, Mundo Shuar*, Quito, 1981.
- Limitaciones Ecológicas y sociales del desarrollo de la Amazonía: un estudio de caso en la Amazonía ecuatoriana. Ponencia preparada para la reunión Amazónica de Asuntos Indígenas. (27 30 de julio, 1981), Puyo, 1981.
- DESCO, *Cuesta Arriba, Cuesta Abajo*. Centro de Estudios y Promoción de Desarrollo, Lima, 1976.
- DIRECTORIO DE LA Federación Shuar, *Federación de Centros Shuar. Solución Original a un Problema Actual*, Sucúa, 1976.
- DOLMATOFF, Reichel, Antropología y Evangelización, Art. de la Cátedra de Antropología Religiosa, C.I.D.D.A.
- DROWN, Frank, *Misión entre Cazadores de Cabezas*, Edit. Ediciones Selectas, Bs. Aires, 1962.
- FREIRE, Paulo, *Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la Historia*, Ed. Aurora, Bs. Aires, 1974.
- GERMANI, Alfredo, Lo que piensan y lo que quieren Misioneros y Misionados, Comentario a la encuesta, para el reajuste del Vicariato, (mimeografiado), Taisha, 1969.
- GODELIER, Maurice, *Economía, Fetichismo y Religión en las Sociedades Primitivas*, Ed. Siglo XXI, México 1974.
- GUERRIERO, Antonio, *Mensajeras de la Luz*, Cuenca, 1973.
- Un Gran Pionero: Monseñor Domingo Comín*, Cuenca 1969.
- Manual de Piedad para los Internados de las Misiones Salesianas del Vicariato de Méndez y Gualaquiza*
- Cincuenta Años de la Misión Salesiana en el Oriente Ecuatoriano*.
- ESCOBAR, Alberto y otros, *Perú ¿País Bilingüe?*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1975.
- "Lengua, Cultura y Desarrollo", Art. C.I.D.D.A.

“Cultura y Sociedad”, Art. C.I.D.D.A.

HARNER, Michael, *Shuar Pueblo de las Cascadas Sagradas*, Ediciones Mundo Shuar, 1978.

ILLICH, Iván, *En América Latina, ¿Para qué sirve la Escuela?* Ed. Búsqueda, Bs. Aires, 1973.

MEGGERS, Betty, *Amazonía un Paraíso Ilusorio*. 1971.

PALOMINO, Felipe, *Conquistas Salesianas para el Oriente Ecuatoriano en el Vicariato Apostólico de Méndez*.

RIBEIRO, Darcy, *Fronteras Indígenas de la Civilización*, Universidad Central de Venezuela, 1970.

THORET, Jean Claude, *Colonización y Población Indígena en la Provincia de Morona Santiago*, JUNAPLA, 1976.

SALAZAR, Ernesto, “La Federación Shuar y la Frontera de la Colonización” en Whitten Norman, *Amazonía Ecuatoriana*, Mundo Shuar, Quito, 1971.

MUNZEL, y otros, *El Pueblo Shuar, de la Leyenda al Drama*, Mundo Shuar, Quito, 1981.

MUNDO SHUAR: Serie A No. 2, Actividades y Técnicas

Serie A No. 3, La Familia y la Vida Social

Serie B No. 1, La Educación entre los Shuar (Lic. Rafael Mashinkias).

Serie B No. 2, Una Comunidad Shuar en Proceso de Cambio, (Carmen Ochoa y Luz María Sierra).

Serie B No. 3, Un Grupo Shuar Marginado y Dependiente, (Cecilia Amaluiza y Mariana Segovia).

Serie B No. 4, Integración del Estudiante Shuar en su grupo Social (Lic. José Jintiach).

Serie B No. 6, La Evangelización del Pueblo Shuar.

Serie B No. 7, La Iglesia Shuar Nueva Presencia y nuevo Lenguaje (Broseghini, Arnalot y otros).

Serie B No. 9, Educación Radifónica Bicultural (Alfredo Germani)

Serie B No. 14, Organizarse o Sucumbir (Jaime Zalles y Alfonso Gortaire)

Serie E No. 1, La Nación Shuar (Alfredo Costales) 5 Vol.



Serie E No. 3 Aportes para la Historia de Macas

Serie E No. 3 Nankijukima (Enrique Vacas)

Serie B No. 15 (José Merino).

DOCUMENTOS DE LA FEDERACION Informe Escuelas Radiofónicas 1975-76. Escuelas Radiofónicas: Radio-educativa. Cuadernos de pedagogía didáctica y tecnología educativa (Navarrete Aulo).

Congreso Nacional de Misiones: Por una Iglesia Ecuatoriana más Misionera y una Iglesia Misionera más ecuatoriana.







Brasil

**LA FILOSOFIA Y LA PEDAGOGIA DE LA  
EDUCACION INDIGENA:  
UN RESUMEN DE LOS DEBATES**

Dalva Carmelina Sampaio Grizzi  
Aracy Lopez da Silv.

**FILOSOFIA DE LA EDUCACION INDIGENA**

Una constante en las ponencias presentadas durante el encuentro, fue la preocupación de hacer de la escuela un medio de fortalecimiento de la resistencia de las comunidades indígenas a la situación de contacto con la sociedad nacional. En ese sentido, si bien las opiniones no han sido las mismas en relación a la consecución de ese objetivo con respecto a la doble función de la escuela, las opiniones fueron unánimes: a) revitalizar la cultura tradicional (como se viene intentando entre los Tapirapé y los Iranxe); y b) proporcionar a los indígenas conocimientos útiles para su trato con los blancos y para la defensa de sus intereses (énfasis dado en los trabajos con los Kaxinauí, Suruí y con otros grupos indígenas en los períodos de permanencia en la Casa del Indio en Rio Branco, Acre).

Es así que el relatorio de Daniel Matenho Cabixi sobre la situación de su pueblo, los Pareci, menciona una propuesta de afinidad en cuanto al sentido de la educación escolar: ella debe llevar a la acción, teniendo en vista la concientización y la resolución, de los indios en favor de sus problemas fundamentales, tales como la defensa de la tierra, alternativas económicas en la situación de contacto, etc.

Otro punto implícito en las intervenciones y ponencias, fue la simultaneidad de procesos formales e informales de educación que se podrían llamar de "contacto". No se trata de procesos tradicionales de socialización: la educación informal aquí, corresponde al aspecto de aprendizaje de procesos y valores, así como de patrones de relación social, interiorizados por la vivencia de los indígenas en la sociedad regional en la tentativa de sobrevivir y defender sus intereses. Los grupos

indígenas están expuestos a experiencias de vida que encierran profundas enseñanzas. Los conflictos por la tierra, el mercado de la fuerza de trabajo indígena en las haciendas y "seringais", las epidemias, todo eso constituyen procesos educativos que deben ser complementados por la acción más sistematizadora propia de la educación formal.

De allí la importancia, manifestada en casi todas las ponencias, de que la escuela sea un espacio para la discusión de los indígenas, respecto a su situación presente y a los problemas que los afectan más directamente. La escuela tiene como función primordial, por tanto, proporcionar informaciones que permitan la evaluación de las situaciones vividas, con conocimiento de causa. En otro nivel, la escuela podría intentar combatir los efectos destructivos de esas experiencias, a veces dramáticas, a través de un programa de apoyo y valorización de la cultura indígena y de los modos propios a cada grupo de decidir y enfrentar tales problemas.

En consecuencia, los participantes llamaron la atención de la necesidad de la vinculación del programa escolar con una acción educativa más amplia, a través de su inserción en la política indigenista y en programas tendientes a la defensa de la tierra, a la búsqueda de alternativas económicas, a la asistencia de salud, etc..

#### a) Educación indígena en el contexto socio-político brasileño.

El punto de partida de la discusión fue el cuestionamiento de la expresión "educación indígena" lo cual llevó a una distinción entre educación indígena y educación para el indio (1). La Educación indígena es un medio de control social interno del grupo y fue entendida como el proceso por el cual cada sociedad indígena internaliza en sus miembros su propio modo de ser, garantizando así su sobrevivencia y reproducción, "proceso que no está ligado actualmente, con la alfabetización y con la escuela". Mientras permanecen básicamente los mismos procesos tradicionales, los contenidos de la educación indígena no son tan solo los tradicionales, pues los contenidos también dicen relación con la situación histórica específica de cada grupo; una práctica educativa es propia de cada pueblo indígena y todos los pueblos crean medios para convivir y resistir.

La educación para el indio es un proceso que "convoca a agentes extraños a la cultura y está ligado a la realidad de contacto". El campo de la educación es amplio; toda la acción indigenista es educativa, pero la expresión "educación para el indio" es aplicada aquí en un sentido más limitado.

El problema de la educación para el indio, es un problema político que implica, obviamente, la existencia de varios otros: pedagógicos, antropológicos, lingüísticos, económicos, etc. La educación para el indio jamás es neutra, y cualquier proyecto está siempre orientado por una postura previa de base: o en la creencia de que debe sobrevivir.

La educación para el indio de orientación oficial (estatal o misionera) ha tenido históricamente,



a la sugestión y a la destrucción de las poblaciones tribales. Las propuestas de un indigenismo alternativo y, principalmente, un cierto nivel de conciencia crítica, observado en los últimos diez años, abren nuevas perspectivas para la educación. Es preciso destacar, que muchas de las propuestas educativas alternativas, cuando se oponen a las aspiraciones oficiales, son fácilmente eliminadas (citamos como ejemplo la remoción de Roberto Swtsch y Lori Altmann, que trabajaban junto a los Suruí en Rondonia, y de Suzana Grillo Cuimaraes, del Parque Nacional Xingú). La resistencia, mediata o inmediata, es necesaria porque el riesgo de que la política indigenista oficial recupere para sí esos trabajos está siempre presente.

Se resaltó también el hecho de que "la educación indígena de orientación oficial se caracteriza por un irrespeto a los pueblos indígenas, enmascarándose detrás de un paternalismo autoritario: aparentemente protege, cuando en el fondo domina y, por tanto, destruye (...) A partir del camino de las experiencias indigenistas de los últimos años (el llamado indigenismo alternativo, que no se somete a las determinaciones oficiales cuanto éstas son anti-indígenas), tenemos conciencia de que estamos delante de una política de educación indígena nueva (...) tomada en cuenta en todas las ponencias, como una esperanza viva para los pueblos indígenas. Eso, en la práctica, tal vez signifique la no obligatoriedad con los vínculos oficiales y, sobre todo un rechazo a la tradicional condescendencia con el autoritarismo estatal" (fragmento de una discusión en pequeños grupos).

#### b) Relación entre educación, alfabetización y escuela

La alfabetización, que no está necesariamente vinculada a la escuela, es una necesidad generada por la situación de contacto. Alfabetizar no es una actividad neutra. Cuando se opera de tal forma, que sean minimizadas las interferencias en la educación indígena tradicional, puede ser un arma del indio en sus relaciones con la sociedad envolvente; a medida que substituye la educación tradicional, se convierte en un arma que amenaza al indio, un factor de división social en una sociedad antes igualitaria, un medio de apartar al indio de una identidad que de alguna forma ya rechaza.

La escuela, institución extraña a las sociedades orales, es un aparato ideológico de la etnia y de las clases dominantes. La instalación de escuelas en áreas indígenas no sólo funciona como vehículo directo de la dominación de las poblaciones tribales; sirve también para convencer a indios y balancos de que el indio "no aprende" y para legitimar, ante la sociedad nacional, una "asistencia" en aquellas poblaciones, confirmando y reforzando la superestructura. A pesar de eso, y por ello mismo, es deseable y posible que los profesores de las escuelas creadas por el indigenismo oficial, cuestionen este mismo indigenismo y su propio trabajo y busquen alternativas de acción, porque en la escuela concreta de cada comunidad, está impresa la manera de ser del profesor y la manera de organizar el propio trabajo.

Se consideró básicamente, la necesidad de una acción educativa más amplia, que sobrepase los

rudimentos de la aritmética y la alfabetización, combatiendo la tendencia frecuentemente observada en las experiencias históricas de reducir mutuamente educación a escuela y escuela a alfabetización. Se introdujo el problema de "cómo interferir en la cuestión social indígena". De acuerdo con esta preocupación, la educación "para los indios" representa una "interferencia para fortalecer el grupo contra las tendencias disgregacionistas impuestas por el contacto", según la formulación contenida en las discusiones de grupo. En este sentido, se pretende una educación que posibilite el "enfrentamiento global" de los problemas con los que cada pueblo indígena se enfrenta. Esta discusión refleja la preocupación con la definición del papel y del desempeño del educador no indio en área indígena. Uno de los grupos los definió como sigue: "considerando la situación de contacto, nuestra acción es una tentativa de relectura crítica, junto con el grupo indígena, de esta situación".

En otro momento se dijo: "Educar es interferir y traer nuevos valores; la escuela se vincula con la educación: educar es comunicar y en el fondo, la escuela es el vehículo de interferencia de una cultura sobre otra. Para establecer la finalidad de la escuela en el grupo, es importante discutir con el mismo grupo las expectativas en relación a ella con el fin de elaborar un contenido más específico que mire a sus necesidades más reales e inmediatas".

Casos aislados de indios que fueron apartados del grupo y educados en internados de misiones tradicionales y que, entretanto, representan una capacidad de visión y expresión crítica de la situación histórica de su pueblo, revelan aspectos contradictorios y los límites de una educación formal más conservadora y arbitraria. Si esa educación no logró subyugar esos indios, y si el dominio de la lectura y la escritura amplió sus posibilidades de visión crítica, les queda el sufrimiento personal y las dificultades que surgen de la poca integración en la cultura tribal. Todo esto se agrava, cuando ellos asumen el propio conflicto y el desafío de actuar para mejorar las condiciones de vida de su pueblo, respetando los valores tradicionales.

### c) Ideologización de la "escuela"

La ideologización de la "escuela" (de la alfabetización, del idioma nacional) es, como dijimos, resultado de la relación dialéctica entre lo que el indio piensa respecto a la sociedad nacional y lo que el "civilizado" piensa del indio. El indio puede llegar a ver la "escuela" como solución mágica para los problemas que enfrenta, como un lugar para los niños; puede considerarla un medio para dejar de ser indio y ser como blancos o conseguir status a través de la alfabetización. El "civilizado" puede ver la escuela como factor de progreso nacional y del indio, de erradicación de lo "salvaje" de "salvación" moral, espiritual y material, o sea, puede llegar a verla como "aspirina", una panacea para todos los males: los del indio y los de su propia conciencia.

Indios y blancos pueden, entretanto, ideologizar positivamente la escuela y querer hacer un trabajo que contribuya a la eliminación de la opresión en que viven las sociedades indígenas; un



trabajo que no privilegiará la lectura ni la escritura, pero sí la recuperación de la autonomía. Cualquier propuesta de educación alternativa, con o sin escuela, vinculada o no a la FUNAI u otra institución, exige del profesor (o del equipo, en el caso de los proyecyos integrados) una gran dosis de optimismo, ninguna dosis de ilusión, mucho espíritu crítico, capacidad de autocrítica, esfuerzo y sensibilidad para aprender la lengua y para captar el modo de ser del indio, las condiciones objetivas y subjetivas de la vida comunitaria y las reales expectativas existentes en relación con la escuela.

#### d) Política y estrategia para una educación "pro-indio"

El incremento de estudios lingüísticos llevados a cabo por investigadores interesados por la causa del indio, es condición fundamental para llegar a una escuela pro-indio que privilegie su lengua y su palabra.

Una educación o una escuela pro-indio, no es una meta de la política indigenista oficial. Las recientes medidas de descentralización administrativa de la FUNAI, tienden a agravar la problemática del indio y a convertir la política indigenista oficial todavía más contraria a sus intereses, porque el traspaso de los asuntos indígenas a los del Estado solo favorecería los grupos económicos interesados en explorar sus tierras y debilitar las presiones de blancos e indígenas en favor del indio. Si la educación fuera puesta en manos de los gobiernos estatales, se reducirían fatalmente las posibilidades de que la educación tome en cuenta la especificidad de las culturas indígenas, porque lo que se prevee con mayor facilidad, es la integración de los indios en los sistemas escolares estatales.

Son propuestas de los participantes: montar un esquema de coalición de fuerzas para evitar la centralización de la FUNAI; denunciar las iniciativas oficiales o privadas que amenacen los derechos de los pueblos indígenas; exigir coherencia a la FUNAI; exigir también que la voz del indio sea oída y respetada en las decisiones de su propio destino; apoyar toda y cualquier iniciativa organizada por luchar por el reconocimiento de una educación indígena propia, a través de una ampliación de los debates sobre la problemática educacional y organización de encuentros nacionales, regionales o centrados en el problema específico de diferentes etnias.

#### e) Pedagogía

Aquí se trata de las cuestiones relativas a como operar en una escuela indígena, o sea, de los ítems a ser considerados para definir métodos de trabajo que hagan posible una escuela de acuerdo con los principios arriba expuestos, en torno a dos problemas:

Sentido y alcance de la alfabetización para un grupo indígena; la lengua de alfabetización indígena.

Con respecto a la lengua, hay dos posiciones claramente delimitadas. Una defiende la alfabetización en lengua indígena, argumentando lógicamente, en favor de una mayor facilidad del aprendizaje en un idioma ya conocido - la lengua madre- y en favor de la capacidad de perpetuación de la lengua a través de la escritura (alfabetización como recurso de preservación de la lengua indígena). La otra defiende la alfabetización en portugués, apoyándose en argumentos proporcionados por indígenas, ya sea, la inutilidad de la escritura en lengua indígena en el seno de las mismas sociedades indígenas, basadas en el carácter oral de su cultura o bien, la urgencia del dominio de la escritura en portugués como arma de defensa de los indios, en una situación de contacto con los blancos.

Con relación a la primera posición, se debe poner en duda la validez del "bilingüismo de transición", o sea, el uso de la educación bilingüe como factor de aculturación internacional. Este sistema, utilizado ampliamente en los programas educativos patrocinados por el Summer Institute of Linguistics, considera la lengua indígena como medio inicial de alfabetización y como recurso para el aprendizaje de la técnica de escritura para, en última instancia, facilitar el aprendizaje en portugués. La primera posición engloba, por lo tanto, dos visiones antagónicas del uso de la lengua indígena en la alfabetización. Los que son contrarios al "bilingüismo de transición" defienden la alfabetización en lengua indígena como recurso de revitalización de la cultura del grupo.

En cuanto a su operatividad, los problemas principales son: escasez de investigación científica sobre la lengua indígena; la casi imposibilidad de acompañamiento en el trabajo concreto que tienen los pocos lingüistas del país; en las situaciones en donde se observan intensos contactos inter-tribales, se da un multilingüismo diferencial como en el caso del Alto Xingú o de las aldeas Irantxe y, finalmente, la resistencia de los indios (Xavante). Con relación a la alfabetización en portugués, se planteó la pregunta siguiente: qué portugués debe ser enseñado en las escuelas?, el culto, el hablado por los indios, o el regional?.

Los participantes del Encuentro, no llegaron a un consenso sobre cuál deba ser la lengua de alfabetización, o si en determinadas situaciones sería posible e indicado el uso simultáneo de las dos lenguas. Se ha reconocido que definir en qué lengua se va a alfabetizar es un problema que se debe plantear en cada caso concreto; un problema que exige un análisis de la situación lingüística y de las necesidades objetivas que surgen del tipo de contacto vivido, y del grado de aculturación del grupo, amén del exigir la efectiva participación de la comunidad en el proceso de elección de la lengua.

Las discusiones en torno a la lengua de alfabetización, posibilitarán retomar el problema de la alfabetización del indio en términos objetivos, de la necesidad de desmitificar la alfabetización del momento más adecuado para dar inicio al proceso, del concepto de alfabetizado, etc.



Muchos indios que frecuentaron la escuela "nacional", con enseñanza en portugués, están aparentemente alfabetizados: copian textos, escriben algunas palabras, pero no son capaces de leer, ni de expresarse a través de la escritura; eso acontece en gran parte, por el hecho de que no dominan el portugués. Alfabetizar no es enseñar una nueva lengua, ni es enseñar a escribir unas pocas palabras del portugués conocido. Se puede considerar que una persona está alfabetizada, cuando ella es capaz de expresarse a través del código escrito. El proceso de alfabetización será mucho más eficaz, cuando esté hecho en la lengua materna y no en la segunda lengua o en una lengua desconocida, (2).

El derecho de ser alfabetizado en la propia lengua, ha sido negado casi siempre a los indios, por desconocimiento lingüístico, por dificultades técnicas y principalmente, por razones ideológicas. La alfabetización en portugués es coherente con la perspectiva del dominador, que conciente o inconcientemente sabe que el idioma propio es condición fundamental de la identidad étnica y de la liberación del indio. Pero la perspectiva de liberación no excluye totalmente la alfabetización en portugués: cuando todavía no está definida la ortografía de la lengua indígena, o no existe aún personal preparado para alfabetizar en esa lengua, en muchos casos puede ser deseable que los adultos que dominan el portugués hablado, dominen también el portugués escrito. Cuando existe respeto por los valores del grupo la alfabetización en la lengua materna es una forma de valorización de la cultura y de la identidad étnica y un camino para la recuperación de la autonomía de los pueblos indígenas; por otro lado, alfabetizar en la lengua materna no indica necesariamente una opción por la causa del indio, el conocimiento de la lengua indígena posibilita al colonizador una manipulación más directa de su lengua y cultura.

El equívoco ideológico y de las dificultades técnico-pedagógicas y lingüísticas, tienden a agravarse con el uso de dos lenguas en la alfabetización. Los programas oficiales de educación bilingüe pretenden que los niños indígenas sean alfabetizados por el auxiliar en la propia lengua, al mismo tiempo en que son iniciados en el aprendizaje del portugués oral, y todo ello en el período de dos años. Después de ese tiempo, el niño, que probablemente no estará completamente alfabetizado ni tendrá un dominio suficiente del portugués hablado, queda bajo la orientación casi exclusiva del profesor brasileño que dará clases en la lengua nacional, siguiendo los programas de las escuelas oficiales y enseñando a escribir el portugués. La lengua indígena queda desprestigiada porque ella es usada utilitariamente como puente para el uso del portugués, y no como medio de instrucción.

Las experiencias relatadas respecto a la alfabetización "indígena" bilingüe, el uso simultáneo de la lengua materna y del portugués es consecuencia de una interés espontáneo manifestado por los alfabetizandos y el profesor no indio, que alfabetizaba en portugués, había estimulado la escritura en lengua indígena, que aunque la desconocía, demostraba interés por aprenderla. Esas experiencias, según los profesores, habrían dado resultados positivos: lograr que el alfabetizando aprendiese mejor el aspecto instrumental de la escritura y valorizar la lengua materna. Pero fueron

experiencias sin continuidad. Considerando las diferencias fonéticas y de estructura entre las lenguas indígenas y el portugués y las dificultades ortográficas y semánticas que aparecen en la introducción de la escritura en lenguas de por sí ágrafas, es muy remota la posibilidad de resultados positivos objetivos en la comunicación a través de la escritura en lengua indígena en ese tipo de experiencias, si el profesor no puede contar con la asesoría de un lingüista.

El estudio de las lenguas indígenas brasileñas (más de 100 idiomas) es incipiente; a esto hay que añadir el hecho de que la mayoría de los estudios lingüísticos (más o menos 40 lenguas) han sido realizados por el personal del SIL (que son un producto acabado del sistema norteamericano y están, por lo menos, comprometidos totalmente con la evangelización). Todavía, queda por resaltar la enorme diversidad de situaciones lingüísticas: el caso de todo grupo que ha perdido su propia lengua y es monolingüe en portugués, o el caso del grupo que habla sólo su propia lengua, o de aquellos en el bilingüismo, es generalizado, o donde el conocimiento del portugués está limitado a algunos individuos, y los casos en que, debido a las relaciones interétnicas provocadas por la política de ocupación del territorio nacional, dos o más lenguas indígenas conviven con la lengua nacional (un ejemplo acentuado de complejidad cultural y plurilingüismo, es el encontrado en la aldea Yawalapiti, del Parque Nacional do Xingú, donde en 1977 5 lenguas maternas, a más del portugués, eran habladas o comprendidas en diferentes grados por una población de 83 personas.

A modo de conclusión de este punto, cabe resaltar que el sentido de alfabetización para un grupo indígena debe ser discutido en el cuadro más amplio de su utilidad en la defensa de los derechos de los indios por ellos mismos efectuada. Se destacó la dificultad de formular reglas y determinaciones generales a ese respecto, resaltándose la necesidad del examen para cada situación concreta y de la intensidad del contacto del grupo indígena con la sociedad nacional. "La necesidad de alfabetización es una consecuencia del contacto. No puede ser planificada uniformemente. Solo tiene sentido si es aceptada por el grupo y orientada a su auto-determinación".

La formulación de un grupo de discusión, dice lo siguiente:

"Consideramos la alfabetización como instrumento, en primera instancia, para el entendimiento por parte de la comunidad indígena con la sociedad envolvente, en la búsqueda de soluciones para su sobrevivencia en cuanto grupo. Ese entendimiento puede ser viabilizado, tanto en el mismo proceso de alfabetización cuanto en los materiales de lectura. Estamos considerando la alfabetización en portugués como instrumento de defensa y/o liberación, dependiendo de la coyuntura local. Claro que la necesidad de alfabetización tiene que surgir como exigencia del grupo que tiene que participar y controlar el proceso de alfabetización. Cuestiones como: ¿a quién



alfabetizar? tienen respuesta sólo en los casos concretos, reiterando aquí el peligro de generalizar fórmulas, soluciones y métodos de alfabetización".

#### Técnicas y materiales didácticos.

En lo que tiene relación con la cultura tradicional, se plantea, entre otras, la cuestión de los elementos de esa cultura utilizados por la escuela. Los mitos pueden servir en este caso, de ilustración. Las ponencias, informaron sobre varias tentativas de utilización de textos míticos en las escuelas. La conclusión final, fue de que los mitos no deben ser presentados íntegramente por escrito, sino su uso debe ser oral y escritos sólo algunos fragmentos. De este modo se despertaría el interés de los indígenas que frecuentan la escuela.

"La escuela puede funcionar como motivación para la búsqueda de conocimientos míticos, fuera de ella, junto a los especialistas o depositarios de la cultura indígena. De esa forma, remite a la aldea e incentiva la transmisión de conocimientos y verdades propias del grupo en los moldes tradicionales, en lugar se sustituirla o reservarse para si el encargo de la socialización.

Se estableció así la idea de una especialización de conocimientos que la escuela debe transmitir de modo que no entorpezca los procesos tradicionales de educación indígena. De acuerdo con esa premisa, se defendió la idea de que la alfabetización debería idealmente ser hecha en el ámbito del grupo doméstico y no por la escuela, institución ajena a la organización tradicional. La existencia de la escuela, entonces, puede proporcionar un punto de encuentro y discusiones más amplias sobre la realidad del grupo, exactamente por estar fuera de los patrones de circulación de informaciones y de decisión de los grupos indígenas. respetando el principio anterior, de que la escuela no debe competir ni subsistir la socialización tradicional, se sugiere que la alfabetización y la asistencia a la escuela deberían iniciarse apenas en la adolescencia, cuando ya están solidificados los contenidos y los procesos de la socialización propia de cada grupo.

Algunas ponencias, llamaron la atención sobre problemas motrices: la oposición entre el sentido de la escritura (de izquierda a derecha) y el sentido de las actividades manuales en ciertos grupos indígenas (de derecha a izquierda entre los Irantxe y Tapirapé, por ejemplo). Se discutió el peso de la cultura en el establecimiento de la estructura del pensamiento de cada pueblo. De ahí, se llegó a la conclusión de la necesidad de que los indios tomen conciencia de que se trata de técnicas diversas para actividades diversas. Para hacerlo, el educador debe preguntarse cuáles son las actividades realizadas con la ayuda de la lengua materna y cuáles las realizadas con ayuda del portugués.

Dadas las dificultades en la obtención e inadecuación del material didáctico disponible: casi total inexistencia de material especial adecuado a la realidad indígena, se presentaron

muestras de material elaborado por los participantes. Se acentuó la necesidad de elaboración de material por los mismos indígenas, como una de las actividades a ser desarrolladas en la escuela. Un ejemplo de ese procedimiento es la cartilla Guaraní presentada por Bartolomé Meliá, y los textos presentados en fichas, utilizados en los programas de alfabetización de la Comisión Pro-Indio de Acre.

Con relación al contenido de los programas escolares y al funcionamiento de la escuela, a la formación de los grupos escolares y su composición, las expectativas de los indios son por lo general, bastante precisas, principalmente en los casos en que la comunidad ya estuvo expuesta a la acción de escuelas oficiales. (del Servicio de Protección a los Indios, de la FUNAI y de los colegios de las misiones más conservadoras). Se pudo notar, a través de las ponencias, que la expectativa de los profesores en relación a la escuela, es mucho más amplia que la de los indios, cuya visión de la escuela es mucho más instrumental, o sea persiguen la alfabetización y el conocimiento mínimo de la aritmética como objetivo. Propuestas renovadoras de educación formal frecuentemente encontraron resistencia por parte de los indios que, debido a la acción colonizadora que sufrieron muchas veces durante años, se oponen a la institución de una escuela adecuada a sus necesidades y a su realidad. Una escuela "para los indios" es, en ciertos casos, rechazada por ellos, que interiorizaron el modelo de la escuela "blanca". En algunos grupos, eso se añade al hecho de ser la escuela considerada como un medio para la obtención de la técnica de escritura y de un mayor dominio del portugués oral para defenderse de la discriminación que sufren en su región. El dominio de la escritura aparece, a veces, para los indios, como un recurso mágico para la solución de los problemas de contacto.

El profesor (indígena o no-indígena).

Una nueva función en la sociedad tribal fue introducida con la formación del profesor indio y su trabajo; así pertenezca a la aldea, representa una interferencia de algún modo sutil. La realidad actual muestra que el monitor preparado por el SIL o por la FUNAI, es generalmente determinado por la sociedad nacional; su actividad representa un aspecto perfeccionado de la violencia ejercida por el indigenismo oficial porque en los programas de enseñanza bilingüe, la cultura y la lengua materna apenas constituyen un "puente" para la cultura y la lengua nacionales. El profesor indio que mire críticamente la escuela y el proceso histórico vivido por el pueblo que perciba el origen de la opresión y que domine la lengua y cultura maternas, podrá desempeñar un papel fundamental en una educación liberadora, que sólo será posible cuando sea conducida por el indio.

Teniendo en vista toda la problemática mencionada en las ponencias sobre el monitor bilingüe, se llegó a la conclusión de que el ideal sería que el profesor no-indio, siempre tenga en cuenta las contradicciones internas de su trabajo, las contradicciones de su propia conciencia y las de la conciencia de aquellos que pretende educar. Pensar la educación como concientización, atribuyendo al profesor de afuera, el papel de agente privilegiado de concientización, ofrece el



permanente riesgo a reeditar el autoritarismo y el paternalismo que se quiere combatir. En síntesis, con palabras de los miembros de uno de los grupos de discusión:

"Toda práctica indigenista es, antes que nada, educación y debe buscar establecer o crear condiciones para que los pueblos indígenas lleguen a la autodeterminación. Cualquier práctica indigenista es interferencia, a veces drástica, como en el caso de las vacunaciones. La participación de la comunidad deberá ser dar o dimensionar la interferencia de la acción indigenista; la participación se verá asegurada en la medida en que un equipo, con adecuada formación indigenista, sea capaz de crear un diálogo crítico que amplíe la visión indígena de su realidad. Se impone por tanto, una actitud crítica como medio para llegar a un programa comunitario".

### **DISCUSION FINAL: BALANCE DEL ENCUENTRO SUGERENCIAS Y LINEAS DE ACCION.**

La realización del Encuentro fue considerada como oportuna y exitosa en relación a los objetivos propuestos. Hubo un intercambio rico de informaciones, muy estimulante en términos de la adquisición de un cuadro general de la realidad y de los problemas relativos al tema. Se despertó en los participantes, de modo bastante generalizado, el deseo de nuevos encuentros. Se pensó en reuniones nacionales más espaciadas en el tiempo, y con temáticas más amplias, y encuentros regionales tendientes a la solución de problemas concretos y cuestiones prácticas como, por ejemplo, la producción de material didáctico.

Otra sugerencia, fue la formación de grupos de trabajo compuestos por los educadores de las áreas indígenas (indios y no-indios), antropólogos y lingüistas e indigenistas para la discusión y búsqueda de solución a los problemas de nivel regional o local. Como propuesta para la operatividad de los contactos, se sugirió el envío de solicitudes concretas a las entidades de apoyo a la causa indígena por las personas que trabajan con la educación en las áreas indígenas; tales solicitudes serían elaboradas a partir de la percepción propia de las dificultades que enfrenta y sus necesidades. Las entidades deberían encontrar personas capaces y disponibles para colaborar y atender los pedidos, a través, también, del envío de material de información. para quien trabaja en las áreas, la CPI/SP, específicamente, se propone prestar servicios que signifiquen apoyo y respaldo, de modo que se pueda recurrir a ella en los momentos críticos, ya sea por motivos políticos (enfrentamiento de la política indigenista oficial cuando se pone en contra de los intereses indígenas, por ejemplo), ya sean causados por la necesidad de apoyo intelectual para el desempeño más satisfactorio del trabajo. El paso que se deberá dar a partir de ahora es, por tanto, el envío de pedidos concretos a las entidades.

Otra sugerencia, fue la coordinación de cursos por parte de las entidades, en lugares variados, próximos a las áreas indígenas, que busquen la preparación y la formación de los profesores y monitores de las áreas indígenas (y no tan sólo la eterna "introducción a...") en Lingüística,

Antropología y en otras disciplinas que sean necesarias. Se llamó la atención sobre el carácter ideológico del asesoramiento científico como elemento a ser tenido en cuenta al momento de llevar a cabo estas actividades.

Se consideró de mucho valor la redacción y lectura de las ponencias sobre el trabajo concreto y que los profesores, en la localidad en que trabajan, tengan acceso a este material del Encuentro, a través de esta publicación especial, y del incentivo a la redacción de nuevos documentos complementando el cuadro de lo que ya se dispone. La posibilidad de documentación y registro de las experiencias, como forma de romper el aislamiento en que son llevadas a cabo, y de realimentar los esfuerzos casi individuales de los educadores, fue considerada extremadamente valiosa.



Fuente : Comissao pró-indio de Sao paulo, *A Questao da Educacao Indigena*  
Ed. Brasiliense, Sao Paulo, 1.981.

(\*) Educacao, UNICAMP/Comissao Pro-Indio -SP

(\*\*) Antropología, USP/Comissao Pro-Indio \*SP

1. Distinción ya establecida por B. Meliá en el libro "Educación Indígena y Alfabetización", Loyola, 1.979.
2. A este respecto, esclareció Ruth Monserrat : "En un sentido muy restricto, se puede hablar de alfabetización como el dominio de una técnica de transposición del habla para un código escrito. En ese sentido, no interese cuál lengua es utilizada para tal fin. En un plano más



amplio, y por ello, ese dominio "técnico" será siempre cuestionable en la medida en que la lengua utilizada no fuera la materna, aquella en la cual el individuo realmente puede expresar su ser social (comunicación) e individual (pensamiento) por completo. Sería más o menos, como conocer algunas reglas del ajedrez y jugarlo teniendo a disposición sólo algunas piezas del juego... (ni se si esta imagen es buena o si estoy consiguiendo expresarme comprensivamente). En este sentido más amplio, alfabetización sería el dominio de la lengua materna en el nivel escrito (lectura y escritura). De allí aquella otra interpretación más limitada de alfabetización, "el individuo lee y comprende "todo" solo es tal, tan sólo en la lengua materna. Claro, no está hablando aquí de individuos Bilingües, que tienen dominio absoluto de dos o más lenguas. Eso es más difícil de encontrar de lo que se piensa. En el caso de los indígenas brasileiros, yo diría que es prácticamente imposible..."

(Carta a Subcomissao de Educacao, 2/11/80).







UN DIALOGO CON  
PAULO FREIRE  
SOBRE  
EDUCACION INDIGENA (\*)

(\*) Este texto reproduce parte de una conversación de Paulo Freire con unos misioneros que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Grosso.

Este diálogo es la transcripción de una grabación realizada en la octava asamblea del CIMI (*Conselho Indigenista Missionário*) regional MT, en Cuiabá, del 16 al 20 de junio de 1982 (este texto no fue revisado por los participantes de la asamblea).

Paulo Freire:

Tengo la satisfacción de estar aquí; vine especialmente para esta asamblea. La verdad, si hay un discurso que nunca hice en mi vida, es, por ejemplo, un discurso que comienza de esta forma: "No debería ser yo quien esté aquí, porque otro más competente debería hacerlo". Eso no lo acepto. Yo sólo voy al lugar donde creo que soy competente. Lo que quiero decir es que no soy un especialista, pero tengo la convicción por lo menos de poder desafiarles y ser también desafiado. No vine con la pretensión de dar cátedra. Mas bien, me gustaría hacer algún comentario sobre ciertos análisis de los problemas que fueron expuestos. Tal vez mis comentarios no les van a servir, y lo cierto es que no pretenden dar ninguna respuesta.

Es interesante observar la posición del dominador, sea una persona, un grupo, una clase o una masa, o una nación frente al dominado. La pregunta versa sobre la relación dialéctica entre los explotadores y explotados. Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, o del plano sexual, es la necesidad que tiene el dominador de invadir culturalmente al dominado. Por tanto, la invasión cultural es fundamental porque piensa en el poder, sea a través de métodos violentos, tácticas, sea a través de métodos sutiles. Lo que la invasión cultural pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo que felizmente no consigue en términos concretos. Es fundamental para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado.

Y cuando la gente observa a las experiencias de los colonizados, inclusive en Brasil, descubre

la barbarie, la disputa, el comportamiento del colonizador en Africa; recuerdo esos confusos momentos en los que me encontré como asesor del gobierno africano, de un país recién liberado. Se percibe exactamente, en todo y en todos, la presencia y la garra de un gobierno imperialista, colonialista, de dominación, que busca aplastar la identidad cultural del pobre, del grupo, de la clase dominada, para que así fácilmente se expropie la riqueza de los dominados.

La Historia está llena de eso, se repite en todo lugar. No es por accidente, que el blanco colonizador del Africa haya intentado convencer al africano de que no tuvo Historia antes de que el blanco hubiera llegado.

Primera afirmación: Antes que nada ustedes ven que eso no merece científicamente ninguna atención, no aporta nada el discutir un absurdo como éste. Pero está viva, se expresa en la presencia invasora del blanco. El blanco trajo la Historia nada más, y la Historia es suya y del presente. Su Historia ve la cultura del blanco, ve la religión del blanco, ve la cosmovisión del blanco, ve la religión del blanco, es el único idioma, porque los negros hablan un dialecto. El idioma así es del colonizador, el del colonizado es dialecto, es un asunto ruín, mediocre, inferior, pobre, incompetente, no es capaz de expresar el mundo, la belleza, la ciencia; eso solamente puede hacerlo el idioma del civilizado, la lengua blanca que es mejor, más bonita, porque detrás de esa blancura están tanto Camoes Beethoven. Esa es la concepción blanca del Brasil mestizo con relación a las culturas negras o indias.

Es impresionante ver eso aquí, en un momento la gente se da cuenta. El blanco brasileiro, al expropiar las tierras, al dominar la cultura, al considerar a los indígenas como menores de edad incapaces, quistes negativos para Brasil, inferiores manchas de impotencia nacional, al hacer eso, pretende, siempre en ese momento y en favor del desarrollo del país, obtener mano de obra barata en toda esa región del país. Una mano de obra barata, explotada, vilipendiada.

Y para eso , al pretender expropiar a los indígenas sus riquezas verdaderamente nacionales, pretende conquistar el SER del dominado, pretende iniciarlo en habilidades necesarias para los blancos. Pero esas destrezas deben ser mínimas porque lo que necesita es obstaculizar a los indígenas para servir mejor a los blancos puros, para transformarlos exactamente en una mezcla sin valor de conocimientos, para que con esos conocimientos, se vuelva una mano de obra semicalificada con la vocación de continuar tan explotada como la del obrero. Eso es lo que para ciertos blancos significa la Integración del indio a la "brasilidad". Entonces, ¿qué es lo que ocurre? Es que la cosa es dialéctica, ve una respuesta que los blancos esperan.

En el momento en que los blancos involucran al indio en una iniciación rudimentaria de conocimientos, la mano de obra indígena se siente mejor, ellos entran de cualquier manera en el campo de la cultura indígena con esa propuesta y la respuesta del dominado es exactamente soñar los sueños de los blancos. Pero ya no sólo por pura alienación, es que en el fondo es como si los



indígenas estuvieran diciendo": si ustedes vienen acá a ofrecer los primeros añitos de escuela, para hacer de la gente sus obreros, la gente quiere ahora estudios para que podamos ser médicos, ingenieros, padres, obispos; mano de obra es sólo para ustedes", no...entiendan bien, no quiero con eso que la gente llegue ahí a la selva brasilera para hacer universidades para el indio, lo que yo estoy diciendo, es que resulta inevitable huir de ese tipo de reacción.

En el fondo, entonces, el problema mayor con relación a los Xavantes, no es tanto su reivindicación, es que detrás de la reivindicación lo que existe es un desorden establecido; quiero decir, es una estructura de injusticia la que está provocando esa respuesta que nos deja inclusive asustados. En términos prácticos, yo no se hasta qué punto, por ejemplo, un gran trabajo de concientización con los Xavantes o con los indígenas nacionales, sería de por sí, un intento de comprensión de la realidad y comprensión crítica de la realidad brasilera, una profundización de la comprensión de las razones de todo ello. Por ejemplo, la cuestión no es decir a los Xavantes: ustedes no deberían soñar con ser ingenieros, médicos, porque el sistema incluso lo va a entorpecer. Por que si yo fuera Xavante diría: pero, ¿por qué no puedo ser pedagogo, cuál es el impedimento, cuál es la diferencia que existe? La diferencia es exactamente, la que hay en el mundo de acá. Tengo la impresión, que cuanto más sostiene la gente que el Xavante es un ser humano competente a nivel de su cultura, de su escuela, tanto más puede superar su capacidad actual; el Xavante tiene actualmente una cierta sabiduría y es capaz de tener una sabiduría aún mayor mañana.

Ahora, tengo la impresión de que pudiéramos entender eso en un intento de descifrar la razón de ser, del estado actual de las cosas que provoca ese tipo de aspiraciones. Yo no tengo ninguna experiencia que no sea así en ese campo, pero en otros campos de la experiencia social, el propio comportamiento del blanco provoca ese tipo de respuestas. Es difícil para ustedes decirles: ustedes no tienen derecho a estudiar. Pero por otro lado ustedes están en lo cierto, porque el tipo de escuela que ellos les están pidiendo es una especie de veneno. Vean cuán dramática es la situación de ustedes. De un lado, pueden decirles que no tienen derecho a estudiar por eso es que yo propongo que se haga un análisis de las características de ello, un análisis concienzudo. Porque decir que no tienen derecho no es posible, no deben soñar con eso, pero estimular el tipo de educación brasilera que existe de hecho, no ayuda ni siquiera a la clase dominante brasilera.

**Asamblea:** Usted siempre establece una relación entre el dominado y el dominador. Se nota que el pueblo Xavante tiene envidia del blanco.

**Paulo Freire:** Usted está utilizando un discurso de la clase dominante para comprender al dominado. Lo que está llamando envidia es la necesidad de sobrevivencia en cuanto dominados.

**Asamblea:** Se nota una cosa interesante: como etnia ellos tienen conciencia de sus valores y procuran defenderlos. Yo no sé por qué el pueblo Xavante, que es un pueblo bastante vigoroso y bastante activo, no tiene una conciencia y por eso es que se vuelven exactamente iguales a nosotros. Lo que la gente está intentando decir: ustedes tienen su cultura y tiene su valor.

**Paulo Freire:** Hay un libro que yo considero un libro clásico, de un excolonizado que actualmente estudia en París. Su libro se llama "Retrato do Colonizador precedido por retrato del Colonizado". Hay un momento en que él dice que el colonizador y el colonizado son miembros de una ambigüedad dramática, que es la siguiente: de un lado, el odia al colonizador y, de otro, se siente atraído por el colonizador. Entonces, ese dualismo, esa ambigüedad que vive el colonizado, tiende a romperse no debido a los discursos, sino en determinado momento histórico en que el dominado, de diferentes maneras, se confronta con el dominador. Es asumir exactamente su vida conflictiva, cuando el dominado rompe con el dualismo suyo y se descubre a sí mismo y el modo de ser del otro.

Pero en determinado momento el testimonio de la humanidad que el dominado tiene, es el mismo del dominador. Es la imitación lo que ustedes llaman envidia. No es envidia. Es la necesidad de estar como el otro, en la medida en que el otro está dentro de él. Una de las cosas dramáticas del colonizado es que introyecta al dominador. El dominador habita en la intimidad del dominado. Ustedes imaginen, hace cuatrocientos ochenta años que el indio del Brasil es dominado, que es discriminado, que es considerado como una cosa exótica, que es domesticado, que es manipulado, que se irrespeta la expresión de su cultura. Ahora, que exista una docena de indios del Brasil buscando autonomía es un asunto nuevo, incluso ahora, creo que existe una cierta religiosidad intensa entre ellos. Ese nivel de lucha se encuentra mucho más entre ellos.

Tengo la impresión de que si ustedes me preguntasen: Paulo, que sugeriría, si surgiese la posibilidad, en grupos de niños, adolescentes y adultos, de que se exigiese a alguien para enseñarles? Podría discutirse el pensamiento y la clase cultural de ellos, conocer el SER de la cultura, lo que vale decir también, el idioma, el estilo, la historia, discutir la Historia e inclusive usando métodos que toda cultura tiene.

A propósito de la memoria oral es preciso que nosotros tengamos la sensibilidad a flor de piel para el problema de la cultura y la Historia. Tenemos que respetar la memoria oral, incluso la introducción de la palabra escrita en esas culturas de memoria oral tiene que ser bien hecha y teniendo respeto total a lo oral. Puede



romperse lo oral sólo por causa de la palabra en portugués. Sin la palabra escrita la intimidad del conocimiento pedagógico es superior a la base. Son más dialécticos, tienen la comprensión de la totalidad permanente. Debemos, por lo menos, hacer un análisis o la tentativa permanente de rescatar la Historia destruida. La intención de los blancos es destruir ese sentido de la Historia.

**Asamblea:**

No acabé de exponer ese punto al que usted se refiere sobre el choque cultural. Tenemos un pueblo Xavante que es una cultura que trabaja para la vida, trabaja para la muerte. El Xavante percibe que tal vez por una razón, está estallando al sentirse limitado por 180 mil hectáreas de tierra cerca de la ciudad, naturalmente apartados por la civilización.

Estuvimos haciendo un análisis de un hecho histórico de dos mil años atrás, cuando los romanos estaban ocupando toda Europa y allá habían minorías de pueblos, lo que hicieron los romanos: una cultura, una tradición, un poderío militar, etc. avanzaron para aplastar a todos esos pueblos. A medida que ese imperio se fue corrompiendo, los pueblos tuvieron la soga para tirar las horcas de ellos, ahí derrumbaron el imperio romano y ocuparon Roma y de invadidos pasaron a invasores y reestructuraron la vida de todo el pueblo.

Yo veo, como un espejo de esta situación, la situación de los indios del Brasil. Hay tribus que no se dejan irrespetar. Ellos quieren luchar y mostrar que no se dejan manipular, quieren imponer su propia voluntad, usar esos medios de la civilización para levantarse de donde están, de esa condición, para pronunciarse. Por eso, quieren formar la organización (nación) de los Xavantes, para tener su presidente, para tener su estructura como tienen los civilizados, para poder decirnos a los civilizados que es una cosa natural, que no podemos dejar de lado, precisamos conocer ese aspecto histórico, y que ellos tienen necesidad de crecer y ellos crecen, ellos usan esos medios para poder pronunciarse.

Ahora nuestra dificultad es hacerles sentir como objeto de análisis expuestos a una situación que la gente no espera.

**Paulo Freire:** Lo que yo creo es que él asumió muchas cosas, quiero decir el indio en esos términos es absolutamente fundamental, es maravilloso. Para mi, es al nivel de esa ansiedad que ustedes deben trabajar. Yo no comprendo la presencia de ustedes en medio de esos indios brasileiros, en el Brasil, para preservarlos de esas disputas, no lo creo necesario.

**Asamblea:** En cuanto al aspecto cultural de los indios no estoy seguro hasta qué punto

ellos creen, en otro parece que no. En el fondo es esa la impresión. A veces que tienen mucho que mostrar, a veces no tienen nada.

El trabajo del misionero siente esta angustia, la de sentirse despreciado. "Al misionero le gusta nuestra cultura, vamos a aguantar hasta no se cuando". Entonces, cuándo ven una crítica de afuera o alguna cosa, ellos aceptan más, pero el misionero deja entonces de entender, el misionero va de una a otra área y la gente siente un poco esa angustia, no sabe exigir, o enseña, se cree o no, hasta qué punto se puede seguir así.

**Paulo Freire:**

Yo no sé. Una cosa que yo vuelvo a insistir y que me gustaría decirles, aunque mis palabras puedan parecer vehementes, enfáticas, eso es apenas el resultado del hecho de que yo no digo aquí lo que yo no creo. Quiero decir que mi discurso soy yo mismo, pero no quiere decir que afirme demagógicamente -ésta es mi verdad. Yo no digo nada de esto. Soy un individuo muy coherente, pero pondría el otro aspecto para ustedes, más como un desafío, el resultado de mis observaciones intentando comprender el comportamiento de las clases sociales dominadas, pobres, explotadas y de las personas también.

Hace un tiempo vengo observando el lujo y el comportamiento superficial de los grupos de dominados, yo observé en ese comportamiento una serie de posturas que llamo las astucias de los dominados, mañas históricas. Las mañas se explicitan en el lenguaje, en la apariencia, en la actitud, en la propia reacción al frío. Si no fuera por las astucias los oprimidos se acabarían, no hay como sobrevivir; la violencia de los explotadores es tal que si no fuesen por las mañas, no habría como aguantar el poder y la negación que se encuentra en el país.

Si yo tomara un vaso de agua en ciertas zonas rurales, o en ciertas áreas periféricas de San Pablo, en una casa popular, posiblemente iría a parar en un hospital. Mi organismo inmunizado perdió la inmunidad en la medida en que me tenía que adaptar. Si no hubiera esa maña que es orgánica, que es fisiológica, biológica, etc., el oprimido desaparecería. Pero la desaprobación se expresa en el estilo de hablar. Llega al promotor rural, llega al misionero, llega al salubrista, los tres hacen sus discursos. El misionero sobre la trascendencia de que no tiene nada que ver con lo mundano: una pésima Teología. Un viaje para el cielo sin pasar por la Historia. El otro hablando, haciendo su discurso sin percatarse del problema de entender su estilo de hablar... Cuando en su palestra, hablando dice:



yo eso, yo eso, yo eso. Y cuando los tres se van en buena hora, los campesinos harán exactamente lo que les gustaría hacer. Pero ellos dan la impresión, y cada quien más satisfecho, de estar seguros de contar con uno más, pero en el fondo no es así. Y hasta es posible que, a veces, el campesino haga lo que quiere: en determinadas situaciones, el campesino no tiene otra opción sino hacerlo, él también ya sabe.

Hay un sexto sentido que el oprimido tiene para adivinar. Este sentido de los oprimidos es más para adivinar que para apropiarse de la razón de ser del hecho. Esas mañas, yo creo, sin duda alguna, que no están ausentes en medio de esos indios. Hace cuatrocientos ochenta años que son obligados a ser mañosos. En la medida en que somos capaces de comprender las mañas y estudiarlas y descubrir su papel en la totalidad de la forma del comportamiento del mañoso, que es el oprimido, su existencia y la importancia de su modo de hablar, de ser capaces de adentrarnos en la profundidad del lenguaje del oprimido, no tengo dudas de que más adelante la gente descubriría que las mañas irían tornándose en métodos pedagógicos.

La gente puede ver en ellas sugerencias para nuestro trabajo de una pedagogía liberadora. Entonces, muchas cosas que nos parecen flaqueza del oprimido, que nos parecen acomodamiento, ya resistencia (mucho de eso nos duele, pues estamos con él, pues no tenemos una opción y una adhesión a él, pero pasa que no entendemos bien las cosas, por más que la gente viva al lado), mucho de eso nos parece una entrega, una resistencia de ser uno mismo, pero la verdad no es esa, es la necesidad de sobrevivir en un cierto momento. Y lo que puede ocurrir también es que el oprimido se equivoca a veces en la búsqueda de su sobrevivencia, él puede tener otro tipo de opción que es más negativa. Por eso yo insisto tanto en el debate.

Si yo trabajase en esos grupos, sobre todo para conversar desdeñaría los encuentros llamados formales; fuera de las horas llamadas de trabajo, procuraría un encuentro para comer en la noche de luna, en la casa fumando pipa. Yo intentaría comprender las mañas del indio; yo querría sorprender esas mañas allí en la forma de hablar, en el juego de palabras, el uso de un adverbio. Yo tengo una pasión por la lingüística. Creo que el lingüista tiene mucho que hacer, que ayudar al indio, también descubrir las mañas que esconde el alma de un discurso. Sugeriría a ustedes mucha reflexión. Si yo trabajase en un área y la fuese descubriendo, un cierto día, yo comenzaría a ubicar la técnica en las manos. En ese momento la gente comienza a entrar en el fondo de la cultura, la gente precisa mojarse el cuerpo en las mismas aguas culturales del oprimido. Y vean

bien, yo no estoy aquí preguntando o dándoles lecciones, pues en cuestión de problemas de indios del Brasil, ustedes pueden ser mis maestros y mis maestras, no hay duda alguna y no estoy haciendo alarde, es porque saben que tienen práctica y entienden y yo no. Ahora, ocurre que mi práctica grande y larga con otros grupos sociales de oprimidos me enseñó también muchas cosas, tanto que fui traduciendo expresiones teóricas que creo que son prácticas también.

Eso me recuerda simbólicamente el noreste en tiempo de sequía. Ustedes miren, está todo quemado, pasa un año, pasa dos, pasa tres, muere todo lo que es animal y todo queda dañado por lo seco, la tierra agrietada; cuando un día llueve, de mañana nadie reconoce más el suelo, estalla el verdor. En un momento histórico dado, en cierta circunstancia estalla la autenticidad que está aparentemente muerta allí. Eso no ocurre por acaso, porque no creo que ningún grupo se destruya.

El Brasil fue conquistado, no digo descubierto; eso ya es un método colonizador. Si ustedes hicieran una investigación por todo el Brasil, incluso, si ustedes fueran a un colegio y a una universidad también del Brasil, ustedes verán que la gran mayoría de brasileños dirá: "El Brasil fue descubierto en 1.500". El Brasil jamás fue descubierto, fue conquistado; pero se dijo que fue descubierto, porque tenían interés en decir eso, a pesar de ser invadido, de haber conquistado las tierras. De ahí en adelante, los conquistados pasan a usar un lenguaje como si fuesen conquistadores. Quiero decir, cuatrocientos ochenta años después, la gente continúa hablando del descubrimiento del Brasil. Lo que usted llama los primeros gritos en busca de libertad, romántica o no, del Brasil, de "Desconfianza". Desconfianza es el nombre que el colonizador tenía que dar y no nosotros. El problema del lenguaje es un problema muy serio.

**Asamblea:**

Sobre lo que estuvo hablando y lo que se dijo en las comparaciones entre los indios salvajes que fueron catequizados y los otros que no fueron alfabetizados, muchas veces se acusa a la escuela de ser la que destruyó al indio pero puede ser lo contrario también.

Por ejemplo, en esos sitios donde no tuvieron clases donde sólo tuvieron contactos esporádicos, están mucho más destribalizados y también deculturados que los otros que tuvieron instrucción. Hace un mes viajé con un Xavante que es ya seis años profesor en Sangradouro. Quedé maravillado al constatar que siendo profesor e instruido, conservó el alma Xavante, toda su cultura. Fuimos a una aldea bien alejada que dicen es la más atrasada, y descubriendo aquellos



valores, y aquel cariño y respeto por ellos; pero fue en verdad lo que el me venía contando, lo que tenía descubierto allá lo que me ayudo a comprender y descubrir cosas. Las conversaciones que tuvieron de noche y que él escuchaba, y él contando todas las leyendas y los mitos y también la vida que se desenvolvía allá.

Llegué a la siguiente conclusión, si se está aprovechando la información, ya que los conceptos se desenvuelven al interior de la escuela, no sólo no destruye la cultura sino que refuerza y también proporciona un instrumento mayor para poderse defender. También será más fácil para él entender bien y no tener ningún complejo de inferioridad ni de superioridad. El va con su cabello largo, va a dar clase como cualquier otro profesor.

Una consideración se podría hacer a este respecto, porque a veces no se tiene una idea clara sobre la escuela. se condena la escuela, que la escuela sólo destruye, puede ser también lo contrario.

**Paulo Freire:**

En relación a ese problema de la escuela que señala, creo que la gente puede hacer una reflexión de carácter más general.

En el fondo todos esos problemas sobre los que la gente quiere discutir: escuela, cultura, invasión de la cultura, respeto por la cultura, eso sobre todo es un problema político y un problema ideológico. No existe ninguna neutralidad en la ciencia, ni en la tecnología. La gente necesita estar advertida sobre la naturaleza política de la educación. Cuando yo digo la naturaleza política de la educación, quiero resaltar que la educación es un acto político. Por eso mismo no hay por qué hablar de un carácter o de un aspecto político de la educación, como si tuviese ella apenas un aspecto político, y no fuese una práctica política. Es preciso que los educadores estén advertidos sobre eso porque en la medida en que el educador percibe que la educación es un acto político, él se descubre como un político. En verdad el educador es un político, es un artista, no es sólo un técnico que se sirve de técnicas, que se sirve de la ciencia. Es por eso mismo que tiene que tener una opción, y esa opción es política, no es puramente pedagógica, porque no existe esa pedagogía pura.

Entonces, en la medida en que el educador es un ser político, debe tener una relativa claridad, por lo menos con relación a su opción política, lo que vale decir, que necesita preguntarse: ¿en favor de quién yo trabajo en educación? ¿en favor de quién? en otras palabras, ¿cuál es mi sueño como educador? Vale preguntarse también, contra qué estoy trabajando, porque yo conozco una cosa por su contrario; es necesario entonces que yo sepa como educador con quién yo estoy.Cuál es mi opción, cuál es mi compromiso. Y de ahí en adelante, necesito vivir una cosa

que tampoco es fácil, que es precisamente la coherencia entre la expresión verbal de mi opción y de mi práctica. Quiero decir, vean bien, no es el discurso que hace válida la práctica, es la práctica que da vida al discurso; y aquí estoy ya casi indígena también, quiero decir, es mi práctica la que fundamenta mi discurso y lo valida, yo no mi discurso el que es esclarecedor. Es interesante: hay personas en que la identidad entre la práctica y el discurso es tal que son ya un discurso. No se si soy claro. Sin querer herir tu sencillez y tu humanidad como obispo (\*), obispo de todos nosotros, te pondría y te pongo entre las personas del mundo que son y un discurso lo echan a andar, tu práctica es tu discurso, es tu palabra. Creo que eso es de una enorme importancia. Les confieso, eso de hacer un discurso lindo, un discurso de amor, de amor supremo, y al día siguiente considerar al indígena un sujeto ontológicamente inferior, va para el infierno !No tiene sentido! Yo tengo la impresión que esa cosa es muy importante para la gente.

Por ejemplo: una escuela -ahora, vuelvo al análisis final de ella- una escuela que sea vivida o cuyos contenidos programáticos correspondan a la ansiedad, socialmente, es una escuela en que los educandos ejercitan el derecho de ser sujetos. Y ahora en la hora del café, Beth me decía eso, que un día conversando con un grupo donde ella trabaja, ella dice: -"tengo una cosa para enseñarles". Una mujer le dice: "no, no me diga una cosa de esas", ella dice que al comienzo no comprendió bien: "por qué, qué es lo que hay? Y de repente aflora el problema de la cultura, el problema del lenguaje, todo esto es desde el punto de vista de nuestra cultura autoritaria, Beth estaba convencida, ese es el discurso normal: -"tengo una cosa para enseñarles". Desde el punto de vista de la cultura de ellos, en que la palabra es la acción transformadora, donde el conocimiento se da en este misterio de la palabra, hubo (\* Don Pedro Casaldaliga) una reacción, la compañera indígena le dice: -"No hubiera estado mejor si usted hubiese dicho: -yo te enseño y tu me enseñas". Así que la mujer indígena señaló lo exacto, parece que también leyó la "Pedagogía del Oprimido", ella señaló exactamente el problema del diálogo. El problema del diálogo tiene que ver no sólo con la teoría del conocimiento, sino que tiene que ver con la postura democrática de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación. Así, una escuela que experimente un poco de eso, entonces, no será una verdadera destructora. Ella trabajará por lo contrario, por la restauración de la memoria que a veces se pierde.

Entonces, yo concuerdo con tu observación. No toda la escuela...yo sé que en el Brasil la mayoría sí está destruyendo. El otro día me preguntaban en Belo Horizonte si yo consideraba preciso que se reformara la educación brasilera. Y yo dije: -"No es sólo la educación brasilera, es la sociedad brasilera enterita que tiene que ser rehecha, que tiene que ser reconstruida, reinventada". Y reinventada la sociedad entera, la gente va a reinventar la educación que ahora no vale casi nada. Vale alguna cosa, pero está horrible, y en la escuela.

#### Asamblea:

Yo quería hacer una pregunta sobre la escuela. Es para mi un quebradero de cabeza: en esos términos, da la impresión que la escuela, a pesar de lo que hay en la escuela tradicional, a



pesar de la rebeldía de ella, ella se vuelve como un bumerang en contra del dominador. Usted ve, es precisamente de la escuela de donde todos salimos, lo que se escapa del control del dominador. Ahí está la simiente para la propia escuela indígena y no encararla tan negativamente, hace que ellos tengan también capacidad para superar los alcances de una escuela tradicional.

**Paulo Freire:**

Con relación a eso, en los años 70, se reflexionó de una manera más definida, se desarrollaron algunas teorías marxistas, dentro de una perspectiva marxista; Althusser, filósofo marxista francés, llamaba a la escuela el aparato de reproducción ideológica del estado, por tanto de la sociedad política, por tanto de la clase dominante. En el Brasil, cuando llegaron éstas, yo creo que asumieron un carácter más mecánico de lo que era la propia teoría en sus orígenes.

Pero, indiscutiblemente, lo que se observa es que la educación tiene una tarea fundamental, que es la de reproducir la ideología de quienes tienen el poder, evidentemente es eso.

Pero ocurre que la educación no es sólo eso, y así se llega a tu pregunta. En ese caso, entonces, la escuela indiscutiblemente siempre reproduce la ideología de la clase que está en el poder. De ahí su no neutralidad. Pero ocurre que en la escuela se viven a través de nosotros, las contradicciones que se dan en la sociedad. La escuela entonces, de un lado, reproduce la ideología dominante, pero del otro lado se forja también independientemente del poder, en ella se dan las contradicciones. Y al hacer eso, ella termina por contradecir también la ideología que ella debería por tarea reproducir. En la medida en que la gente comprende el papel de la escuela, la relación entre la escuela y la sociedad y la estructura dominante en términos dinámicos, dialécticos, contradictorios y no mecánicos, la gente entonces comprende mejor eso.

Porque usted ve lo siguiente: o la gente reconoce que la escuela, además de reproducir la ideología dominante, también posibilita la crítica a esa ideología o la gente no tiene como explicarle a la gente. A no ser que la gente dijese: nosotros somos genios o, entonces, nosotros estamos puestos en la escuela por el padre del cielo, que botó a la gente allá a propósito para engañar a los dominantes. Pero el papá del cielo no se mete en eso y nosotros no somos genios. Y en verdad los mecanismos, mejor las relaciones que se dan en la sociedad, infra y superestructurales, son históricas. Son históricas y no mecánicas. Por eso es que yo decía: la escuela no es buena y no es mala en sí. Depende al servicio del que está en el mundo. Se necesita saber a quién ella defiende.

Y es por eso también, que es posible, en cualquier sociedad, hacer algo institucional que contradice la ideología dominante. Eso es lo que desechamos de los espacios que la gente dispone. Lo que la gente tiene que hacer es exactamente medir los espacios dentro de las instituciones donde la gente anda, inclusive de la iglesia. Quiero decir, cuál es el espacio libre que la gente tiene, y de

ahí ocupar ese espacio. Vean bien, la cuestión de los espacios es una cuestión política e histórica. Los espacios históricamente, se cierran y se abren. Quiero decir, no es una cosa definitiva. Vean por ejemplo, lo equivocada que estaría la afirmación categórica de que la Iglesia es reaccionaria. Aquí la gente cae en el problema del verbo SER, califica la esencia del ser. No es porque históricamente ella haya sido y no.

Quiero decir, cuando yo me acuerdo de mi niñez y de mi juventud, yo continué en la iglesia católica, porque soy un sujeto impertinente, obstinado. Acostumbraba decir cuando joven: ahora, si ser parte de la iglesia católica fuese igual a inclinarse por un equipo de fútbol, yo ya me hubiera cambiado de equipo por la repulsa...Era casi así, casi una reacción orgánica que yo sentía a un tipo de sermón horrible, de una contradicción extraordinaria con los mensajes de Cristo. Una mínima exigencia de coherencia entre el discurso y la práctica era una cosa enorme, ya en mi niñez, yo no podía comprender un padre gordo haciendo un sermón al pobre.

No hay trascendencia sin mundanidad. Yo tengo que atravesar la mundanidad para alcanzar trascendencia. Y esa cosa me irritaba mucho. Y en mi juventud, nunca confundí ese sermón con el mensaje de Cristo. Yo nunca tuve que salirme del equipo, cambiarme de equipo. Pero hoy, ustedes observen lo que va siendo la iglesia del Brasil, para no hablar en toda América Latina...La gente ve el papel, el compromiso histórico que la iglesia fue asumiendo en el Brasil en el momento en que ella fue volviéndose profética de nuevo. Al comienzo, ella fue profundamente tradicional, después ella fue moderna o modernizada, que es una manera inteligente de ser más eficientemente tradicional. Finalmente, ella encarna grandes sectores de la iglesia del Brasil, encarna exactamente la postura profética, de quien denuncia, de quien anuncia, de quien no tiene miedo a la muerte.

Entonces yo soy muy cuidadoso con ese asunto de decir "tal cosa es". Yo creo que inclusive ninguno de nosotros "es". Creo que nosotros nos estamos haciendo, o no históricamente. Yo uso los verbos en gerundio, para evitar la procesalidad histórica.

Entonces yo creo que es la misma cosa con relación a la escuela. Así mismo yo no acepto la afirmación generalizada, ustedes pueden tener un tipo de escuela, depende de la incursión histórica, política de la escuela. Ahora, un gran problema como educadores es saber qué hacer y cómo hacer, en función de nuestra opción. hay una opción que no corresponde al modelo vigente, no tiene ningún problema para quien el capitalismo es algo extraordinario, es una solución humanista, entonces el trabajo de ese educador es ayudar a la preservación del desenvolvimiento moderno del capitalismo. esa persona no tendrá ningún problema con el régimen. Pero cuando el educador por diversas razones tiene opciones que no son esa, entonces comienza a tener necesidad de vivir intensamente, hábilmente, lo que llamo de relación entre táctica y estrategia.

Quiero decir, en la estrategia tú sacudes tu sueño, lo que tú buscas realizar. las tácticas son



exactamente los caminos que tu construyes andando para viabilizar el sueño. Y cuando el camino no tiene nada que ver con el sueño, entonces es contradictorio. Y cuando el camino tampoco lleva en sí consideración alguna a los límites del equipo del lado de allá...El equívoco frecuente es pensar que sólo quienes están soñando es la gente, entienden? pero en equipo del lado de allá no está soñando, está defendiendo la concreción de su sueño. Es el régimen capitalista. Ese individuo tiene mucho más cuidado con el sueño opuesto. Ora, la práctica de la gente es clara, es lúcida, tiene que ver con los límites del espacio de los individuos que están del lado de allá del sueño de la gente. No son mis límites. Cuando estoy actuando tengo que saber cómo es que el individuo que no sueña lo mismo que yo, puede regir mi acción. No se si estoy siendo claro. Porque yo aprendí, cuando era niño, que si un sujeto de una cuchillada, agujerea. Yo creo que eso valía cuando era niño y continúa así hoy.

Aprendí que la transformación social se hace con gente viva y algunos héroes que murieron no es porque quisieron, sino porque iban a morir. No estoy proponiendo algo miedoso, no, estoy proponiendo esa relación dialéctica entre la táctica y la estrategia, en otras palabras, estoy proponiendo la sensibilidad para la percepción de lo histórico posible. Esto es, cuál es lo histórico posible hoy? Porque no hay ninguna duda de que ustedes sólo tienen una manera para que la gente haga mañana lo que la gente hoy no puede hacer; y hacer hoy lo que se puede hacer. Entonces, haciendo lo que ahora puedo hacer, yo me preparo para hacer mañana lo que hoy no me es posible hacer. Y esas cosas, creo que son de una importancia enorme para una cosa como esa. Aparentemente, eso no tiene nada que ver con los indios, entienden? Porque aquí tienen un montón de gente que se preocupa con eso. Pero, hay mucha más gente preocupada con el sueño contrario. Y entonces, todo eso es política. No es un asunto de idealismo, esa es una acción política, igual cuando evangeliza, y precisamente porque evangeliza, no disocio una cosa de otra. Es en este sentido que yo decía que la escuela es y no es. Quiero decir, es preciso que yo sepa lo que puedo hacer en una escuela, también diciendo, usando la astucia de que la escuela que yo quiero hacer es una escuela tradicional.

#### Asamblea:

La gente tiene tres realidades de escuela allá en las regiones de Tapirapé y Karajá, residir en Ilha de Bananal, Matto Grosso. Desde el personal como los Karajá, en Luciara que prefiere residir en la ciudad debido a la escuela hasta los Karajá estudiando en la escuela de "tori", en la ciudad. El SUMMER también, tiene un programa de escuela que abarca casi todas las aldeas Karajá.

Se forman profesores que inician la alfabetización en Karajá, en su función de pasar más tarde al portugués, incluso de pasar la ideología del blanco dentro de ese plano de educación.

#### Asamblea:

En los Tapirapé, la gente intentó hacer la escuela a partir de la propia vida de los Tapirapé. La

gente tuvo problemas con la lingüística y fue haciendo intentos. Iniciamos la alfabetización, porque encontramos que era importante dentro de la vida de ellos, como lo eran el problema de tierra, el problema de vías Tapirapé, las fiestas, etc., el problema del blanco, las cosas que el blanco traza y otros asuntos que parecen importantes para la vida de ellos. La gente tiene mucha dificultad debido al idioma; tanto es que la gente hacía discursos en portugués en clases, pero las palabras generadoras eran en tapirapé. Después ellos agarraron la técnica del discurso pero continuaban discutiendo en tapirapé. La gente habla en tapirapé, pero no permite entrar más en la conversación.

Ahora, la gente ve la importancia que tiene la escuela, así mismo, con relación a las fiestas. Tapirapé era un pueblo que fue dejando bastante las danzas y con el inicio de la escuela, recomenzaron varias cosas que se reincentivaron por la escuela. Comenzaron a reflexionar sobre aquellas cosas y ellos las recuperaron bastante con relación a las fiestas y a la lucha por la tierra, también al mismo tiempo que la escuela. Fue en esa misma época que comenzaron las Asambleas Indígenas y fueron representantes del grupo también. Fueron dos cosas importantes para la lucha de los Tapirapé.

**D. Pedro:**

Tal vez yo agregaría el problema de las cartillas. Están educándose a partir de ellas, siempre y obvio decir problemas. Hay una preocupación sobre la cartilla, la "Historia de Sangre". Yo vería importante que hubiese una opinión concreta sobre eso.

**Asamblea:**

Después de la alfabetización en la lengua propia, la gente llegó a un punto, después no conseguimos avanzar más. Entró la alfabetización en portugués; de ahí la gente consiguió producir muchas cosas, pues era nuestra lengua, ahí avanzó más. Cuando ellos estaban completamente alfabetizados en portugués surgió un problema de nuevo, ellos no tenían que leer. Lo que existe en portugués para leer no se logra conseguir. Toda una lucha para conseguir material. Ahí surgió esa idea de la gente de reunirse con Beth para intentar hacer un material adecuado para que puedan leer.

**Paulo Freire:**

Con respecto a esa experiencia de ustedes, alguien domina la lengua de ellos?.

**Asamblea:**

No, la gente tuvo una noción muy inicial. A partir de eso, fuimos descubriendo muchas cosas en la escuela. Cuando la gente enseñaba en tapirapé, enseña muchas palabras, discutíamos con ellos y de ahí anda la gente, continúa estudiando.

**Paulo Freire:**

Estoy asustado. Cómo es que ustedes toman ese asunto en esas regiones del Brasil. Una



pregunta que yo les haría: existe en ellos la voluntad realmente de leer y escribir en portugués?.

**Asamblea:**

La escuela se inició a pedido y por insistencia de ellos. Ellos quieren aprender también en una secuencia. La gran pregunta de ellos: -corresponderá la escuela de aquí a la escuela de allá?

**Paulo Freire:**

La gente está volviendo al tema de esta tarde. hasta qué punto la ideología dominante, consumista, capitalista del Brasil, está provocando, de un lado, aplastando y de otro provocando la búsqueda de cierto instrumental. No es por acaso que ese grupo indígena está así, simplemente, porque amaneció un lunes diciendo: "voy a aprender". Debe haber una preocupación existencial.

**Asamblea:**

Ellos sienten mucho la necesidad de aprender debido a la lucha por la tierra. Para ir a Brasilia necesitan tomar un ómnibus, la FUNAI engaña a todo el mundo; entonces, debido a eso sienten mucho la necesidad de aprender.

**Paulo Freire:**

!Es una excelente razón!

**Asamblea:**

Eso quería preguntar. hasta qué punto esas razones son válidas

- 1.- Las dificultades dentro del Estado.
- 2.- La percepción de que es preciso entender la astucia, nuestra astucia y esa astucia es a través de la escuela, de la palabra escrita.

Entonces, en ese punto no se da nada, pues qué es lo que se ofrece a los indios que están escolarizados en materia de lectura? Para los que acaban, pudiendo leer en vano el Porantim, Boletín del CIMI, eso no basta para hacernos entender.

**Paulo Freire:**

Hay bastante sobre eso, sería una sugerencia, cuando yo pregunté si alguien de ustedes tenía el dominio de la lengua, si hubiese esa posibilidad, depende del dominio de la lengua... sería grabar historias, de la tribu. Toda la cultura oral está llena de historias y proverbios y el lenguaje que explica las historias y proverbios está repleta de metáforas. Esas son las características fundamentales de las culturas como éstas. Cristo como pedagogo tenía una intuición lingüística extraordinaria. Ustedes ven que Cristo hacía su discurso con parábolas, historias que él contaba para que se sacaran conclusiones. Así era en el tiempo de él y así continúa siendo en las culturas

preponderantemente orales, o relativamente orales, como es nuestro caso. La cultura indígena es casi totalmente oral. En el resto del Brasil, en las áreas absolutamente rurales es preponderantemente oral. El uso de historias es absolutamente pedagógico. En un camino de pedagogía y de política.

**Asamblea:**

En relación a los mitos, la gente de hecho es así. Ahora. Existe una discusión sobre la utilización o no de los mitos en la escuela. Algunos ponen una objeción: usando en la escuela, que es un espacio del blanco, ¿no se va a desvalorizar el mito? Algunos hacen esta objeción otros no. Beto ya planteó una posición diferente en la última vez, encontró que en una aldea donde el mecanismo de transmisión de los mitos está afectado, no ve ninguna objeción para que se los utilice en la escuela.

**Paulo Freire:**

El problema es saber en favor de quién va a usar el mito. Eso para mi es de importancia fundamental. El detalle es el uso de la historia. Por ejemplo, esa cultura debe estar llena de historias de animales, de aves, de árboles. Quiero decir, hay una intimidad orgánica entre el hombre y la mujer, en esas culturas y el mundo. La relación es umbilical. Esa es la cultura ya, esa relación es eminentemente cultural y el lenguaje en esa cultura es también orgánico. Tiene que ser necesariamente un lenguaje natural, quiere decir un lenguaje material, concreto, sin abstracciones. Difícilmente ustedes encontrarán en esas culturas, en esas historias, discursos en torno a los conceptos. La gente usa el concepto porque se distancia de tal manera de lo real que termina jugando durante diez horas con los conceptos de lo concreto. Es una cosa maravillosa ver cómo la gente parece malabarista, jugando con los conceptos de lo concreto, a mil metros, a un millón de kilómetros de distancia.

En esas culturas no hay ningún juego conceptual. Lo que hay es el mundo mismo. A través de esas historias, a través de ellas se enseña, a través de ellas se da formación. La gente elitista piensa que en esas culturas no hay teoría, que en esas culturas no hay educación sistemática teórica. Esas culturas son eminentemente pedagógicas, en el sentido así más profundo que esa palabra tiene. Las historias en esas culturas tienen un papel pedagógico inmenso, enorme. Entonces, una primera sugerencia es recoger esas historias y ponerlas en el original, en la lengua, en la lengua nacional de ellos, y después la traducción. Ahora, es preciso ver cómo hacer esa traducción en portugués de manera que se acerque lo más posible al espíritu en la lengua original.

**Asamblea:**

No será una forma más de dominación la divulgación de ese material? Eso va a pasar en las manos de todo el mundo.

**Paulo Freire:**

La gente por ese hecho, se hace un ghetto más cerrado que la reservación dentro de la



reservación para defender a los reservados. Quiero decir, ahora, yo respeto tu pregunta, pero yo veo lo siguiente: yo no propongo que se realice algo así para hacer una tesis de maestría en la Universidad, defender una tesis y hablar a favor de los indios. Y publicar eso allá para ganar dinero. No, estoy proponiendo que esa investigación vuelva al indio. Es un investigador también él y no yo el que investiga. Así es su instrumento de pedagogía. Ahora, usted trabaja intensamente con un grupo indígena en la comprensión de su propia cultura, para que después algunos explotadores se apoderen de ese material para regresar allá y explotarlo, no va a servir. No político, por tanto, en todo trabajo de liberación y en todo trabajo humano, existe riesgo. Aho trabajo de educación, político, por tanto, en todo trabajo de liberación y en todo trabajo humano, existe riesgo. Ahora usted corre los riesgos o se suicida.

Existir es arriesgar. existir en el sentido más definido posible, y por eso mismo más radical, es arriesgar. Y no por eso la gente deja de arriesgar, porque está aquí y lo bonito de la existencia es que es arriesgada. Imaginen si no fuese así, sería apropiado para el burro. Esto es, en toda la curva de la Historia usted está sujeto al riesgo. Peor ahí, usted está corriendo un riesgo y disminuyendo los riesgos. En la medida en que usted corre el riesgo no va a descubrir la cultura de otro para que se apoderen de ella, sino para que el propio indígena se apropie de los valores de su cultura, usted está posibilitando que se defiendan mejor. Una de las razones que ellos me darán para aprender portugués, dirán es para poder pelear mejor en Brasilia, para poder pagar el ómnibus. Y es preciso que ellos se conozcan también, dentro de su propia cultura, que puedan luchar con otros.

Pero, el problema es el siguiente: es que tienes en la lengua de ellos una cuestión de respeto. La historia está contada en su lengua, fundamentalmente en su lengua. Ahora, secundariamente, está la traducción en otra lengua, en lengua extranjera, que es el portugués. El tiene que leer el portugués también, es material de lectura, de reflexión, y ahí la colaboración del lingüista es absolutamente fundamental. Y necesario que el propio indio perciba las posibilidades de su lengua. Y para eso el lingüista puede ayudar enormemente a los educadores. Ustedes deberían trabajar junto a los lingüistas, cuando vayan a analizar ese texto, de historia en la lengua nacional y en la traducción brasilera. Discute con ellos, por ejemplo, cómo se expresa una fantasía en su lengua. Ellos dicen eso con más fluidez. En portugués la gente tiene dificultad en traducir. No debe ser tan bonito como era en el original.

Ustedes, quieren ver otra cosa? No sé si ustedes confirman eso. Yo apuesto por intuición, que esas lenguas deben tener un contenido afectivo extraordinario. Yo no soy lingüista, yo no conozco ninguna de ellas, pero yo apuesto. Yo me acuerdo, amigos, hace unos cinco o seis años estaba en una isla Fijí del Pacífico Sur y allá recibí un homenaje. Fui homenajeado por un grupo llamado aborigen por los blancos, en medio de la selva. Qué cosa formidable! La gente tenida como inferior, no intelectual, que me hacía un homenaje porque me conocía como intelectual. Entonces, yo fui homenajeado en medio de la selva, y era una ceremonia linda, una ceremonia de comunión y yo tenía que beber una bebida que me parecía muy extraña culturalmente. También en gran parte

de la ceremonia yo no tenía derecho a hablar. ¡El problema del habla, de la palabra en esas culturas! Yo no tenía derecho de decir una palabra hasta el momento en que yo fuera recibido como un miembro más de ellos. Hasta el momento en que me dicesen. Y durante ese período había una persona que hablaba en mi lugar. Y qué cosa maravillosa! De un lado, ellos me negaban que yo hablara, de otro, ellos no aceptaban que hubiese silencio con mi presencia. era una cosa linda. Yo no podía ser un silenciado. Entonces, ellos delegaban a uno de ellos como mi portavoz y quien hablaba sin consultarme. Entonces, él hablaba en mi lugar. Y llego un momento en que pude hablar, cuando fui recibido, después de la comunión. Obviamente, yo hablé en inglés. Entonces, tenía una traducción a la lengua nacional que hacía una mujer de la tribu. Ella tenía formación universitaria, en Inglaterra. A mi lado estaba un sacerdote francés que vivía allí hacía treinta años y se rehusaba a hablar en francés. Así que hablaba la lengua nacional del grupo con quién vivía, y conmigo habló en inglés también. Rehusó hablar en francés. Cuando yo hablé en inglés hice un sacrificio enorme para conseguir decir en inglés lo que mi afectividad brasilera deseaba decir, y la joven tradujo para ellos en su lengua nacional. Al final de la ceremonia, el padre francés me dice: -"es una pena que usted no comprenda su lengua, porque el discurso de la traductora fue mejor que el original en inglés, porque ella lo logró...". Ahora, él era un sujeto formidable y estaba de tal manera prendado de la afectividad de la lengua, que él me dijo: -"yo no sé portugués, el que ustedes hablan en el Brasil, pero mi convicción es que usted hizo un discurso profundamente afectivo, pero no en inglés". Y como él dominaba el inglés, estaba oyendo mi discurso y la traducción, él entendía perfectamente la lengua nacional. Y él dijo: -"la traductora, entonces, tenía todas las posibilidades de decir en la lengua de ella exactamente lo que a usted le gustaría decir y no dice por eso es que el discurso de ella fue mejor". Y yo anoté eso en mis curiosidades.

Apuesto: esas lenguas son profundamente afectivas. Su sintaxis es afectiva. Su lógica es rica en afectividad. Lo encuentro lindo...pero yo no estoy proponiendo que ustedes transformen, no es agarrar a los grupos indígenas para que den un seminario académico, un curso de lingüística, sino para mostrar los valores que tiene su lengua, que no es inferior al portugués. Por el contrario, en ciertos aspectos es mejor, dice más. Segundo, hay una relación directa entre su lengua y su mundo, su realidad, su historia, su cultura, que su lengua es ya eso. Ustedes podrían aprovechar el propio material de lectura para transformarlo en material pedagógico, la interpretación de la realidad a través de la propia historia que ellos cuentan. Yo encuentro que eso podría ser un camino de escuela. Y el otro sería aprender a descifrar las astucias del dominador. Una de las tareas nuestras como educadores es esa: es descifrar el mundo del opresor para el oprimido; por eso es que el trabajo es político. Quién sabe, determinados escritos de trabajo deberían traducirse a la lengua de ellos. Yo creo que hay un mundo de material que ustedes pueden elaborar. Ahora, siempre con ellos, nunca sólo para ellos.

**Asamblea:**

El SUMMER ya ha hecho ese tipo de cosas. Colecciona historias. Ahora, ellos hicieron así: no recogieron los viejos, no, ellos agarraron a los alumnos que eran gente nueva, y como ese



personal tiene una nueva comprensión, nueva visión de los mitos que fueron contados. Pero hubo una recreación y no muy favorable.

**D. Pedro:**

Es como gente nueva, que con cierta buena voluntad, recoge coplas populares. Y estaba pensando hacer esas acotaciones que son nuestras preocupaciones. Lo que se va a dar en esas vidas, está lleno de mitos, en gran parte de la Biblia. De hecho en las lecturas escolares se lee pasajes de la Biblia, será mal en principio? Pienso que no, depende de mi.

**Asamblea:**

Cuando yo hablé del SUMMER, el objetivo que ellos señalaban eran en torno a la Biblia, no fue en ese sentido; es que ellos llevaban una mentalización de otras cosas.

**Asamblea:**

En nuestra experiencia allá, la gente comenzó a discutir esas cosas. Ahí la gente discutió y señaló esa preocupación. Concordaban en la elaboración de una nueva cartilla. Ellos después hicieron los diseños para ilustrar. La niñez los adora. Ustedes ya saben el color de la historia.

**Paulo Freire:**

El énfasis en la oralidad no puede detenerse en nombre de la grafía. Ustedes vean lo siguiente: toda lectura de la palabra está precedida siempre por la lectura del mundo. En otras palabras. La lectura del mundo precede la lectura de la palabra y la lectura de la palabra exige la continuidad de la lectura del mundo. Pero eso es histórico: fue así que el ser humano, o fue así que el animal se hizo persona y después de volverse persona habló. Porque primero cambió el mundo, practicó y recién entonces escribió después de tanto tiempo.

Otro problema: no puede haber separación entre leer y escribir. El ejercicio de lectura necesariamente exige el ejercicio de la escritura y de la producción propia de textos. Es preciso no separar la lectura de la producción de la palabra para ser leída de nuevo. Fuera de eso no tiene sentido la lectura. Pero, al mismo tiempo, hay que entregarse con gusto al juego de la oralidad. En ese sentido, por ejemplo es necesario que ustedes estimulen al máximo la dramatización. Y en eso, tienen un precursor que fue el propio Anchieta; se pueden discutir los contenidos políticos e ideológicos de Anchieta, pero su trabajo en ese sentido fue extraordinario. Quiero decir, encuentro que dramatizar algunas historias que no tienen mucho que ver con una profundidad mayor, con un misterio mayor de la cultura, que envuelva una riqueza del mito, yo encuentro que sería bueno la dramatización provocando el ejercicio de la oralidad.

**Asamblea:**

En los Tipirapé es así y creo que debe ser en los otros grupos también. Para contar el mito, ellos representan el mito. En la lengua tiene un sentido que la gente no sabe, no tienen cómo

escribir. Las historias de luchas con hacendados, discusiones con ellos las representan y tienen mucho de dramatismo.

**Paulo Freire:**

Las lenguas orales son tan concretas que se vuelven corpóreas. No se si soy muy simbólico. Porque las lenguas son corpóreas. Es extraordinario ver cómo habla el africano. No conozco nada, ni tengo experiencia con los grupos brasileiros. Es una de mis deficiencias. pero me acuerdo de los que vi en Africa, el africano habla con el cuerpo entero. Usted le hace una pregunta al africano, no al que ya es intelectual, no, y le da la respuesta, con el sentido de la palabra y el gesto del cuerpo. Participé de muchas conversaciones en la zona rural de Guiné-Bissau; el pueblo hablaba y era necesario usar un círculo, un espacio como ese, porque dramatizaba toda la historia. Me acuerdo de un día estando en Dar El Salaam, en Tanzania, con el ministro de Educación de Guiné-Bissau, invitados para ir de noche a la finalización de un curso de un instituto de formación política del partido de Dar el Salaam. De repente el director de este instituto hablo en inglés, haciendo una relación de las actividades. Cuando él habló se quedó así... el micrófono aquí, y el habló así... no movía el cuerpo. Exactamente como lo exige la lengua inglesa (risas). Entonces, el movía la boca así, y la mano nada, ninguna cosa. Cuando él terminó el discurso en inglés, hizo el mismo discurso en su lengua. Lo primero que hizo fue agarrar el micrófono, apartarlo de él, y delimitó un espacio de ese tamaño aquí, que fue el espacio del discurso. Y el lo hacía así... mire, es un teatro, una cosa maravillosa! Yo no entendía la lengua, pero entendí el mensaje, el cuerpo, el gesto. Ahí le dije al ministro de Guiné-Bissau: -"Cabra! cuando discuto ese problema de la lengua con ustedes, yo tengo razón. Vea a este hombre ahora, está traduciendo lo que dijo en inglés. Pero ahora es él quien está hablando, antes él sólo tradujo. Su primer discurso fue su traducción, cuando el habló en inglés. Pero ahora, es su cuerpo el que habla".

Eso tiene que ser aprovechado por nosotros. El problema, por ejemplo, el uso del cuerpo en el proceso de liberación en cuanto expresión de la cultura, es absolutamente fundamental. El respeto por el cuerpo, ustedes vean cómo nosotros, los occidentales tenemos mucha marca definitivamente cristiana, desvalorizamos el cuerpo. Vean ustedes, Paulo habló tanto del cuerpo, la gente habló tanto del cuerpo místico, y al mismo tiempo el cristianismo le dio una connotación de pecado, de la cual la gente difícilmente se libera. ¡Cuando el cuerpo es hermoso! No importa que sea gordo o que sea flaco, es el cuerpo del ser humano una cosa maravillosa, una presencia creadora. Y eso en esas culturas no tiene sentido. La gente puede pasar, puede tener cuatrocientos ochenta años de cristianismo deformado allá, y no está metida en eso. Otra cosa: nosotros los cristianos tenemos que ser lo suficientemente humildes para reconocer las bestialidades que hicimos y ver si ya es tiempo de no hacerlas más. Debemos respetar esa maravilla, esa comprensión lúdica del cuerpo. Se bromea con el cuerpo, el cuerpo en el árbol, el cuerpo en la selva, o el cuerpo en el agua, el cuerpo en el sereno, el cuerpo en la lluvia, el cuerpo en el trabajo.

**Asamblea:**

Voy a señalar una realidad más compleja. En la Misión de Anchieta se tiene



fundamentalmente ocho grupos, ocho pueblos con los que se trabaja más. El problema de educación, si los datos históricos no son muy concretos, ahí pienso que Moura u otro me podría ayudar, el problema de educación fue encarado de modo más sistemático por el año 47, cuando comenzó a funcionar sistemáticamente el internado de Utiariti. La práctica de ese internado, fue aquella de una educación indígena uniforme para todos, o tal vez será exagerar un poco, tal vez no desconoció en la práctica enteramente la diferencia pero también la desconoció. Las dos proposiciones parecen contradictorias y tal vez las dos son válidas. de hecho, cuando terminó el internado en el 71, ya estaba siendo cerrado hacía tres o cuatro años antes. Entonces cuando se cerró teóricamente, se cambió a la especificidad de cada pueblo. Lo que hace que actualmente, a pesar de todo, cada aldea, a mi modo de ver, tenga una especificidad, pero por muchas circunstancias, el problema es bien diferente. Después, la gente podría ver si dentro de esa diferencia hay algún denominador común.

Casi distinguiría, tenemos dos pueblos que por motivos diferentes permanecerán con una educación primitiva, pero yo digo educación primitiva no en el sentido peyorativo, al contrario. Fueron los Nhambiquara con quienes se entró en contacto primero y que prácticamente estuvieron reacios, gracias a Dios, a nuestro sistema. Los Nhambiquara y Saluma son dos extremos, en buena hora culturalmente no tienen nada que ver uno con el otro. Y más o menos dentro de estos mismos grupos están los Myky. Más o menos porque aquí se comenzó un tipo de educación más sistemática, un poco de escolarización, pero permaneciendo dentro de ese sistema donde lo que prevalece igual es la educación indígena. Después tenemos actualmente, los Rikbatsa, los Caiabi, y los Apiaká. Todos ellos de un modo o de otro, confrontan los problemas propios de una misma educación escolar. Y de un modo o de otro, ellos esperan, más o menos exigen escolarización, y lo que ellos piensan son las consecuencias y los efectos de la escolarización como tal. Ahora, en estos dos grupos, por circunstancias aparentemente externas (pero yo en Historia soy más o menos determinista, porque pienso que en la Historia las cosas externas ocurren porque tienen que ocurrir), actualmente, la Misión no está dando más escolarización para ellos. Prácticamente, como se puede hablar vulgarmente, allá nada tenemos, damos muchas vueltas y vueltas.

Ahora, lo que los Paresi, por lo menos algún Paresi, le gustaría de la escuela, está expresado en ese trabajo. Y lo que los Iranx esperan, lo vamos a leer.

Aquí los Rikbatsa esperan algo parecido a los Iranxe, o sea esas cosas que nosotros conocemos, saber portugués, saber matemática, para poderse defenderse. Soy muy excéptico cuando un indio habla de que quiere saber portugués para defenderse en el ómnibus cuando va a Brasilia. Pienso que puede decir eso, pero eso no es muy importante para él. Tal vez sea otra cosa, que la gente podría... Ahora, aquí, diríamos, lo original es que aquí se está realizando una educación llamada Paulo Freire. Se están preparando cartillas y tal... Entonces aquí es importante conocer que se tiene trabajo de infraestructura lingüística que no es aprovechada, que se tiene, que es el SUMMER. Existen cartillas del SUMMER, hechas dentro de la Misión. Fue un convenio que hubo?

**Asamblea:**

Ellos aprovecharon el nombre de la Misión, pero fueron realmente ellos quienes estructuraron total e independientemente el trabajo.

**Asamblea:**

La Misión permitió... Tenemos también un trabajo que considero muy importante, de mitología, cuántos libros tienen ustedes?

**Asamblea:**

Los quince que están escritos, están transcritos, lo que ya es un trabajo. Todo eso tiene un vocabulario, sacado de los propios mitos, de las conversaciones, que tiene unos 40.000 items, es enorme.

Para los Caiabi y Apiaka se tiene una estructura más de tipo escolar. Y aquí también, no fueron para los Apiaka, sino para los Caiabi. La gente señala a los Caiabi y a los Apiaka juntos, primero porque los dos son de lengua tuí y también geográficamente, históricamente, están unidos en dos reservaciones que son contiguas. Ahí tienen el SUMMER que hace trabajos, que hace cartillas, que tampoco son usadas. Tampoco la gente tiene nada en la aldea. Solamente un ejemplar de los tres volúmenes. El SUMMER hizo diversos trabajos de gramática, hay estudios científicos y aún cogieron indios para que hagan cuentos, leyendas, aún lo que el indio vio cuando fue a la ciudad, entonces ellos cuentan en la lengua.

Aquí se cuenta también, en buena hora nunca sé exactamente cuál es el dominio de la lengua que tienen los Pe. Con los Nhambiquara, pienso que no pasa mucho de colonial, en buena hora, pero tienen una mitología recopilada y publicada, y ahora está preparada una buena mitología de los Nhambiquara para publicación.

**Asamblea:**

De los Iranxe es la misma cosa, tienen una mitología relativamente exhaustiva. Una mitología bastante completa tanto como pueden serlo las mitologías. No es como la Biblia, es mucho más creativa de lo que la gente piensa. Cada quince días tienen un mito nuevo, exagero un poco, pero a veces basta que una persona haga una reflexión sobre los fósforos y nace un mito nuevo.

En Paresi, la mitología es una obra monumental en el sentido clásico del verbo, son casi 700 páginas. Son notas que por su ocasión, tienen las simiente de nuevos mitos, muy eruditos, muy de ellos: cada animalito, cada árbol, pero también es importante.

Para los Caiabi, la Misión hace trabajos además de los Pe. Joao no escribió nada de eso, pero tiene trabajo de base de un austríaco Koch Grunber; ese sería el cuadro un poco más externo.



**Asamblea:**

Los Nhambiquara guardan amplio material del SUMMER, en buena hora no lo han usado, inclusive la Biblia, parcialmente traducida, libros escolares.

**Asamblea:**

El SUMMER no trabajó con los Nhambiquara, hace tiempo, fue una tribu muy codiciada. Respecto al libro de Levi-Strauss, hace poco se está descubriendo que él hizo una encuesta sin llegar a la aldea de los Nhambiquara. El aprovechó los apuntes de los misioneros.

Ese sería un poco el cuadro externo.

Creo que los trabajos de Daniel son sistemáticamente desvalorizados. El viene aquí, nos da eso y sin querer ofender a nadie, pero cuántos de los que los leemos les dan importancia? Y lo único que ven del trabajo de Daniel es precisamente que está escrito, porque está escrito se lo deja a un lado. Lo de economías del año pasado, pasó la misma cosa. No hubo tiempo de hacer ningún comentario. El hace algunas preguntas, algunos desafíos y por eso mismo se va a quedar. Ahora vean a los Iranxe. Esta es una carta que ellos me escribieron, diciendo muchas cosas. Hablan de conducción, de dentista, de radio, de tejido, de préstamo, de bomba de agua, de gallinas y de malla de alambre. Ahí está la carta:

*"La gente habló muchas veces de la escuela y no necesita la misión querer dar escuela en la lengua. La gente quiere escuela para aumentar el conocimiento del modo de tratar al blanco. ¿Será que la gente está condenada a vivir sin crecer? La vida de los Iranxe, el blanco no necesita venir a enseñárnosla.*

*Nosotros somos Iranxe y vanos a vivir de hecho como Iranxe mismo, pero nosotros queremos saber igual que el blanco. La Misión dice que quiere ayudar. Será que la gente ha quedado solita en la reservación, sin comunicación, condenada a vivir separada, ¿tendrá futuro, seremos pueblo?*

*La gente necesita ser Iranxe, pero necesita saber tratar con los blancos. Necesita ir para adelante en las cosas del conocimiento. Tal como están las cosas, parece que la gente de la Misión quiere dejar a la gente para atrás, nosotros ¿no tenemos el derecho de ser ayudados para mejorar? Necesitamos de escuela, que el profesor sea de la Misión, pero necesitamos que sea gente que sepa y gente de respeto. Vamos a decir enseguida bien claro. Nosotros no queremos un profesor que venga a enseñar como la gente debe vivir como Iranxe, porque la gente ya es Iranxe y no necesita venir gente para decirnos como debe ser. Queremos que enseñe las cosas de los blancos, no quiere decir que la gente va a vivir como blanco. La gente no va a ser tan boba de querer cambiar. Ese hecho complicado de la ciudad no vamos a querer, pero sí ser conocedor de las cosas de*

*los blancos, eso es lo que nosotros queremos ser.*

*Basta de que otros digan que somos bobos. Ser bobo nadie aguanta. Queremos tratar al blanco de igual a igual eso es solo el blanco mismo quien sabe enseñar. Cómo vamos a crecer y mejorar sólo con las cosas de Iranxe, si la Misión no puede ayudar a la escuela del blanco, la gente está condenada a ser esclava. sabemos que no vamos a ser más esclavizados, eso del negro sólo cosechar y trabajar sólo para la comida y ropa sin ganar nada. Sabemos bien, pero tienen la esclavitud de siempre, estar por debajo. Los otros quedarán riendo y apenándose de la gente, dejando a la gente siempre de lo mismo hecho por debajo, así mismo.*

*No esperamos nada del FUNAI. Si la Misión que habla de ayudar a la gente, no resuelve las cosas de la escuela, la gente está siendo engañada, porque son cosas de los blancos.*

*Las jóvenes y las mujeres pueden dar clase a los pequeños, pero necesitan ayuda de la gente que les oriente. Pero para los que ya comenzaron a aprender es necesario un profesor de escuela. ¿Será que la Misión no entiende que la escuela es cosa de blancos y que el Iranxe nunca pensó en escuela? ¿Y que los misioneros fueron a buscar a los Iranxe a la selva? Los Iranxe también quieren tener escuela, pero es cosa de los blancos saberla hacer.*

*Estamos pidiendo siempre escuela a la Misión, porque la gente quiere profesor de respeto. Al profesor que no respeta, la gente lo manda en buena hora, porque la escuela es cosa de educación y el respeto es cosa que debe andar siempre con el profesor. Si la misión no ayuda es bueno decir que no ayuda mismo. Entonces también, no queda esperando por si acaso".*

**Paulo Freire:**

Ven esa carta, es un documento extraordinario y posiblemente creo tácticamente no se deba publicar, ellos se sentirán utilizados; segundo, es posible que la FUNAI se vengue de eso. Hay una contradicción tremenda. Por eso es que yo no creo que hayan abandonado la lengua y hacer esa reivindicación allí. Porque en el momento en que un grupo indígena dice: no necesita venir a enseñarnos a ser Iranxe. Y lo dicen con humildad pero también con una cientificidad maravillosa. Y por qué no? No necesito porque yo ya soy Iranxe. Incluso con ese verbo SER. Vale decir, no necesito es señal que soy. Y cómo es que al mismo tiempo la lengua es eso, la lengua es Iranxe. Hay una contradicción entre la afirmación de autonomía cultural y la negación de la lengua. Por eso es que yo no le doy crédito. O esa carta no es verdadera, o la primera afirmación, la fuga de la lengua el rechazo de la lengua, fue pura apariencia.



**Asamblea:**

Los indios hacen hasta el sexto nivel, quieren hacer la segunda enseñanza, después van para Brasilia, qué pasa con los indios en Brasilia?

**Paulo Freire:**

Por qué no hacen la segunda enseñanza allá. Digo lo siguiente, o la gente se prepara para confrontar y, allá adentro, la gente se prepara para enfrentar la realidad tal cual está siendo o también no se da nada en la cabeza de la gente. Yo creo, no tengo respuesta para ustedes. Creo que estoy aprendiendo mucho aquí. Los desafío a ustedes. No es posible mostrar el queso y después decir: -ustedes no comen porque ustedes no tienen cuidado con ese queso, yo sí. El queso es peligroso para el indio, no es solo para el blanco. El conocimiento es tanto para ustedes como para mí. O yo no doy una solución a esa encrucijada, o voy a pasar hasta el fin del siglo con ese tipo de miedo.

**Asamblea:**

**D. Pedro:** Lo que está mal en Brasil, en el mundo en general, no es apenas la educación, la escuela, la universidad. Lamentaría demasiado que nos motivemos así en problemas de la educación, la escuela, sin ver la Economía, la Política que es, está y que está ahí, y eso es un reflejo de un problema mucho mayor. Lo que debemos procurar nosotros mismos es nunca enfrentar sólo la educación, ahí estaremos perdidos. Tenemos que enfrentar todo.

**Paulo Freire:**

No existe una cosa llamada educación en sí, lengua en sí, lingüística, sonidos, fonética, consonantes, nada de eso existe! Lo que hay, existe en un contexto mayor, que es político, económico, social e ideológico.

**Asamblea:**

**D. Pedro:** Nos enfrentamos a la globalidad del problema y, ahí sí, ayudar a los indios a partir de nuestra experiencia, de lo que sabemos del mal de esa sociedad, para que ellos enfrenten la globalidad también. En este sentido, la gente pensaba en cómo concretizar más, pero por otro lado, creo muy importante que concientizarse de un modo global, de lo político, qué es la nación, y el problema mayor que tenemos que enfrentar y, en cuanto realmente la sociedad fuera esa que está ahí, no tenemos condiciones de hacer una escuela decente. Lo que podemos hacer es esa escuela de un modo más crítico, más contestario, con una voluntad de transformación más radical. Creo que no estamos perdiendo el tiempo, si nos concientizamos, si cambiamos de actitud, si globalizamos nuestra actitud, creo que no perdemos tiempo, igual si no salimos con cierta receta, que ninguno, posiblemente, es capaz de dar.

Dentro de esa maraña de cosas, aparece una salida, y no es la ideal, pero es la única que aparece, vamos encaminándonos por ella y vamos corrigiendo y mejorando lo más que se puede.

Sea ese riesgo por la libertad y caminar junto con él, lo más importante de todo para nosotros es que vamos aprendiendo con él. Ahora, si realmente no queremos ser tan idealistas, tan optimistas, no hacemos nada. Vamos haciendo todo eso y caminando con ellos.

Pienso que esa caminata realmente, procurando dar lo nuestro y juntamente, arriesgando y mejorando con él, es lo que hace la caminata en conjunto.

**Asamblea:**

Le sugiero Beth, que ponga aquel ejemplo de los Myky; creo que encaja bien como un cuestionamiento para la gente.

**Asamblea:**

Ese es el ejemplo de una mujer de apenas diez años de ese contacto, pero tuvo una reacción de ese proceso con el contacto.

La reacción vino por el deseo que ellos tienen de sal; ellos no usan sal. Nosotros explicamos que la sal trae problemas de salud. Ellos estaban queriendo sal. Ocurre que yo tengo presión baja y les expliqué que yo necesitaría llevar un poco de sal, que la iba a necesitar. En eso las mujeres empezaron a pedir sal. La gente conversa con ellos explicando ese problema de sal. Ellas se fueron en buena hora. después llegó una mujer donde mi y dijo así: -Yo hoy no estudiaré nada. Le pregunte: ¿-usted va a sembrar? -No. ella estaba casi llorando...y una mujer muy inteligente. Ella repite: Nunca más estudiar. preguntó ¿\_Por qué? Ella respondió: -primero no conocía nada, después conocí, después me gustó, después necesité, y ahí usted dice que daña. Ella analizó todo el proceso de contacto: conocer nada, después conocer, gustar, necesitar y ahí usted dice que daña.

**Paulo Freire:**

ustedes vean que eso no acontece sólo con la sal, sino también con todo el resto.

**Asamblea:**

Es preciso darse cuenta que esos indios son de la misma tribu Iranxe, sólo que con una etapa de contacto diferente.

**Asamblea:**

Ella analizó todo el proceso de contacto con el blanco y con todo lo que está entrando, y que claro, ya va a conocer, necesitar, va a tener necesidad y después no tiene la posibilidad de obtener.

**Asamblea:**

Yo quería volver sobre lo que se presenta, me parece que la óptica dirigida, la de una escuela que presenta una situación deformada donde se queda un pseudo doctor en alguna cosa. Delante de esa escuela en que se da la necesidad y la urgencia cuando se presenta alguna cosa al grupo



indígena intonces qué es lo que va a presentarse?

Un Tema básico que usted desenvuelva, por ejemplo, en matemática, lo que se tiene que presentar es la ecuación de IIº grado. Cuál es la secuencia de pasos en todas las áreas, o usted va a esperar que él solicite el currículum, cómo es que se orienta este tipo de dificultad?

**Asamblea:**

Aprovechando la preocupación en torno de la ciencia qué hay con el choque entre Ciencia y Mitología? Es un problema serio.

**Paulo Freire:**

Me acuerdo aquí de un gran líder africano, Amílcar Cabral que se empeñó en la lucha en Guiné-Bissau. Yo me acuerdo de los textos de Amílcar. Los seminarios que él hacía de respaldo a la lucha en pleno frente de batalla en la selva. El juntaba a los guerrilleros, él hacía aquella tarea en la guerra, en la lucha, y al hacerlo, enfrentaba el problema de la magia en los guerrilleros. Con absoluto respeto, pero mostrando que era preciso superar la comprensión mágica del mundo, por una comprensión científica del mundo. Me acuerdo del problema de la creencia en los amuletos, fetiches, un negro dice: -"Pero yo he visto que los compañeros dejaron de morir gracias al amuleto. La bala viene, rebota en el suelo, golpea en un árbol, sale y no pega en el cuerpo que está protegido por el amuleto". Amílcar decía: -"Yo respeto la posición de mi pueblo, pero lo que quiero dejar muy claro; es que la gente escapa de la bala del enemigo en la medida en que aprende a defender mejor se aprende a luchar, a resistir. Más tarde, de aquí a años, nuestros nietos van a decir: -Nuestros abuelos lucharon mucho, pero creían en cosas bizarras".

Quiero decir, yo estoy proponiendo, Dios me libre, que la gente llegue a los Bororo y se haga allá una Sorbona, para discutir la Biología más correcta, más actual. De repente ellos tienen una concepción física del mundo que merece todo el respeto. Pero la gente está discutiendo aquí la lucha de sobrevivencia de esos pueblos y ellos luchan contra un opresor que tiene el mando de la Ciencia y la Tecnología. Ellos no pueden quedarse simplemente como reservaciones de una cultura por nosotros. Y cómo se nos hace lindo, que los sobrevivientes de una época, que no es la nuestra, continúen con sus mitos maravillosos; pero la gente no tiene el mito, no, la gente tiene la Ciencia para dominar. No sé, y no tengo ninguna posición categórica para eso.

Pero, lo que yo quiero es plantear el problema, sin irrespetar a los indios, sin irrespetar la comprensión que los grupos indígenas tienen del mundo, de su llegada al mundo, tengo la impresión de que tarde o temprano, tendrán que ir comprendiendo una nueva razón de ser de los hechos, so pena de continuar dependientes. No sé, me gustaría oír la opinión de los antropólogos que quieren transformar lo indio en museo.

Puede ser que yo esté errado completamente al decir esto, y como yo tengo un amor sincero a

todo el grupo de oprimidos, y obviamente a los indios, si ustedes prueban que estoy errado yo salgo del error. Pero temo que la gente conserve esa cosa durante siglos, que la gente continúe hablando de ellos.

**Asamblea:**

Como necesidad nuestra.

**Paulo Freire:**

Exacto, por necesidad nuestra.

**Asamblea:**

**D. Pedro:** No soy antropólogo, pero voy a responder. Pienso que tal vez la historia de la actitud de la Iglesia, lo que se refiere a la fe, a la ciencia y a la Biblia, puede ayudar un poco. Durante muchos siglos la Iglesia vivía aquel miedo a la ciencia, porque invadía y desmitificaba completamente la vida. Posteriormente ahora, creo que muchos de nosotros, con bastante armonía interior, sabemos convivir y conjugar lo que hay de ciencia con lo que hay de fe, con lo que hay de mito, frente a la propia Biblia. Y no tenemos ningún obstáculo en particular, por el contrario, hemos crecido. Quién sabe trabajo indigenista.

**Asamblea:**

No sé, en este momento la gente está discutiendo la sobrevivencia de los pueblos indígenas y en este exacto momento, la sobrevivencia de la humanidad también está amenazada debido a la ciencia.

**Paulo Freire:**

No es por causa de la ciencia, es debido a la política que está orientando la ciencia. Y una ciencia al servicio de cierta causa, es que ese es el problema, pero la ciencia en sí no es culpable de eso.

**Asamblea:**

Yo tengo una dificultad de entender, no sé si la intención también de este encuentro es amarrar ciertos puntos o no. Si fuera, creo que ya se hicieron, para un buen tiempo de discusión. Como la posición de Paulo Freire, que está en lo cierto, ninguno quiere hacer lo indio de museo, vamos a tener que presentar la ciencia de una forma o de otra, un currículum, un programa. Qué programa es ése? Con vista de esos programas, de esos currículum que tenemos la costumbre de analizar y llevar adelante. A un niño de diez años se le puede explicar naturalmente la formación del feto. Ahora, será la misma forma en que la gente deba usarla para presentarla al indio?

Entonces, la dificultad que la gente estaba sintiendo en nuestro encuentro era quién va a hacer un programa, para quién, para todos los grupos en conjunto?. ¿Sería una sola superestructura que



haría un programa para indios y para la escolarización de indios en el Brasil? ¿O sería para un grupo específico, cada cual con su situación? La pedagogía de Paulo Freire, en general para la cultura brasilera, fácilmente o con alguna dificultad se adapta, pero en la realidad indígena cómo es que vamos a aplicar eso?

**Paulo Freire:**

El punto fundamental de esa llamada Pedagogía de Paulo Freire, de allá y de acá, es que no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja. Ese es el principio fundamental de esa pedagogía, sirve allá también.

**Asamblea:**

De acuerdo con lo que está diciendo, quiero decir, esa práctica pedagógica de Paulo Freire, adaptada en la realidad indígena, ¿con qué secuencia de pasos va a ser presentada? ¿Será la misma que se presenta en una ciudad como Sao Paulo, o qué secuencia sería en cada realidad? Ahí es que está la dificultad. O se apega a los programas de la escuela opresora o se sigue normalmente. Parece que se está necesitando en cada situación específica ver la secuencia del método pedagógico a ser aplicado.

**Asamblea:**

En torno a esta posición sobre qué será mejor para el pueblo indígena puede que sea hasta insignificante, pero es la base con la cual el hombre sería feliz. Básicamente, las Bienaventuranzas, repartir, vivir en comunidad, la plenitud de la vida.

Durante cuatrocientos ochenta años, nosotros y nuestros anteriores misioneros y agentes de Pastoral, hicieron eso que nosotros creemos necesario, caminar rápido para que el hombre o el indio conozca toda nuestra manera de ser, y vemos el fracaso y la opresión de estos pueblos.

Hace apenas pocos años se intenta una pedagogía inversa, que es nosotros nos ponemos en la cosmovisión de aquel pueblo ya que está viviendo básicamente, con lo que Cristo está queriendo: repartir, vivir en comunidad, respeto mutuo, aunque una cosmovisión diferente, y no es así conforme a la creencia. Lo bueno de esos pueblos es eso.

Si voy para estar junto a este pueblo y él está viviendo bastante esos mensajes que me gustaría estuviesen viviendo, la actitud de respeto. No queremos que ellos no salgan a la ciudad, pero acompañándolos y dándoles la interpretación. Y ellos tendrán que escoger. Pero simplemente querer pasar por un proceso histórico antiguo es un fracaso.

**Paulo Freire:**

Bien, pero yo no propongo pasar por procesos antiguos, así los fueran antiguos, sin querer insinuar nada. Lo que los jesuitas hicieron al comienzo, desde la llegada de los exploradores al Brasil, fue enseñar latín. Antiguamente, no apresuraron la explotación de los indios, no

apresuraron su muerte, no apresuraron la cultura de los indios. No estoy proponiendo el retorno a esa etapa, lo que creo es que la gente tiene que identificarse inteligentemente con la cultura de allá.

Lo que yo señalé fue hasta qué vamos a ser nosotros los delimitadores de lo que los indios deben saber. Y eso. Pero estoy totalmente de acuerdo, no hay otro punto de partida, en ningún proceso educativo correcto, que no sea el punto en que están los educandos. Y no del punto en que piensan que están los educadores. Como punto de partida es eso ahí. Es posible conocer y no ser de aquel estado en que estoy conociendo. Lo fundamental no es el método de palabras etc. Y esa es la posición. Vean en la carta, lo que dicen los Iranxe. No necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina.

Pregunto ahora. Primero, ¿cómo responder a esa demanda? Segundo, al responder a esa demanda, se estará de nuevo tocando las tradiciones culturales? ¿Usted entra o no en la ciencia? Lo que ellos quieren aprender es el conocimiento del blanco y esto es científico. ¿Cómo es que se hace? ¿Respondo o no? Yo no sé, estoy aprendiendo aquí, más que enseñando. Yo hago aquí preguntas.

**Asamblea:**

Yo respondí esa carta. No recuerdo todo. El profesor que ellos quieren nosotros no lo tenemos. El paso sería que la Misión podría ayudar para que ellos lo preparen, que asuman los profesores de ellos. Pero eso no es para mí, una salida en el momento. Eso fue lo que escribí fundamentalmente, ahora, Moura que tiene una memoria mejor que yo, puede decir algo más.

Lo que está un poco más atrás, que no expresé, en la carta para no hacer mucha teoría, pienso, es una tentativa, sería el profesor que quiere ser la cabeza de ellos, o el profesor o la profesora que llamaría del gobierno, que más allá de no respetar la cultura de ellos, no va a durar ni tres meses. porque es otro problema.

**Asamblea:**

Quería hacer una acotación a lo que hizo Paulo hoy, para llegar a lo concreto de esa política y programación. Lo siguiente: usted dice, nuestra actitud puede ser la de quedar guardando al indio como un niño. El no puede ir a Sao Paulo, él no puede ir a Brasilia, y la intención de él es estudiar más y estudiar como el blanco sabe, ir a Brasilia, o ir a San Pablo.

Por otro lado, usted señaló, y hubo una protesta general en aquella hora, de que la pedagogía de Paulo Freire, sería enteramente dentro de la cultura, dentro de la realidad de cada pueblo. Si el



indio tiene que tener una escuela, una programación, la escuela va a ser tan alienante como las escuelas de nuestro sistema. porque si el indio dentro de su cultura, de su vida, él va a tener que aprender inglés, la educación de tercer grado, una serie de cosas que ya están en contradicción, que ya están en contra de aquella cultura, aquella vida, aquellos valores, la puerta estará abierta para poder continuar.

**Paulo Freire:**

Usted tiene la llave de esa puerta?

**Asamblea:**

No, no tengo, pero exactamente ese es el problema, yo creo que tenemos que dejar esa puerta abierta. Ahora, qué programación hacemos, que en el fondo no sea una programación igual a la de nuestras escuelas ahí afuera, en contraste con la realidad del pueblo indígena.

**Paulo Freire:**

Ahí creo, la gente es competente para hacer eso, o no se atreve a hacerlo.

**Asamblea:**

Creo que es eso lo que la gente pretende realizar Paulo.

**Paulo Freire:**

Creo que la gente tiene que ser competente, tiene que hacerse competente, para hacer eso. Ninguno "es", se vuelve competente. Evidentemente, ese es un problema que usted señala para un programa que usted organiza para un plano de educación popular en una favela. Ese es un plano que se coloca en la universidad católica, en PUC, en UNICAMP, cuando el primer día del año, me encuentro con un grupo de cuarenta estudiantes. Yo no ofrezco un programa a nadie, crezco con los estudiantes, elaboro con los estudiantes mi programa. Yo creo muy importante eso.

¿Qué es la tolerancia? Es la capacidad de convivir con lo diferente. Segundo, es la incapacidad de descubrir que lo diferente es tan válido cuando nosotros lo hacemos mejor, en ciertos aspectos es más competente. Lo que significa es que lo diferente no es necesariamente inferior, no existe eso. pero es la tendencia de la gente a rechazar lo diferente, es considerarse la gente como el educador de lo diferente, el salvador de lo diferente y nunca el educando también de lo diferente. Quiere decir, esa intolerancia que se ve, creo inclusive, es esencialmente anticristiana. No es acristiana, es anticristiana. A mi entender.

En verdad no es la escuela de ustedes la que va a desarrollar esa capacidad de pensar. Y digo más, la escuela de ustedes, nuestra escuela sólo será válida en la medida en que, pensando diferente, respeta el pensamiento diferente. Fuera de eso, es una invasión, es una violencia sobre la otra cultura.

Ese punto tiene que ver con lo que ustedes también, ya mencionaron que es tal concepto de integración, que creo que más de una vez se dijo eso que la táctica, o la astucia ultrapasa el límite. No era preciso hacer esa concesión tan grande para obtener lo esperado. Creo que van demasiado lejos, lo que me hace pensar es el riesgo, me hace pensar que ustedes están más próximos, y que en verdad, trabajar para esa integración antes que no trabajar para ella, o en otras palabras, lo que me hace pensar que ustedes se aproximan mucho más realmente a un esfuerzo contra los intereses de los llamados indígenas que a su favor. En el fondo, ustedes son realmente blancos, creo que eso tiene que ser pensado y respetado, quiero decir, el cariño de ustedes, no se mide apenas por el sacrificio físico de vivir allá. De hecho nadie, aunque haya gente que tiene una capacidad enorme de amar a los indios, pero no puede quedarse allá porque no aguanta y no tiene salud para resistir todo eso. Quiero decir, yo también no sé, nunca fui allá y yo no sé cómo están ustedes viviendo allá, porque es posible que ustedes estén creando allá un pedazo de blancos defendiéndose de la hostilidad, por ejemplo, del clima, de la agresividad de la naturaleza, y tienen un refrigerador en casa, es un exilio como el que yo también tuve. Es duro vivir allá como los que allá viven al menos de forma parecida o más o menos parecida. Más lo que yo quería decir, y no tiro la piedra a nadie, pero me gustaría subrayar que, para todos nosotros el educador que piensa que está trabajando en función de los intereses básicos de los grupos populares explotados, de las minorías es hasta qué punto la gente es coherente con ese querer, con ese deseo en la práctica con la gente.

Creo que esas preguntas la gente debe hacerlas constantemente, diariamente, quiero decir, lo que es la integración en esa lucha, lo que significa eso. Cuál es esa escuela, qué educación es esa, cuáles son los contenidos. Hubo un grupo que habló aquí que no hay ninguna referencia sobre la capacitación de la educadora o del educador. Yo creo que trabajar en áreas como esa exige de nosotros, no es adivinando que la gente hace esas cosas, la gente tiene que aprender realmente con ellos y la gente tiene que aprender a pensar en torno, no aprender a pensar, pero a pensar sobre determinados aspectos de la ciencia también ayuda a comprender.

Ahora en la tarde, en una cartilla que me mostraban que alguien está elaborando, decía que si eso fuese para aplicar en un área periférica de San Pablo, por ejemplo, diría no, eso aquí no, eso aquí no repercute, pero no tengo ninguna autoridad para decir que eso no repercute allá, por el contrario, allá tu conoces y yo no. Y esa preparación que creo que también debe ser bien pensada, pero más que todo eso, es la coherencia, es preguntarnos a propósito de cómo nosotros amamos a los indios; llamarlos indígenas no es sólo decir yo amo, es preciso saber cuál es el camino que yo hago, en el sentido de poner en práctica este cariño. ¿Cuál es mi relación?. Sería capaz, guardando conmigo las marcas de mi cultura también, porque evidentemente no es posible, conversar con la joven allí, sobre su práctica, cómo es mismo el nombre del grupo?

**Asamblea:**

Kampa.



**Paulo Freire:**

Yo preguntaba qué es que ellos comían: y ella me decía que ellos comen *mecaxeira* de mañana, al medio día y por la noche. Y yo decía, saben cuál es una de mis mayores limitaciones para trabajar con los grupos indígenas así, es el asunto de la comida. La comida en mi es uno de los rasgos más fuertes de mi cultura, el gusto. Yo pasé dieciseis años luchando en el exilio para descubrir *quiabos*, para descubrir *pitangas*, era un infierno, vivía soñando con *quiabada*. Entonces si me meto en un lugar, no quiero pensar en los sueños que tendría con gallina al *molho pardo*. Un bacalao frito en aceite de coco. Ahora, por otro lado, no podría ir introduciendo eso, porque tengo miedo de ir destruyendo la cultura de los indios, sugiriendo unas cositas. Un día, llegarían allá los antropólogos para estudiar y descubrirían que los indios también comían gallina al *molho pardo* (risas)

Quiero decir, yo creo que esas cosas, no estoy diciendo aquí que ustedes, que nosotros, tenemos que olvidar la cultura en que fuimos engendrados, no es eso. Pero es la capacidad, y es ahí uno de los grandes problemas que tenemos, sobre todo ustedes, que es el continuar siendo alguna cosa, para comenzar a ser otra, sin ser dual, sin ser ambiguo. Quiero decir, no es fácil un trabajo de ese tipo, pero sobre todo en ese reconocimiento de su cultura, que usted no reniega sólo porque va para allá. Usted no puede pensar que la suya es mejor que la otra. Lo que usted tiene que pensar y descubrir, que el obvio, es que es diferente, es completamente diferente, pero no inferior. Y a veces, mis queridos amigos y amigas, la gente piensa que es inferior mismo.

No quería volver a un punto anterior, pero creo que vale la pena, sin arrogancia ninguna y humildemente tocar ese punto de nuevo. Aquella discusión, cuando se dudaba de la autenticidad del texto de Daniel, tiene que ver con eso. Incluso esa contradicción fue apuntada por una joven aquí, cuando tu decías: pero fue la propia Misión que enseñó a ese rapaz a leer y a escribir el portugués y ahora se duda de que aprendió. Aquella discusión anterior, tiene que ver con esa cosa que estoy intentando subrayar, y si el rapaz era o no era el autor, porque el discurso estaba bien organizado, bien estructurado, porque ese no es un texto que un indio escriba. Por qué no es un texto que un indio escriba? Porque está bien organizado, está bien estructurado, porque está pensando, entonces es la confución. Sólo el blanco es el que piensa. Como el blanco sabe pensar, sabe escribir aquello. Daniel entonces es indio, no puede, no piensa, no puede escribir.

Quiero decir, después de tantos años que algunos de ustedes han vivido y convivido como los indios, y de repente sale ese asunto, no digo con maldad. No estoy diciendo que ustedes son ruines, nada de eso, pero eso digo así, lo digo por todo el fondo ideológico de una inexistente superioridad occidental y blanca sobre el resto del mundo. Este etnocentrismo europeo está metido en todo o nada, desde ese punto de vista, no puede.

Entonces, repito, mis reflexiones no son negativas así, son mucho más advertencias que hago para nosotros, sin incluirme con relación a mi trabajo en el interior del Brasil, porque realmente

no conozco nada, pero con mi trabajo en las periferias de Sao Paulo y el Brasil mismo, esta preocupación que la gente debe tener como la coherencia entre lo que la gente hace, lo que la gente escribe y lo que la gente dice, y ese preguntarnos diariamente en torno de nuestra opción, si eso realmente es lo que la gente quiere. Creo que eso es absolutamente fundamental y quien sabe si no sería posible contestar ahora la pregunta de uno de los grupos, que sería la de por lo menos pensar en una forma de defensa en torno de si mañana las autoridades encontraran que deben, basados en esa propuesta de Regimiento, que ella puede hasta agravar y generalizar, lo que sería lamentable.

Y finalmente, dando una prueba de que en verdad la intención al dirigirse al Regimiento era de esconder más que de aclarar, la propuesta que yo haría ahora amorosamente es que la puesta en práctica de la escuela niegue ese Regimiento. No hacer una discusión: En Río Negro estoy haciendo lo contrario de lo que fue dicho en el Regimiento. Y hacer lo posible para trabajar menos en el sentido de esa llamada Integración. El respeto mayor, realmente, está puesto no en el Regimiento, sino en la cultura indígena. Fuera de eso, yo no tengo, realmente más nada que decir.

**D. Pedro:**

Antes de encerrarnos dentro de esa línea de Regimiento para los pueblos, culturas diferentes, talvez sería bueno que nos des una referencia de tu propia experiencia en Africa. En la hora de empezar otra escuela y otro Regimiento también, quien sabe si habría una contribución ahí.

**Paulo Freire:**

No sé, tengo la impresión que la contribución no sería grande, a no ser en un punto que al pueblo pueda parecerla falta de humildad de mi parte, lo que no es, es apenas el testimonio de coherencia entre lo que yo digo y lo que yo hago. Por eso creo que es poco humilde hablar de eso. Con relación, como brasilero en el exilio, un brasilero intensamente brasilero, y profundamente brasilero porque soy profundamente recifense. Porque en verdad fue mi recificidad que me hace pernambucano, mi ser nordestino que me hace brasilero, mi brasilidad me hace latinoamericano, y mi latinoamericanidad me hace un hombre del mundo. Porque ninguno es del mundo sin ser primero de un lugar cualquiera. Y en ese sentido que, no sé el nombre de las tribus, ven como soy poco brasilero en eso, son universal, en la medida en que se enraizan y se reconocen en cuanto tales.

Entonces, mi gran pregunta que yo siempre me hice era hasta qué punto como brasilero, como educador, al ser invitado por esos países recién liberados del yugo colonial, hasta qué punto, y esa es una pregunta dramática, hasta qué punto continúo siendo el mismo brasilero, tengo que respetar el modo de ser diferente de otro pueblo. Y decía: será que es legítimo que yo llegue a Guiné-Bissau y diga a los guineenses cómo es que deben educar a sus hijos? No puedo hacer eso. ¿Será que yo tengo que demostrar, inclusive, un profundo respeto por la cultura africana? ¿Será que mi concepción del mundo es mejor o es la correcta y la de allá es la errada? Creo que aquí pasa exactamente eso: es haber sido siempre un ayudante, pero no un ayudante que se neutralizase.



Vean bien, no es un ayudante pasivo que se somete simplemente a cosechar una cátedra y llevar para otro en función del pedido de lo nacional. No, pero ayudante que discutía con lo nacional, un ayudante que testimoniaba con su palabra también lo nacional, que decía al ministro: Camarada ministro, me disculpa, pero para mí eso está errado. Y el ministro decía ¿Por qué? Y yo decía: -Por eso, por eso y por eso. Lo que tu encuentras piensa y reflexiona. ¿Será que estoy errado, será que estoy interpretando mal?

Y claro que hay aspectos, si usted piensa, por ejemplo, en lo que es la educación, en lo que puede ser la educación.

Sobre eso discutía también. En las culturas de memoria oral, tiene que ver con el caos que la gente tiene aquí. El respeto por esa oralidad, por esa comprensión del mundo, por la expresividad, entonces a enfatizar eso. Eso era la cosa sobre lo que yo hablaba con las autoridades de esos países africanos. No es que ellos no supiesen de eso, pero exactamente para subrayar la necesidad de un trato más o menos especial con relación a determinadas áreas menos urbanas del país. Quiero decir, ese, Pedro, era el punto que creo que podría subrayar aquí. Vean bien, no ensalzando aciertos míos, muy por el contrario, aprovechando mi paso por los países africanos como un desafío intenso que tuve para aprender a no tener un discurso distinto de mi práctica.

Quiero decir, no podía tener escrito la Pedagogía del Oprimido, y llegar años después a Guiné-Bissau y pretender ser su pedagogo. Si yo hubiese hecho eso, yo debería haber retirado el libro de las ediciones vendidas en las lenguas en que estaba traducido.

Tengo respeto, inclusive por las cosas que escribo, por eso es que no escribo mucho. Soy un sujeto muy sobrio, mis libros son libritos y creo que es formidable que sea así. Cuido, no pego un ojo en el período que escribo, leo de nuevo y digo: ¿Qué quiero decir con eso? ¿Será que lo que estoy diciendo tiene que ver con lo que yo hago? Tengo mucho cuidado. El cuidado en mí es tan grande en eso, que a veces, lo que escribo, ya es lo que estoy haciendo. No hay separación. Mi paso por Africa, por otros países de América Latina, del Caribe, me ha servido como ese ejercicio de no considerarme como representante de una cultura superior, de respetar intensamente la forma de comprender el mundo que el otro tiene, y no considerarla inferior.

Me acuerdo una vez, estaba en Tanzania, en la Universidad de Dar El Salaam, tuve un Seminario allí, y una noche, un profesor de Ciencias Políticas de otro país africano, no de Tanzania, me convidó para cenar con él. El era un hombre muy culto, muy inteligente. Hasta daba gana de ser alumno de sus cursos. En cierto momento, conversando me dice: -"Paulo, usted sabe que cuando fui a Londres, para hacer mi doctorado, mi abuelo y mi madre se reunieron en casa e hicieron un culto a los ancestros y les pidieron que me defendieran de los blancos en Londres" Después paró, hizo un silencio y me dice: -"Paulo, me gustó que ellos hicieran eso". Ahora, ustedes imaginen si fuese yo a decir: -"Pero cómo es que usted, un profesor de Ciencias Políticas, me dice una cosa como esa! Inclusive, él podría hacer preguntas parecidísimas desde el punto de vista de mis creencias. pero no... Simplemente le dije: -"Creo formidable eso, aunque también

encuentro que no fue bonito, pero lo encuentro válido". El me dijo: -"Tengo la impresión que los ancestros funcionaron bien, escapé de los blancos!" Tengo la impresión que eso de ahí, esas cosas me educaron, todo eso me educa. Yo me educó todos los días, con las observaciones que se me hacen, con las críticas que se me hacen.

Tengo la impresión de que hay una cualidad entre otras, algunas, dos o tres, que están sobre esos Regimientos, porque ellos se forjan en nosotros, en nuestra práctica. Son virtudes que los educadores y ejecutores vienen desarrollando en nosotros, en nuestra práctica. No son virtudes en cuanto cosas con las que la gente nace, ni son cosas que caen del cielo. Son cosas que la gente fabrica en la gente. La primera de ellas les diría a ustedes es el coraje de ser humildes. Que abras tu comprensión del mundo y tu comprensión de la cultura. Si tu tuvieras la humildad de reconocer que tu cultura también tiene un lado ruín, tu no aceptas lo que te parece ruín en la cultura de los otros. Si tú no asumes la humildad, tú no aprendes. Tú no te dejas educar por tu educando, porque tú no eres capaz de percibir que él también te educa. La otra virtud o cualidad que la gente tiene que desarrollar para un trabajo como ese, y es indispensable, es la virtud de asumir la ingenuidad del educando. No quiero decir con eso que te vas a volver igual al educando, porque tampoco puedes, porque tú eres tú, pero sólo tú eres capaz de comprender, de casi estar como si fuese el otro, apañando la ingenuidad de él para descubrir que él no es tan ingenuo como puede parecer a veces. Porque también aclara algo del punto de vista de la situación en que está el educando. Si tú no eres capaz de asumir la ingenuidad del otro, y al hacerlo tú descubres que a veces el otro también es crítico y no solamente tú, o entonces, tú piensas que eres en la vida todo crítico delante del ingenuo.

Eso es lo que el texto revela cuando dice que a partir de allí, que los indios van a poder comenzar a pensar. Lo que está faltando exactamente en ese texto es la humildad de asumir la ingenuidad del indio. Y es profundamente crítico desde el punto de vista de la cultura de él. Quiero decir, no es posible dejar de asumir eso.

La otra virtud que la gente va viviendo y haciendo en la gente, es esa cosa obvia de que ustedes tienen que partir exactamente de los niveles en que el educando está y no de los niveles en que usted se encuentra, en que ustedes se hallan como educador o educadora. Acostumbro a dar un ejemplo muy concreto sobre eso. Si estoy en el lado de acá de la vía y quiero estar al otro lado, no tengo otro camino que atravesar la vía. En otras palabras, nadie estando acá llega allá, partiendo de allá, sino partiendo de acá. Es por eso que creo no viable la Tecnología que dicotomiza la historia de la Meta-historia, lo mundano de lo trascendental. Cómo es posible llegar allá, partiendo de allá. Tiene que partir de acá. Entonces, hay una caminata, una travesía indiscutiblemente.

Y esa caminata, esa travesía, la gente la hace a partir de donde está, y de la comprensión de la cultura, es de la sensibilidad histórica que la gente tiene que desarrollar en la gente, todo eso



demanda esa humildad a la que me refería. Esas cosas, D. Pedro, las viví intensamente en mi experiencia en el Africa. Cuando todo indicaba que podía haber sido tentado demasiado por mi propia práctica brasilera anterior, y pretender trasplantar mi práctica allá. Y por eso siempre digo, experiencias y prácticas no se trasplantan, se reinventan, se crean. Lo que tú haces hoy con un cierto grupo indígena, necesariamente no puede ser hecho mañana con otro. Tú tendrás que reinventar y no sólo tú como sujeto de reivindicación, sino el otro con quien te encuentras. El fondo, vivir y recrear. Y por eso que la recreación ya no es más sólo vivir, ya es la existencia. En este sentido es que existir es más que vivir. La gente tiene que existir como los grupos indígenas. Bien, era eso lo que yo quería decirles, me gustaría también ahora, agradecer realmente, sinceramente la invitación que tuve para venir acá. Digo también a ustedes, con toda sinceridad, con toda la humildad, quiero decir, yo vine aquí muy preocupado; realmente, mucho más curioso, vine más a aprender que otra cosa, porque de ahora en adelante rechace de una a diez todas las veces que sea invitado para una cosa así, por ejemplo, de hasta qué punto debo ir o no ir, porque la impresión que tengo, es que no debo ir. Tal vez no deba aceptar por las limitaciones de mi competencia. Quiero decir, vine un momento, aprendí un montón de cosas, mi curiosidad se satisfizo, pero eso no es suficiente para ser eficiente en un encuentro como este. Entonces, creo que un hombre mucho más competente que yo para esas cosas es Brandao, por ejemplo, es Carlos Brandao y otros más. Pero de cualquier manera me gustó mucho haber venido aquí y aprendí un montón de cosas y agradezco...







## FUNDAMENTOS TEORICOS Y PROGRAMATICOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

Esteban Emilio Mosonyi  
Francisco A. Rengifo

### 1. INTRODUCCION GENERAL

Escribir sobre temas de política indigenista no ofrece novedad en sí, aún cuando se trate de ideas muy correctas, oportunas y avanzadas, a menos que haya esperanzas ciertas de factibilidad y receptividad por parte de las organizaciones indígenas, la diversidad de instituciones involucradas, los gobiernos nacionales y los organismos internacionales. Durante largo tiempo se mantuvo la práctica de formular proyectos de un utopismo delirante y un nivel de abstracción casi inasible, lo cual significó para muchos observadores —en primer lugar para los propios indígenas— un mero empeño de arar en el mar o, en el mejor de los casos, seguir enfrascados en disquisiciones académicas. Pero es necesario reconocer que la múltiple labor teórica no ha sido inútil ni ha dejado de producir importantes consecuencias prácticas cuyos frutos sólo muy recientemente hemos comenzado a cosechar. Sin la cantidad y calidad del material teórico producido —bien sea por autores y organizaciones indígenas, antropólogos y otros estudiosos de la realidad aborígen, instituciones de toda índole— no estaríamos ahora en la posibilidad de reformular de manera radical e integral toda la práctica del indigenismo en nuestros países.

En la presente exposición seguiremos ahondando en las vertientes teóricas y principistas, más solamente en la medida que el estado real de la coyuntura que rodea y condiciona a las etnias indígenas así lo requiera. Hay que hacer un esfuerzo extraordinario para ensamblar lo teórico con lo práctico, las abstracciones con las concreciones, el diagnóstico actual con las soluciones propuestas a corto, mediano y largo plazo. Todo nos invita a insertarnos —críticamente y sin sacrificar principios— en el nuevo conjunto de circunstancias que sin ser demasiado favorables, tampoco presentan la negatividad casi absoluta que signaba por decenios toda la labor indigenista. Los enemigos de la población autóctona siguen allí y a veces se han hecho hasta más poderosos: aquí me refiero a las compañías transnacionales, a los sectores misioneros más fanáticos, a los grupos políticos racistas y desarro-

\* AGRADECIMIENTO: A la Dirección de Asuntos Indígenas, del Ministerio de Educación y a la Profesora Trina Rivero de Liendo, por su apoyo y colaboración para la elaboración y presentación de esta Ponencia.

llistas. E incluso a las grandes mayorías silenciosas, quienes bajo un manto de apatía y de indiferencia se resisten a cualquier cambio que favorezca al status socio-económico del indígena, reivindique las lenguas y culturas aborígenes y traduzca en políticas ágiles y operativas todos los principios constitutivos del interculturalismo y de la autodeterminación de las etnias. Pero si la sinceridad nos obliga a no ocultar los aspectos trágicos y dolorosos que aún persisten, también nos hace apreciar el surgimiento de condiciones mucho más favorables para erradicar la discriminación anti-indígena en sus diversas facetas.

Sería inútil negar que la mayoría de los gobiernos americanos muestran hoy en día un interés y una comprensión mucho mayores por la problemática indígena, así como por su tratamiento político y práctico. Este cambio generalizado de actitud se hace además extensivo a las instituciones fundamentales, a las fuerzas políticas de centro e izquierda y a la opción pública en general. Hay desigualdades y desfases en esta toma de conciencia, como cuando constatamos por ejemplo que los ejércitos —hablando en términos generales— son mucho más renuentes que los órganos de difusión de la cultura popular, a la hora de tomar en cuenta la realidad autóctona. Destacaremos todos estos matices dondequiera que sean pertinentes para nuestro análisis.

Afortunadamente las altas jerarquías gubernamentales con mayor poder decisorio se han visto en la necesidad de comprender que las políticas asimilacionistas hacia la población autóctona son inconvenientes desde todo punto de vista. Y no tan sólo porque sean impracticables o porque se encuentren con la resistencia de la mayoría de los indígenas. Ante todo, el asimilacionismo, el integracionismo a ultranza, es una expresión institucionalizada del etnocidio, se fundamenta en la destrucción —lenta o rápida, sutil o burda, según los casos— de todo el patrimonio histórico y sociocultural aborígen. En momentos en que se revalorizan y se estimulan, desde las más altas tribunas internacionales, todas y cada una de las manifestaciones culturales de la humanidad —la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales celebrada recientemente en México (julio de 1982) es un buen ejemplo de ello— la criminal práctica de ir eliminando culturas y formas de vida autóctonas se vuelve extemporánea y contraria a las tendencias históricas más recientes que hacen énfasis en el diferencialismo intersocietario correctamente concebido.

Se hace cada vez más difícil recurrir al consabido sofisma de tildar cualquier comportamiento respetuoso hacia las etnias indígenas de regresiones románticas e ilusiones puristas referentes a una supuesta intangibilidad de las comunidades tradicionales. Hoy está claro que nadie persigue como meta el aislamiento y la autosuficiencia total de estos pueblos, sino el mantenimiento de su identidad y perfil propios, el despliegue de su creatividad intransferible basada en su patrimonio histórico milenario, el carácter autónomo de su participación e inserción en el mundo contemporáneo, a fin de ser ellos mismos los protagonistas y orientadores



de su propio proceso de transformación colectiva. Cada etnia indígena está en capacidad de asumir un proyecto histórico cónsono con su realidad, no para aislarse del resto de la sociedad sino, por el contrario, para hacer acto de presencia con voz propia y con la plenitud de sus atributos específicos en el escenario mundial, sin plantear por ello conflictos o incompatibilidades de ninguna especie. La auto-determinación indígena se inscribe perfectamente en el ordenamiento jurídico internacional y aún sirve de refuerzo a la soberanía nacional de todos los países del continente.

## 2. ASPECTOS ANTROPOLOGICOS Y LINGUISTICOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN VENEZUELA.

El interculturalismo cuenta en Venezuela con largos y valiosos antecedentes, pero que se han quedado más bien en el plano teórico durante algún tiempo. Sólo en los últimos años se ha convertido en realidad tangible la Educación Intercultural Bilingüe, la cual sigue —aún hoy— en una fase experimental. No obstante, en vista de los resultados concretos ya obtenidos —principalmente a partir de la promulgación del Decreto Presidencial 283— se nos hace posible enumerar y explicar las principales características de esta nueva política educativa. Expondremos, enseguida, los diez puntos fundamentales de carácter antropológico y lingüístico que han comenzado a regir o regirán en lo sucesivo en forma cada vez más precisa y contundente— nuestra nueva política indigenista que estamos elaborando con la participación y concurso de todos los sectores institucionales, ideológicos, académicos y gremiales, guiados siempre por la propia iniciativa de los indígenas y de sus organizaciones más representativas.

Aspiramos a una verdadera concertación nacional en materia indigenista, la cual —en vista de las condiciones sociopolíticas más recientes— podrá extender progresivamente a un entendimiento en el plano internacional. No parece lejano el día en que todas o la mayoría de las naciones americanas y —¿por qué no?— del mundo entero orienten sus políticas hacia los grupos étnicos existentes en los diversos países de acuerdo a lineamientos y principios similares, si bien adaptados a los requerimientos específicos de cada realidad.

### 2.1. Principio del interculturalismo

En Venezuela existe una pluralidad de culturas, de las cuales las más antiguas y auténticas —en términos de su arraigo histórico geográfico son precisamente las pertenecientes a los pueblos indígenas. Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Más tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de con-

diciones. La cultura nacional mayoritaria —ella misma aún inconclusa, dependiente y dividida por regiones— no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogeneizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad.

La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando — en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aún siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena.

No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico social y político. El ser humano es capaz de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente —es decir, sin contradicciones antagónicas— en el marco definidor de su propia autenticidad cultural, de la misma cultura que le legaron sus antepasados y que sigue siendo perfectamente capaz de afrontar el peso histórico de la encrucijada humana que nos ha tocado vivir en este período final del presente milenio.

## 2.2. Principio de la autodeterminación y de la participación igualitaria

Toda etnia, en su carácter de entidad colectiva históricamente conformada y definida por múltiples especificidades antropológicas, socioeconómicas, históricas y geográficas, debe gozar del derecho de autodeterminación, de la facultad de regir su propio destino. Es inhumano imponerle un modo de vida ajeno a su propio ser histórico a través de agentes de cambio y cadenas de mando pertenecientes a otras realidades societarias. Hay que destacar que esta autodeterminación es enteramente compatible con la soberanía indivisible de los estados constituidos, ya que cualquiera de ellos puede albergar —y de hecho alberga— en su seno, numerosas etnias y naciones diferenciadas pero cuyos proyectos históricos no son contrapuestos sino que deben armonizarse dentro de una solidaridad y espíritu de convivencia que van mucho más allá de las fronteras étnicas y nacionales. De hecho, cada etnia es una nación en potencia, pero es ilusorio y ahistórico, pensar que toda nación haya de constituir un Estado separado. En realidad, casi todos los Estados son multiétnicos, y por ello deben estar en capacidad de crear un espacio socioeconómico y cultural para propiciar el despliegue armónico y concertado del proyecto colectivo de cada una de sus etnias. Las etnias indígenas deberán ser dueñas de su destino y las decisiones concernientes a su problemática tendrán como fundamento ineludible la participación democrática e igualitaria de la población autóctona en todos los planos de su vida comunal, regional y nacional.



El indígena, al participar directamente en la formulación, ejecución, evaluación y modificación de todas las políticas que le conciernen, seguirá siendo el sujeto y protagonista de su propia historia a la par que constituirá un sector valioso en el conjunto de las sociedades nacionales, a las cuales tiene muchos aportes que ofrecer: es falsa la dicotomía que se ha pretendido establecer entre la condición de indígena y la de miembro de la sociedad nacional, con plenitud de deberes y derechos, entre los cuales figuran lógicamente los derechos específicamente étnicos de índole colectiva.

### 2.3. Principio del diferencialismo societario

Las sociedades humanas presentan entre sí diferencias muy importantes y profundamente respetables. Todo esto proviene del carácter intrínseco de la creatividad humana, que encuentra y desarrolla una gran diversidad de soluciones frente a los constantes desafíos que su ambiente le propone. Hay miles y miles de formas de satisfacer la necesidad de vivienda o alimentación o de estructurar un lenguaje articulado, para citar algunos ejemplos obvios. Ya nadie sostiene la legitimidad de una cultura única, creada al margen de la cotidianidad de los pueblos e impuesta contra su voluntad y por encima de su libre decisión. Cada instancia societaria —el individuo, la familia, la comunidad, la región, la etnia, el país, el continente, la humanidad planetaria— ha de constituirse en foco de creación cultural integral y plenamente vivida. Lo universal viene a ser la resultante de la interrelación dialéctica y articulada de las diferentes formaciones societarias situadas a niveles distintos de inclusividad y magnitud.

De acuerdo con esta visión diferencialista, cada cultura y lengua étnica representa el compendio de la creación colectiva de un grupo humano de tamaño variable pero, en todo caso, entregado durante largas generaciones a la paciente labor creadora de ir elaborando una respuesta global a las exigencias ambientales. En Venezuela sobreviven actualmente unas treinta etnias, cada una con su cultura específica e intransferible, y cada vez menos dispuestas a renunciar a su propio legado. A esto se suma que la nación venezolana, como un todo tampoco se muestra proclive a permitir la desaparición de su rico patrimonio autóctono celosamente transmitido por las etnias a las presentes y futuras generaciones. Las grandes diferencias que separan a las diversas comunidades— en lo referente a sus lenguas y culturas originarias, a sus características antropofísicas, a sus condiciones ecológicas, a su grado de inserción en la sociedad mayoritaria— contribuyen inmensamente a la riqueza y a la variedad casi infinita de nuestra realidad indígena actual.

No representa validez teórica alguna la discriminación colonialista —y en el fondo racista— entre pueblos “primitivos” y “civilizados”. La complejidad de cada formación social es inconmensurable y sus creaciones y valores no pueden atropellarse a nombre de un supuesto “progreso” entendido como transferencia unili-

neal. Respetamos sinceramente los logros y realizaciones del mundo occidental, pero su traslado a los pueblos aborígenes y tercermundistas en general nunca deberá significar la desarticulación de las sociedades tradicionales y la desaparición de sus formas de vida.

#### 2.4. Principio de la cooperación internacional

Nuestros pueblos indígenas poseen, afortunadamente, culturas profundamente diversas entre sí, que pueden variar significativamente incluso de comunidad en comunidad, diferencias que requieren un tratamiento muy particularizado y hasta casuístico, al implantarse la Educación Intercultural Bilingüe o cualquier otra política consecuentemente interculturalista. Con todo ello, tanto las características como la situación actual de las comunidades autóctonas presentan —junto a las innegables diferencias— tal cúmulo de elementos coincidentes y realidades análogas que no es posible desprendernos de la idea —o más bien del ideal— de una política indigenista internacional compartida por los distintos Estados en sus lineamientos esenciales.

También los movimientos étnicos indígenas han tendido progresivamente hacia una mayor internacionalización. En un principio éstos abarcaban una sola etnia o a lo sumo una pequeña región intercultural. Actualmente, se encuentran por doquier federaciones y asociaciones indígenas nacionales, continentales y hasta mundiales, con representación ante organismos internacionales y un número creciente de gobiernos. Todo esto coadyuva a una unificación flexible y adaptativa de las distintas políticas indigenistas nacionales, como se desprende de los mismos principios que estamos elaborando.

Un punto álgido de la cooperación internacional lo constituye el caso de los grupos y comunidades enclavados en zonas fronterizas, situación muy frecuente por lo demás. Ha habido una desconfianza generalizada hacia el indígena fronterizo, hasta el extremo de verlo como elemento casi ajeno a la población nacional de cada país. En Venezuela aún hay sectores que preferirían de una vez desalojar, concentrar, reagrupar y sustituir al indígena de etnias tales como la guajira, la warao, la pemón, la guajiba, entre otras. Sólo en los últimos años se viene entregando su documentación personal a los indígenas que viven en la proximidad de nuestra frontera con Colombia, Brasil o Guyana.

Ya es hora de comprender que las tierras ancestrales de las etnias datan de tiempos a veces inmemoriales, o en todo caso muy anteriores al trazado de fronteras internacionales. El indio se movía siempre libremente en las tierras que constituían su hábitat. No existe, en principio, ninguna razón para que el habitante autóctono deje de ser ciudadano de los Estados actuales, con los deberes y derechos que esto implica. Pero para ello se requiere que los distintos países le garanti-



cen la libre circulación en zonas limítrofes, la posibilidad de reunirse y convivir con sus parientes situados en algún país vecino, la seguridad de que la frontera no perturbará el modo de vida tradicional y la organización históricamente conformada de cada etnia. Hay que partir de la comprensión de que el indio es el poblador de mayor arraigo de regiones poco favorecidas por otros sectores de la población, y el que más contribuye —por razones históricas, y culturales— a reforzar el equilibrio y la armonía entre los pueblos ubicados en un mismo ámbito geográfico.

## 2.5. Principio de respeto a la territorialidad étnica

Los patrones de asentamiento de la población indígena son históricamente muy antiguos y distintos a las modalidades de utilización del espacio predominante en la sociedad típicamente industrial y urbana o en proceso de urbanización. En muchos casos el cultivo que practica el indio es extensivo e itinerante, lo que implica la existencia de poblados pequeños, dispersos y con cierto grado de movilidad. Se ha demostrado abundantemente que tal situación es conveniente en regiones ecológicamente vulnerables como la Amazonía y la Orinoquía. Es muy importante que los Estados respeten este tipo de asentamientos humanos, cosa que no significa —en modo alguno— su aislamiento del resto de la sociedad ni la interdicción de todo tipo de cambio social.

En nuestro país —al igual que en el resto del continente— abundan los terratenientes, empresarios y compañías nacionales y transnacionales que buscan despojar al indígena por todos los medios posibles. Para ello se valen de argumentos “jurídicos”, influencias y amistades, la intimidación del indígena o el uso de la violencia indiscriminada en algunos casos. A cada rato se presentan situaciones bochornosas e inhumanas de desalojo y dispersión de comunidades a veces muy antiguas y poseedoras de títulos coloniales. Los indígenas sometidos a tales persecuciones no tienen más alternativa que migrar hacia los centros urbanos, las haciendas agrícolas y las explotaciones mineras, para convertirse en mano de obra barata —a veces semiesclava— o en marginados sociales prácticamente reducidos al subempleo o la mendicidad.

La Educación Intercultural Bilingüe propicia al máximo el mantenimiento y la estabilización de las comunidades indígenas históricamente constituídas. Incide favorablemente en el proceso de adjudicación y dotación de las tierras colectivas, ya iniciado desde hace varias décadas por los organismos de la Reforma Agraria. Se opone a que las nuevas explotaciones de índole agropecuaria o minera signifiquen el despojo sistemático del territorio ancestral de nuestras etnias. Se declara en contra de la práctica habitual de los organismos planificadores consistente en concentrar y reagrupar poblaciones, con el pretexto de facilitarles la dotación de infraestructuras y ciertos servicios fundamentales, entre ellos los de índole educativa

y sanitaria. Está claramente demostrado que el sistema de internados indígenas contribuye ampliamente a la desintegración, a la deculturación, a la migración y por ende al etnocidio de las comunidades y pueblos autóctonos. La Escuela Intercultural Bilingüe debe ir a las comunidades y prestar sus servicios sin perturbar la armonía de las formas de vida y sin imponer pautas disolventes de ninguna especie.

## 2.6. Principio de la revitalización lingüística y cultural

Las lenguas y culturas indígenas de América son un legado y un patrimonio de valor inapreciable para los pueblos portadores, para los países del continente y para la humanidad como un todo. Esta verdad básica ha sido comprendida —por fortuna— en el seno de sectores sociales con capacidad decisoria en la vida nacional e internacional y por parte de la opinión pública de los países más diversos. El indio es el basamento indiscutible de la identidad cultural del hombre latinoamericano.

Es relativamente sencillo decretar el uso de las lenguas indígenas en la educación formal y aún su oficialización regional y hasta nacional. Pero todo ello supone una labor de planificación lingüística de gran envergadura: estudiar a profundidad muchas lenguas semidesconocidas. Crear alfabetos adecuados a cada una de ellas. Escribir gramáticas escolares. Elaborar un conjunto de textos para cada nivel de enseñanza. Fomentar el uso oral y escrito de cada lengua indígena. Introducir nuevas formas y vocablos en estos idiomas sin desnaturalizarlos ni convertirlos en jergas ininteligibles. Poner los medios de comunicación masiva al servicio de las lenguas y culturas indígenas.

A veces la presencia de diferencias dialectales en el uso de las lenguas étnicas plantea desde un principio problemas de difícil solución. En muchas comunidades se da una vergüenza étnica inducida a través de siglos de oprobio y coloniaje, que las hace inseguras y escépticas acerca del valor y significación real de su lengua y cultura auténticas. En otros lugares, el indígena desea recuperar su lengua perdida o en proceso de extinción. Todas estas situaciones deben enfrentarse mediante mecanismos idóneos en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe y de las nuevas políticas indígenas. Nada justifica que sigan desapareciendo y perdiéndose nuestras lenguas y culturas ancestrales, pilares fundamentales de nuestra historia e identidad. Pero nuestras metodologías de revitalización aún se encuentran en su fase experimental y las dificultades que hay que vencer son titánicas.

La Educación Intercultural Bilingüe prevé el uso armónico y equilibrado de ambos sistemas lingüísticos —el vernáculo y el mayoritario o nacional— en todas las esferas educativas e institucionales, además de su uso doméstico tradicional. Cuando el indígena posee solamente una capacidad limitada para expresarse en su lengua con propiedad sobre temas un tanto alejados de sus vivencias comunales, se corre siempre el peligro del desplazamiento de la lengua nativa por el idioma do-



minante. Tenemos no obstante la satisfacción de poder afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe cuenta con proposiciones muy concretas de solución para cada dificultad planteada, y con una decisión cada vez más firme de ir superando todos los obstáculos.

## 2.7. Principio del Ecodesarrollo y Etnodesarrollo

No existe una sola vía fijada de antemano para alcanzar el objetivo final del progreso humano. Hay diversas modalidades de desarrollo hoy consideradas como atípicas, pero que en un futuro muy próximo podrán ser de mucha utilidad no tan sólo para las etnias indígenas sino igualmente para las sociedades industrializadas. Tal es el caso del ecodesarrollo y del etnodesarrollo.

El indio ha poseído una economía prácticamente autosuficiente durante milenios. Vivían sin depender de nadie, satisfaciendo altivamente sus necesidades de subsistencia, sus impulsos creativos y sus requerimientos vitales de toda índole. ¿Por qué reducirlo ahora a una dependencia económica y social onerosa no solamente para él mismo sino para el resto de la sociedad? En muchas partes la organización social del indígena está intervenida por mecanismos de colonialismo interno, pero aún estamos a tiempo —y los propios indígenas así lo sienten y pregonan— de restituir la vigencia de estos modelos societarios ancestrales, cuya estabilidad e idoneidad han salido airosos de la prueba a que los han sometido muchos siglos transcurridos. Repetimos que no se trata de consagrar el pasado en todos sus detalles, sino de partir de lo históricamente existente para que sean los mismos pueblos indígenas quienes protagonicen libremente sus proyectos étnicos específicos, ya enmarcados en el contexto planetario del período final del siglo XX.

No se trata de rechazar nada en forma apriorística de la revolución científico-tecnológica de Occidente, pero tampoco queremos llegar a la irracionalidad de invalidar caminos alternos de evolución histórica ya transitados por milares de pueblos. Así lo comprende un número creciente de instituciones, gobiernos, grupos de opinión y aún los sectores misioneros y eclesiásticos más progresistas.

Toda transformación coercitiva es altamente peligrosa y ha causado la desaparición y degradación de múltiples sociedades, sobre todo en los últimos años. Ha traído consigo, igualmente, la destrucción ecológica, el deterioro ambiental, la contaminación indetenible y la explotación abusiva de los recursos naturales, incluyendo la lenta muerte de la fauna y la flora.

La Educación Intercultural Bilingüe se sitúa en el centro de una nueva política indigenista basada en formas concretas del quehacer diario de cada comunidad, en sus deseos y aspiraciones, en sus fórmulas propias de resolver su futuro y definir su participación en el mundo contemporáneo. Por primera vez será la escuela parte

orgánica de la comunidad, llamada a perpetuar sus valores fundamentales y dinamizar su desenvolvimiento socioeconómico y cultural, bajo la supervisión y el control de sus propios miembros, quienes fijarán sus metas preferenciales.

### 3. ANTECEDENTES DEL PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE

La educación formal que se imparte en las zonas indígenas del país tiende a seguir pautas de carácter urbano que no se adecúan a las características sociales, culturales y económicas de las comunidades autóctonas.

“Resulta etnocida, por estar adaptada a una cultura y un modo de vida diferente; tiende a destruir la auto-estima y el equilibrio sociológico, cultural, socioeconómico y ecológico de los indígenas, al negar y proscribir, directa o indirectamente, todo el valioso cuerpo de valores, conocimientos, experiencias y prácticas, cultivado, desarrollado y transmitido tradicionalmente”. (Conclusión No. 1 -Seminario de Lingüística-Caracas-Febrero de 1979).

Históricamente el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe venezolano, del cual nos proponemos presentar a título personal una síntesis sobre sus motivaciones y esquemas estructurales, responde a una sumatoria de planteamientos formulados por las representaciones indígenas, especialistas de diversas disciplinas y organismos científicos y educacionales, vinculados con la causa indígena nacional y continental.

Son muchos los intentos realizados, especialmente a partir de 1956. Reseñarlos resultaría provechoso para destacar la concordancia doctrinaria de todos ellos y evidenciar el propósito central de contribuir a perfilar un subsistema educativo adaptado a los indígenas y dentro del contexto de una Venezuela pluralista, solidaria y resuelta a consolidar su identidad y soberanía. Es justo mencionar, sin embargo, las experiencias siguientes:

- 1.1. Proyecto experimental de Promoción y Educación Intercultural Bilingüe (O.C.A.I. - 1975).
- 1.2. Intento de Diseño Curricular Intercultural Bilingüe (OMAFIME - 1978).
- 1.3. Escuela Normal Indígena de Yaguásiru - Edo. Zulia - 1978 - 80).  
— Proyecto Intercultural Bilingüe. Etnia Guajira - Fundación Arte y Vida - M.E. Yaguásiru. 1978-79.
- 1.4. Programa de Profesionalización de Maestros Indígenas-Centro de Capacitación Docente El Mácaro - 1979.
- 1.5. Pre-escolar indígena del Barrio Catatumbo-Ed. Zulia-1979.
- 1.6. Proyecto educativo intercultural bilingüe-Yanomami-Misión Salesiana-Alto Orinoco-1977.



Formular este "modelo", considerándolo en sí mismo como una alternativa válida para la promoción de la población indígena, constituye un gran reto para el Estado venezolano y las propias comunidades indígenas. El tiempo y las circunstancias nos ofrecerán sus posibilidades y resultados.

#### 4. JUSTIFICACION Y ORIGEN DEL PROYECTO EDUCATIVO

La educación de la población es el problema fundamental de los países en desarrollo. Una educación que, liberada de todo los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad, de búsqueda, de independencia y de solidaridad.

Ningún hombre puede vivir al margen de ella y sólo en ella puede nacer la verdadera sociedad humana, libre y digna.

La opción se da entre una "educación para la domesticación alienante y una educación para la libertad": educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.

En el caso concreto de la educación para la población indígena, demanda esfuerzos teóricos y programáticos para lograr definir "la concepción y praxis de la educación indígena, teniendo como punto de partida su propia e intransferible realidad; su tipo de desarrollo cultural; el uso y enriquecimiento de su lengua nativa, en armoniosa complementación estratégica con una progresiva castellanización; su experiencia de educación informal; su nivel tecnológico, sus formas de propiedad, de trabajo y de organización social de la producción; y sus potencialidades para la autogestión en la producción de sus propios servicios educativos, que afirman su personalidad; dentro de un sistema educativo nacional razonablemente flexible". (Plan Quinquenal (III) Pág. 48).

Lo anterior plantea la necesidad impostergable de diseñar un subsistema educativo indígena que contribuya a la democratización cualitativa y cuantitativa de los servicios educativos y la renovación creativa e imaginativa de la educación indígena, dentro del marco de una educación permanente, con miras a que su concepción general y su estrategia operacional se enriquezcan y funcionen a partir de la observación y análisis de las realidades concretas y heterogéneas de las poblaciones indígenas en sus respectivos contextos históricos-culturales (I.I.I.).

Se plantea, además, la necesidad de articular, en el mayor grado posible, la educación indígena y sus diversas modalidades y acciones programáticas con las necesidades del desarrollo económico y social de las poblaciones indígenas que se estimen prioritarias y factibles de satisfacer.

El Estado venezolano, consciente de su responsabilidad histórica y política hacia la promoción del desarrollo de las comunidades indígenas, con base en el reconocimiento de sus realidades étnicas y dentro de un contexto de pluralismo social y cultural, ha promulgado varios instrumentos legales, que en forma destacada y específica, enfocan la problemática de la causa indígena nacional y establecen tratamientos de excepción para proteger al indígena y lograr, su participación plena en la vida de la Nación (Constitución Nacional de Venezuela, Art. No. 77. Ley Orgánica de Educación. Art. No. 51 Decreto 283. Art. 1. Ley de Reforma Agraria, Art. 2. Aparte d. etc.).

Esta doctrina nacional, que expresa la voluntad política de protección, reconocimiento del patrimonio cultural e histórico y exaltación de los pueblos indígenas venezolanos, está en perfecta armonía con los postulados, convenciones y declaraciones de principios instrumentados por las Naciones Unidas y sus Organismos internacionales especializados (UNESCO-OIT-FAO) y de la O.E.A. y sus organismos especializados (I.I.I.), etc., y fundamentalmente, con los requerimientos y posturas misionales más críticas y recientes.

El Decreto 283 del 20.09.79 declara en su Art. 1 la obligación del Ministerio de Educación de disponerse a lograr la implantación a mediano plazo en los planteles de educación que se encuentren en zonas habitadas por indígenas, un régimen de Educación Intercultural Bilingüe, adaptado en su diseño a las características socio-culturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional .

Por otra parte, en el VI Plan de la Nación, se definen con rasgos de integralidad programática, las acciones fundamentales de la política indigenista del Estado y se pondera la necesidad de lograr la coherencia y coordinación necesarias para lograr eficacia en la ejecución de todas las acciones y en todas las áreas del desarrollo.

Se destaca, igualmente, como condición sustantiva de toda justificación, diseño, ejecución y control de programas de bienestar dirigidos a las poblaciones indígenas, la participación autogestionaria de las mismas y sus legítimos representantes, que asegure la necesaria descentralización institucional en cada plan de orden a permitir su control, directo, por cada comunidad, etnia o región específicas, articulándolos con cada medio ecológico y características, comportamiento y posibilidades socio-culturales de cada una de las poblaciones indígenas.

En la actualidad, persiste en el movimiento indígena venezolano, la convicción de lograr a corto plazo la creación, por parte del Estado, de un Organismo Unico, Central y de alto rango jurídico, administrativo y financiero, que actúe como coordinador general de los planes indigenistas de todos los sectores; públicos



o privados, en concordancia con los postulados de la causa indígena nacional e internacional y con el apoyo solidario de organismos especializados venezolanos, continentales y mundiales, y que en lo fundamental garantice la participación de los representantes indígenas con poder de decisión en todo su ámbito y circunstancias políticas, administrativas y financieras.

Este instrumento institucional, además de dar organicidad y coherencia a las acciones del sector público, actuaría como ente catalizador de todas las demandas indígenas frente al Estado.

## 5. NECESIDADES A QUE RESPONDE

El Proyecto constituye una respuesta a las demandas educativas de las poblaciones indígenas nacionales; las cuales han venido recibiendo una asistencia escolar que se estima deficitaria e insatisfactoria, por ser negadora de los valores y especificidades culturales de las etnias, y realizada dentro del marco de una excesiva castellanización y administrada, además, con criterios y personal de escasa idoneidad e identificación con la causa indígena nacional.

A pesar de que existen 373 escuelas atendidas por 982 docentes, de los cuales 154 son indígenas y una población escolar indígena de 1o. a 6o. grado de 25.659 niños (1.04% de la población escolar nacional) se estima como necesario el diseño de un subsistema educativo indígena, que responda a criterios pedagógicos más concordantes con la tesis del interculturalismo y bilingüismo y con los principios rectores del indigenismo y del desarrollo.

Este subsistema habrá de enfrentarse con carencias educativas en todos sus niveles; aumentar la calidad y cantidad de la escolaridad; combatir la deserción, adaptar las tecnologías y contenidos de enseñanza a las especificidades culturales indígenas; perfilar una mejor relación entre educación y trabajo; articular el subsistema con el sistema educativo nacional y con las demandas del desarrollo económico, social y cultural del sector indígena y del país; para lo cual debe constituirse una organización y una administración adecuadas, dinámicas y autogestionarias.

Además habrá de promover y estimular la participación de todos los sectores comprometidos con la causa indígena, y de manera significativa a las propias comunidades indígenas, sin lo cual, correría el riesgo de no poder lograr su autenticidad y eficacia liberadora y creativa.

## 6. FUNDAMENTACION

Las motivaciones socio-políticas de la democracia venezolana, los enfoques teórico-programáticos de la causa indígena, las normativas legales previstas en nuestra Constitución Nacional y Leyes de la República y los criterios antropológicos, científicos formulados sobre las poblaciones indígenas venezolanas, su idiosincrasia étnica, derechos y potencialidades; todos, han servido de base de sustentación del subsistema educativo indígena nacional, configurado por vía de ensayo, apoyándose en criterios pedagógicos y curriculares, considerados como más idóneos y factibles, para instrumentar la nueva escuela indígena, intercultural-bilingüe.

Conviene enfatizar que se trata de una aproximación, cuya validez y confiabilidad en principio están justificadas por los aportes interdisciplinarios y el aval dado por los docentes, dirigentes y organizaciones indígenas.

Pretende, además, convertirse en un nuevo instrumento de lucha de la causa indígena, frente a las posturas tradicionales de alienación, deculturación, marginalidad, así como las más recientes ideologías desarrollistas y tecnocratizantes de la sociedad venezolana frente a los pueblos autóctonos; que necesariamente, mediante la medición y ponderación de sus modalidades y resultados, había de mejorarse en forma sostenida en el tiempo y espacio.

Inicialmente, el ensayo se proyectará a nueve (9) etnias, las más numerosas y con mayores posibilidades de información sobre su especificidad cultural y lingüística: Guajira, Yukpa, Yaruro, Guajibó, Yanamami, Yejuana, Warao, Pemón y Kariña. En forma progresiva ingresarán al subsistema los otros grupos étnicos.

Desde el punto de vista antropológico, se ha hecho un análisis sobre las características resaltantes en cada grupo: datos demográficos, socio-culturales y geopolíticos que permitan ajustar el subsistema educativo con la mayor sincronía posible y perfilar una programación educativa intercultural y bilingüe respetuosa de la especificidad social, cultural e histórica de cada etnia.

Como complemento de la tipificación de los grupos étnicos y de los rasgos fundamentales del proceso educativo intercultural, se ha destacado como urgente y necesario, proyectar hacia la población criolla un programa de concientización, sobre las razones, enfoques y particularidades programáticas de este subsistema educativo y sobre la presencia y valor de las culturas indígenas, para destruir los prejuicios heredados de la colonia y garantizar a las etnias, por parte del Estado y sus instituciones, la plenitud de sus derechos políticos, territoriales, sociales, económicos, culturales y lingüísticos.



En cuanto al papel de la educación en la situación actual de la población indígena venezolana, el Diseño Curricular del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, plantea lo siguiente:

"La educación como sistema de socialización y adiestramiento a cargo de especialistas que tienden a sustituir o complementar la familia y la comunidad en la formación de los jóvenes, es algo totalmente ajeno a las culturas indígenas tradicionales".

"En las sociedades horizontales indígenas, sin especialización de funciones y de cultura tradicional, los niños y jóvenes se educan informalmente, participando en las actividades de la familia, de la comunidad y guiados por los adultos, según patrones bien definidos.

"La Cultura tradicional implica que la experiencia vale más que la innovación, los cambios son pocos, lentos y graduales y la edad es factor de prestigio y autoridad, por la experiencia que conlleva. Esto significa que no se produce brecha generacional, puesto que los niños buscan llegar a ser como sus padres, no superarlos, y cada edad es respetada y tiene funciones específicas en la comunidad".

"Los niños realizan, con poca o ninguna compulsión, tareas útiles y significativas. Esto, además de prepararlos progresivamente para la vida adulta, los hace sentir útiles y necesarios y los dota de madurez, equilibrio psicológico y sentido de responsabilidad".

"La adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas se conjuga con la del contexto ideológico que le da significado y coherencia al mundo y a la vida social. El sistema de creencias religiosas, por extraño que pueda parecer en nuestras sociedades modernas y materialistas, por expresar un simbolismo ajeno, es esencial en este contexto, inseparable de los códigos morales, lingüísticos y psicológicos y de todas las formas de comunicación y de explicación".

"La creciente e inevitable interacción entre sociedades indígenas y sociedad criolla en el contexto nacional, hace necesaria una educación complementaria o suplementaria al sistema de socialización propio de cada una de ellas".

"La mayoría de las sociedades indígenas, algunas reducidas a "grupos", han perdido, en mayor o menor grado, las condiciones de vida en las que se desarrollaron y han adquirido nuevas necesidades, que sus recursos tradicionales no les permiten satisfacer directamente".

"La interacción con la población criolla requiere de conocimientos, habilidades y destrezas que la cultura tradicional no provee, lo que sitúa a los indígenas en

condiciones de desventaja que favorecen innumerables abusos por parte de personas inescrupulosas y prejuiciadas y los impulsa a abandonar sus culturas para tratar de superar esta desigualdad”.

“Pero la historia demuestra que esta forma de integración resulta perjudicial para todos los involucrados. Las culturas y sociedades indígenas se disuelven y desaparecen y, con raras excepciones, los indígenas pasan a engrosar la marginalidad rural y urbana de la sociedad criolla”.

“Las sociedades indígenas pueden perfectamente llegar a establecer una relación del intercambio y participación equitativa con la sociedad criolla sin disolverse en ella y sin abandonar lo esencial de sus culturas”.

“La Educación Intercultural Bilingüe, concebida como complemento y en el respeto de todos los aspectos materiales e inmateriales de las culturas indígenas, incluso los patrones de socialización, puede contribuir a lograr este fin, promoviendo un proceso de síntesis basado en cada una de ellas al suministrar la información y el adiestramiento complementario que requieren las condiciones reales de cada tipo de comunidad y al fomentar y consolidar la lengua y la cultura propia de cada grupo”. (Diseño Curricular del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Modelo Normativo-P. 31-32 y 33).

## 7. PRINCIPIOS Y FINALIDADES

### 7.1. PRINCIPIOS

#### 7.1.1. Autodeterminación de los pueblos:

Derecho de los pueblos indígenas a decidir su propio destino, en armonía con el país y dentro del marco del pluralismo político y cultural.

#### 7.1.2. Igualdad

Reconocer que existen elementos vivos y viables en las culturas indígenas que conforman una identidad diferente que reclaman respeto y proyectos políticos que respondan a sus necesidades y particularismos.

#### 7.1.3. Libertad

La educación debe dinamizar la vigencia y ejercicio de la libertad, para la escogencia y toma de decisiones en razón al futuro individual y colectivo de los indígenas y posturas de solidaridad.



#### 7.1.4. Pluralismo Cultural

Entendido éste como la coexistencia e interacción de diferentes expresiones culturales, presentes en el contexto de la vida nacional, que necesariamente deben participar en el contenido y dinámica del proyecto político indio y sus diversas manifestaciones.

#### 7.1.5. Participación de los beneficios sociales del país

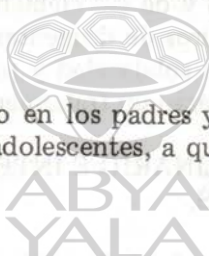
Como justa retribución por parte de la nación venezolana a la verdadera contribución que los indígenas han hecho a su devenir histórico.

#### 7.1.6. Desarrollo pleno de la personalidad

Se debe permitir al indígena el pleno desarrollo de su personalidad al considerarlo como un ser bio-psicosocial, cultural e histórico, arraigado en su tradición y en permanente interacción con el mundo moderno.

#### 7.1.7. Tradición

Reconocimiento en los padres y personas mayores, como los primeros educadores de niños y adolescentes, a quienes transmiten valores, cultura y formas de vida y trabajo.



### 7.2. FINALIDADES

Definición e implantación de un subsistema educativo intercultural bilingüe para el medio indígena que garantice la democratización cualitativa y cuantitativa de los servicios educativos y la renovación creativa e imaginativa de la educación indígena, dentro del marco de la educación permanente.

Lograr programas de educación adaptados a la realidad socio-cultural de las áreas indígenas.

### 8. INNOVACIONES EN LA ORIENTACION Y EN EL CONTENIDO DE LA EDUCACION INDIGENA

El proyecto está comprometido a ofrecer, a corto, mediano y largo plazo, en forma sostenida, oportunidades de estudio de educación básica a niños, jóvenes y adultos.

Para lograr tales propósitos y en consideración a las características socio-culturales del sector indígena y la no existencia de experiencias previas confiables, habrá la necesidad de instrumentar los cambios e innovaciones necesarias, en la

orientación, contenido, métodos y estrategias educativas, para asegurar eficacia y calidad en sus resultados, además de una aceptable correspondencia con los intereses generales de la causa indígena y del país.

En el campo pedagógico, propiamente, deberá hacerse énfasis en el fomento de un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimule la creatividad, la comprensión de las realidades, el ejercicio de las facultades críticas y el fomento de los valores de solidaridad y autogestión.

Igualmente, se establece que el proceso educativo debe hacer énfasis en la promoción, apreciación, comprensión y desarrollo del patrimonio cultural de las etnias del país.

Todo ello plantea un esfuerzo técnico y programático para lograr crear las tecnologías y definir las estrategias docentes y administración escolar más eficaces y operacionales.

Las renovaciones curriculares y de sus elementos técnicos, la formación y capacitación de los docentes y cuadros de dirigentes, la definición de presupuestos, equipos y servicios educativos y la solidaridad y participación de las comunidades, etc., constituyen áreas, que reclamarán un tratamiento crítico, renovador y audaz.

## **9. CARACTER INTERDISCIPLINARIO E INTERSECTORIAL DEL PROYECTO: ESTRATEGIAS.**

Este Proyecto responde a la voluntad política del Estado venezolano de ofrecer una solución justa a la marginalidad en la que viven sometidas las poblaciones indígenas, estimular su participación en los procesos y beneficios del desarrollo nacional, satisfacer sus necesidades básicas, elevar la capacidad de los grupos étnicos en la defensa de sus derechos individuales y sociales y fortalecer la conciencia nacional a través del respeto al pluralismo étnico.

Su desarrollo plantea la responsabilidad conjunta de todos los sectores de la vida nacional y de las instituciones y organismos vinculados con el proceso educativo nacional.

Este carácter interdisciplinario e intersectorial, habrá de generar una serie de acciones sistemáticas entre las cuales conviene destacar las siguientes:

### **9.1. Convenios:**

Se han formalizado con Organismos e Instituciones, públicas y privados, nacionales e internacionales con el objeto de implementar áreas específicas del Pro-



yecto: (Convenio de Investigación antropológica I.V.I.V.- M. E. Convenio para elaborar Manuales de Cultura Indígena-Fundación La Salle-M.E. Programa de Alfabetización-Instituto Indigenista Interamericano-M.E.).

## 9.2. Coordinación con las Organizaciones y Comunidades Indígenas

Se ha estimado que sin la participación activa y motivada de los indígenas, todos los esfuerzos se verán condenados al fracaso. Por esta razón han sido invitados a participar activamente.

Se han establecido mecanismos de consulta y participación a todos los niveles de definición, elaboración y desarrollo del Proyecto.

Las comunidades indígenas tienen un rol de alto rango en el proceso educativo. El personal docente, directivo y de supervisión es indígena y su selección, formación y capacitación responde a los mejores criterios y pautas teórico profesionales, en concordancia con los perfiles que se han estimado como normativos.

## 9.3. Comisiones interdisciplinarias e interétnicas

Se ha establecido como estrategia válida la creación de varias comisiones las cuales tienen una actuación convencional de acuerdo a la magnitud de las metas que se les asigne a las comisiones.

Se ha destacado, en la fase inicial del Proyecto, la participación de las siguientes:

### 9.3.1. Comisión de Lingüística

Responsable de crear una metodología para el estudio y descripción de las lenguas indígenas en sus aspectos morfológico, fonológico y sintáctico. Elaborar alfabetos, gramáticas, diccionarios bilingües y libros de lectura en lenguas autóctonas. Estos trabajos se realizan en coautoría con maestros indígenas.

### 9.3.2. Comisión de Currículum Indígena

Responsable de conformar la doctrina curricular básica del régimen educativo intercultural bilingüe. Conceptualizar el marco teórico de este tipo de educación y perfilar los elementos básicos y técnicos de este Currículum conforme a los criterios de diferenciación que justifica el subsistema de educación indígena y lograr, además, establecer los parámetros de concordancia y sincronía con el sistema educativo nacional.

### 9.3.3. Comisión de Materiales educativos bilingües

Responsable de coordinar las acciones institucionales e interdisciplinarias para la elaboración de todos los materiales que se estimen necesarios de acuerdo con las demandas del currículum y las etapas del Proyecto.

### 9.3.4. Comisión de Diagnóstico de la situación educativa a nivel de etnias y regiones escolares

Responsable de cuantificar la realidad educativa existente como expresión del sistema educativo tradicional y ponderar sus adecuaciones teórico-prácticas en razón a las nuevas demandas del régimen educativo intercultural bilingüe y seleccionar los planteles de ensayo, a nivel de primer grado, en las comunidades principales de las etnias seleccionadas.

### 9.3.5. Comisión de Programa de Alfabetización

Responsable de elaborar un amplio programa de alfabetización, concordante con el carácter intercultural-bilingüe del subsistema educativo indígena y con la concepción que el área de alfabetización ha logrado perfilar dentro del contexto socio-cultural y dinámica del desarrollo de los pueblos.

### 9.3.6. Comisión de Promoción y Divulgación

Responsable de lograr la utilización más efectiva y amplia de los medios de divulgación existente en el país, para promover el subsistema y sus bondades a todos los niveles y estratos sociales comprometidos o vinculados con su razón de ser.

## 9.4. Participación institucional

El Proyecto desde su comienzo ha recibido el apoyo de las Universidades Nacionales, (U.C.V. LUZ-UDO-UCAB-S.R.) de los Institutos Pedagógicos (Caracas-Maracay) del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (I.V.I.C.), Misiones Católicas, Instituto Autónomo de Bibliotecas, de la Fundación La Salle, Fundación, "Arte y Vida", Fundacomún, Fundación de Apoyo al Indígena (Fundavai), Instituto Agrario Nacional, Corporaciones de Apoyo al Indígena (Fundavai), Instituto Agrario Nacional, Corporaciones de Apoyo al Indígena (Fundavai), Instituto Agrario Nacional, Corporaciones de Desarrollo Regionales (Corpo-Zulia), Corporación Venezolana de Guayana (C.V.G.) de las Gobernaciones de los Estados: Anzoátegui, Apure, Barinas, Zulia y de los Territorios Federales Amazonas y Delta Amacuro, de los Gremios Docentes, Federaciones Indígenas y otros sectores y personalidades preocupadas y solidarios de la causa indígena.



## 10. DIMENSION NACIONAL DEL PROYECTO

### 10.1. Proyecto Educativo Nacional

Dentro del marco común del Proyecto Principal de la UNESCO y los requerimientos, prioridades y estrategias que el país ha establecido de conformidad con la concepción educativa y pautas de esceptcionalidad sectorial establecidos por el Decreto 283 del 20.09.79, al puntualizar la implantación gradual en los planteles de educación que se encuentren en **zonas habitadas por indígenas, un régimen de Educación Intercultural Bilingüe**, adaptado en su diseño a las características socio-culturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional (Art. 1o. del Decreto 283).

La orientación y lineamientos básicos y técnicos de esta primera visión global del mismo, servirá de soporte para el diseño de los proyectos educativos para cada etnia, en conjunción con sus prospectivas socio-culturales y las exigencias del desarrollo regional.

### 10.2. Proyectos Educativos por etnias

Constituidos por la proyección de los requerimientos del proyecto educativo nacional a los componentes diferenciales y específicos de cada etnia dentro del contexto intercultural y bilingüe.

## 11. DURACION Y ACCIONES INICIALES DEL PROYECTO

El "horizonte temporal" se inicia formalmente en el año escolar 1982-83, aunque en el año 1981 se realizaron acciones programáticas muy significativas, sobre todo en el área de investigación lingüística.

Se considera que en su diseño e implantación habrán de definirse acciones a corto, mediano y largo plazo, fundamentadas en estudios y diagnóstico de la realidad y en los resultados experimentales obtenidos en cada año escolar.

Para la fecha de elaborar esta síntesis del Proyecto, se destacan las acciones siguientes:

- Promulgación del Decreto 283 y la Ley Orgánica de Educación, donde se conceptualiza los enfoques doctrinarios y se genera la fundamentación legal del subsistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- Elaboración del Diseño Curricular del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (Modelo Normativo).

- Caracterización del sistema sonoro de las lenguas indígenas: Guajibo, Guajiro, Kariña, Pemón, Warao, Yanamami, Yaruro, Yekuana y Yukpa, y presentación de los alfabetos correspondientes.
- Elaboración del Plan de Estudio.
- Elaboración de los Programas Instruccionales para primer grado.
- Elaboración de nueve libros de lectura para primer grado en lengua autóctona.
- Diagnóstico de la situación educativa indígena del país.
- Selección de planteles en ensayo (140).
- Seminarios de consulta y orientación con docentes y dirigentes indígenas.
- Definición de las estructuras administrativas del subsistema a nivel nacional, zonal y local.
- Definición de un programa de formación y capacitación de docentes indígenas.
- Ejecución de programas de infraestructuras, equipamiento y mejoramiento de servicios educativos.
- Firma del Convenio para la elaboración de Manuales Bilingües de Cultura indígena (dos niveles).
- Programación de Educación de Adultos para las poblaciones indígenas: Guajiro, Guajibo, Warao y Pemón.

## 12. PERSPECTIVAS DEL PROYECTO

Insistimos en que no hemos superado aún la etapa inicial, en cierto modo experimental. Si todo sigue su rumbo señalado, es factible que a mediano plazo podamos contar con resultados muy concretos y valiosos: algo verdaderamente significativo si reflexionamos en torno de los problemas y dificultades que aún persisten en forma crónica.

Para numerosos sectores, el problema indígena sigue siendo algo totalmente marginal, sin trascendencia para el país. Se observa todavía un grado enorme de desinformación en la opinión pública, agravada por sentimientos racistas que hacen ver en el indígena un ser inferior, primitivo, indolente y de bajo nivel ético. Todas estas actitudes son fomentadas por los medios de comunicación de masas y por nuestro sistema educativo tradicional heredado de la Colonia. Hay todavía en el país grupos misioneros etnocidas, principalmente en el seno de las iglesias evangélicas ultrafundamentalistas controladas por pastores extranjeros.



Hay que destacar también la proliferación salvaje de proyectos desarrollistas públicos y privados, muchos de ellos fomentados por grandes compañías transnacionales. Sus programas contemplan deforestaciones masivas, desalojos de comunidades enteras, modificaciones drásticas e irreversibles de toda la realidad humana y ambiental en muchas regiones. La militarización apresurada y excesiva de las zonas fronterizas conduce igualmente al despojo de las tierras indígenas y a la destrucción de sus comunidades y culturas. A esto se suma la secular acción corrosiva de todo tipo de terratenientes, explotadores y aventureros que marginan y perseguyen —a veces hasta el exterminio— a los grupos humanos autóctonos.

No contamos aún, con una buena coordinación institucional. Los organismos inventan planes a su antojo, entrecruzándose unos con otros en forma caótica. Se construyen aldeas para indígenas con material prefabricado, en lugares distantes de los cultivos con consecuencias lamentables de toda naturaleza y la pérdida de inversiones a veces cuantiosas en ese tipo de proyectos ineficaces en algunos casos, etnocidas en otros y mientras se llevan adelante programaciones enteramente injustificadas; de otro lado prosigue una grave desatención institucional en renglones tan importantes como salud, asistencia crediticia, seguridad personal, oficialización de los títulos posesorios. Proliferan las promesas incumplidas y las realizaciones continúan siendo bastante modestas, mientras que los problemas persisten tenazmente.

Estamos perfectamente claros, en que la Educación Intercultural Bilingüe no puede enfrentar —por sí sola— todo este lastre de injusticias, despojos, persecuciones y vejámenes heredados del pasado y agravado por el desarrollismo de inspiración transnacional. Pero sí estamos en capacidad de movilizar —desde ahora— una nueva política indigenista basada en principios cónsonos con los derechos étnicos y humanos, exigir la estabilización de las comunidades y de sus tierras ancestrales, crear las condiciones para la preservación de sus valiosísimas lenguas y culturas sin desmedro de su participación voluntaria y creadora en la transformación de su propia realidad y la de la sociedad global. La posibilidad misma de lograr la concertación de políticas e indigenistas a nivel nacional e internacional es en sí un logro de primera magnitud, aunque sus efectos tarden algunos años en fructificar en forma apreciable.

## BIBLIOGRAFIA

*Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Unesco, 1981.

*Plan Quinquenal de Acción Indigenista Interamericana...* Instituto Indigenista Interamericano. 1979.

*Constitución de la República de Venezuela.* 1961.

*Ley Orgánica de Educación.* 1980.

*Decreto 283 del 20.09.79.*

*Diseño curricular del Régimen Intercultural Bilingüe.*

*Modelo Normativo.* Autores: Lic. Carmen Campos y antropóloga María de la G. González.

*Informe de la Comisión de Lingüística.* Integrantes: Dr. Esteban Emilio Mosonyi, Dr. Hugo Obregón, Dr. Jorge Mosony, Dr. Jacques Lizot, Fray Césareo de Armellada, Dr. Jorge Díaz Pozo, Pbro. Jesús Olza, Dra. Marie Claude M. Müller, Pbro. Basilio de Barral, Pbro. Adolfo de Villamañan, Dr. Leslie Sponsel, Pbro. José Bártolí. Indígenas: Tenerri Chamarnare (Yekuana), Javier Armato (Yukpa), Lic. Guillermo Guevara (Guajibo), Renato Tiretirane (Yanomami), Luis Villalobos (Guajiro), Pedro J. Medina Tamanaico (Kariña), Luis Pérez (Yaruro), Carlos Figueroa (Pemón), Librado Moraleda (Warao).

*Plan Operativo de la Dirección de Asuntos Indígenas,* para la Implementación del Decreto 283 del 20.09.79.

(Fuente: Rodríguez, N. et al.,

Educación, Etnias y Descolonización en América Latina.

Ed. Unesco y I.I.I, México, 1983, pp. 209-230.





## EL MITO DE LA ESCUELA\*

### ¿POR QUE NO QUEREMOS IR A LA ESCUELA? ME PREGUNTO

Dios poderoso, del Cielo y del Mar, recorría el mundo, el cuerpo de Mama Pacha. A nosotros nos creó sacándonos de los pelos, de la boca, de los ojos, de la transpiración de nuestra Madre Tierra. Por eso hay pueblos que son habladores como Lima. Hay pueblos que han salido de sus ojos, ven lejos, ven lo que ha sucedido en la época de los gentiles, ven lo que está pasando en el fondo de los valles cálidos, en las punas donde se está cerca del cielo.

—Y, ¿el Perú?

Perú comienza en el Lago Titicaca, que es el sexo de nuestra Madre Tierra, y termina en Quito, que es su frente. Lima dice es su boca y Cuzco su corazón palpitante. Sus venas son los ríos. Pero Mama Pacha se extiende más y va muy lejos. Su mano derecha es tal vez España.

Lima es su boca. Por eso ya nadie, ningún peruano, quiera hablar nuestra lengua.

Dios poderoso, Nuestro Padre, recorría el mundo. Tuvo dos hijos: Inka y Sucristus (Jesucristo o Jesús).

Inka nos dijo “Hablen” y aprendimos a hablar. Desde entonces enseñamos a nuestros hijos a hablar. Inka pidió a Mama Pacha que nos diese de comer, y aprendimos a cultivar. Las llamas y vacas nos obedecieron. Esa fue una época de abundancia.

—¿Cómo la de hoy?

Si usted lo dice padrecito, wiracocha, así será. Usted sabe más que yo, vive en la boca del mundo. Nosotros nos hemos peleado con Mama Pacha, Jesús nos protege.

(\*) Narración de Don Isidro Huamani, natural de la región de Angamarca. Ayacucho. Texto recogido en Lima en julio de 1971 por Alejandro Ortíz Rescaniere.

(Reeditado de “Educación”, No. 7, Lima).

Inka construyó el Cuzco, todo de piedra dicen que es. Lima de barro, dicen que es. ¿Usted conoce padrecito la inmensidad que es Lima? ¿Verdad que hay un barrio que se llama Rímac?

Después construyó un túnel (uchku) que está en el Cuzco. Por este túnel el Inka visitaba a Nuestra Madre Tierra. Le conversaba, le llevaba regalos, le pedía favores para nosotros.

El Inka se casó con Mama Pacha. Tuvo dos hijos. Lindas criaturas son. No sabemos sus nombres, ni si estarán caminando por los túneles o estarán en la Iglesia Mayor de Lima. ¿Usted señor, no los ha visto?

Cuando nacieron mucha cólera y pena le dio a Jesús Santo. Como ya había crecido Jesucristo y era joven y fuerte, quiso ganar a su hermano mayor Inka. “¿Cómo le ganaré?” decía. A la luna le dio pena. “Yo puedo ayudarte” le dijo, y le hizo caer una hoja con escrituras. Jesús pensó: “Seguro, con esto se va a asustar Inka”. En una pampa oscura le enseñó el papel. El Inka se asustó de no entender las escrituras. “¿Qué cosa será esos dibujos? ¿Qué quiere mi hermanito?” Se corrió, se fue lejos. “¿Cómo podré hacer prisionero al Inka? seguro nunca podré” y se puso a llorar. Al puma le dió lástima. “Yo te voy a ayudar” y llamó a todos los pumas, grandes y chicos. Los pumas persiguieron al Inka. Así llegaron al desierto de Lima. Cada vez que el Inka quería ir al valle a comer, los pumas lo ahuyentaban. De hambre se fue muriendo.

Cuando el Inka ya no podía hacer nada, Jesucristo le pegó a la Madre Tierra, le cortó el cuello. Luego se hizo construir Iglesias. Ahí está, él nos protege y nos quiere.

Ñaupá Machu se alegró cuando supo que el Inka había muerto. El Ñaupá Machu había tenido que vivir escondido mientras el Inka recorría el mundo.

Ñaupá Machu vivía en una montaña que se llamaba Escuela. Estaba gozándose de que hubieran golpeado a Mama Pacha. En eso pasaron los dos hijos del Inka. Buscaban a su padre y a su madre. Ñaupá Machu les dijo: “Vengan, vengan, les voy a revelar dónde está el Inka y dónde está Mama Pacha”. Los niños contentos dicen que fueron a la Escuela. El Ñaupá Machu quería comerlos. “Mama Pacha ya no quiere al Inka. El Inka se ha amistado con Jesucristo y ahora viven juntos, como dos hermanitos. Miren la escritura, aquí está dicho”. Los niños tuvieron mucho miedo y se escaparon.

Desde entonces, todos los niños deben ir a las escuelas. Y como a los dos hijos de Mama Pacha, a casi todos los niños no les gusta la escuela, se escapan.



¿Dónde estarán los dos hijos del Inca? Dicen que cuando el mayor esté ya crecido va a volver. Ese será el día del Juicio Final. Pero no sabemos si podrá volver. Los niños, las criaturas, dicen, deben buscarlo, lo están buscando, quizá lo encuentren.

—Pero, ¿dónde puede estar?

Tal vez en Lima, tal vez en el Cuzco. Pero si no le encontramos puede morir de hambre como su padre el Inca. ¿Se morirá de hambre?







LA EDUCACION EN LAS AREAS INDIGENAS  
DE AMERICA LATINA Y CARIBE

Compendio Bibliográfico

Emanuele Amodio  
compilador

1. Acero, H. D.  
1982 — *Producción de materiales educativos en idiomas autóctonos*.  
Bogotá, p. 15
2. Acevedo Conde, M. L.  
1978 — Experiencias en la preparación de personal bilingüe.  
"America Indígena", vol. 38, n. 3:701-716, México
3. Agostinho, P.  
1977 — Antropologia na pesquisa linguística, antropológica e educacional e o papel  
Universidade.  
In: "Encontro de técnicos em lingüística, antropologia e educação", Funai-  
Minter, Brasília (mimeo)
4. Aguirre Beltrán, G.  
1973 — *Teoría y práctica de la Educación Indígena*.  
a SEP, México.
5. Aguirre Beltrán, G.  
1973 — La cultura Popular y la Educación extra-escolar.  
b "América Indígena", vol. 33, n. 4:1003-1017, México.
6. Alaix, R.  
1985 — Educación básica rural en América Latina: algunas experiencias.  
"Cuadernos Educativos", no. 9, CEBIAE, p. 98, La Paz.
7. Alberti, G. y Lotler, J.  
1977 — *Aspectos sociales de la Educación Rural en el Perú*.  
IEP, Lima, p. 151
8. Albó, X.  
1973 — Idiomas, Escuelas y Radios en Bolivia.  
En: "Seminario sobre: Educación y Lenguas Nativas" (1973), Documentos  
no. 6, p. 33, La Paz.

9. 1983 — El rol de la Lengua en una pedagogía activa renovada.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización en América Latina", Rodríguez N. J. et al. Editores, ed. Unesco y I.I.I., pp. 341-354, México.
10. 1985 — Algunos conceptos y principios para una educación desde la perspectiva de las culturas nacionales. "Seminario sobre Educación, Trabajo y producción en áreas Rurales de Bolivia...", La Paz, p. 18.
11. Alcocer, H. P.  
1983 — Caracterización de la Alfabetización bilingüe para adultos de habla vernácula.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización en América Latina"; Rodríguez et al. editores, ed Unesco y I.I.I., pp. 199-208, México.
12. Alegría, E. et al.  
1973 — *La escuela normal rural y sus relaciones con la comunidad.*  
Codex, La Paz.
13. Amadio, M.  
1984 — Diagnóstico sobre la Educación bilingüe en los distritos del Pastaza y Caahuapanas, Prov. del Alto Amazonas (Perú).  
En: "Shupihui", vol. 9, n. 30:193-212, Perú
14. Anderson, Ch. et al.  
s/f — *La lingüística aplicada al proceso de Enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.*  
UNAM, México
15. ANPIBAC  
1979 — *I Seminario Nacional de Educación Bilingüe-bicultural.*  
a *bicultural.*  
México
16. 1979 — *Plan Nacional para la instrumentación de la Educación Bilingüe-Bicultural.*  
b México.
17. 1980 — *Los Indígenas y su Política Educativa.*  
a México.
18. 1980 — *Instrumentación de la Educación bilingüe-bicultural.*  
b México
19. Arguedas, J. M.  
1939 — Entre el Kechwa y el Castellano la Angustia del Mestizo.  
En: "Huamanga", año V, n. 28:28-31, Perú
20. *Mesa redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú.*



21. Ashcraft, N.  
1970 — Educación y Desarrollo en Honduras Británica.  
En: "América Indígena", vol. 30, n. 2:395-408.  
México
22. Asociación de Lingüística y Filología de A. L.  
1975 — *Lingüística y Educación: actas del IV Congreso internacional de la ALFAL*.  
Univ. San Marcos, Lima, pp. 691.
23. Azevedo, F. de  
1940 — A Educação nas Sociedades Primitivas.  
En: "Sociología Eduacional", serie IV, vol. 19:137-158, Sao Paulo
24. Báez-Jorge, F.  
1978 — Implicaciones políticas de la educación bilingüe-cultural.  
En: "Testimonios y documentos", periódico El Día, 27 de enero, México
25. Báez-Jorge, F. y Rivera Balderas, A.  
1983 — La Educación bilingüe-bicultural. ¿Encrucijada de las lealtades étnicas y de los conflictos de clase?  
En: "Educación, Etnias y descolonización en A. L.", Rodríguez et al. Editores, México, pp. 265-280.
26. Baptista Gomucio, M.  
1973 — *Salvemos a Bolivia de la escuela*.  
Ed. Los Amigos del libro, La paz.
27. 1974 — *Analfabetos en dos culturas: la crisis de la Educación rural. Una alternativa*.  
La Paz, pp. 83
28. Barrera de Martínez, S.  
1985 — *La Educación Campesina: testimonio de un conflicto cultural*.  
UNICEF, La Paz, pp. 226.
29. Barriga Barahona, O.  
1981 — *Estudio de casos sobre producción, distribución y acceso a los materiales educativos en idioma autóctonos de Bolivia*.  
La paz, pp. 120
30. 1982 — Resumen antológico de los estudios de casos sobre elaboración, distribución y uso de materiales educativos impresos en lenguas autóctonas en Bolivia, Perú y Ecuador.  
in: "Educación", n. 5, SECAB, Bogotá, pp. 49
31. Beltrán, L. R.  
1971 — *Radio Forum y Radio escuelas rurales en la Educación para el desarrollo*.  
IICA, Lima

32. Bermejo, V.  
1965 — Enseñanza bilingüe. Educación de las Comunidades rurales en el proceso de incorporación a la vida nacional.  
En: "Educación, Lenguas indígenas y Formación de Personal", V Congreso Indig. Interamer., segundo Tomo, pp. 197-205, Quito.
33. Bernaldes, B. et al.  
1977 — *El desarrollo de la Educación en el Perú y la Dominación interna*.  
PUC, Lima.
34. Blanchard, W. E.  
1953 — El proyecto Perú-Cornell.  
En: "Perú Indígena", 5 (12): 153:159, Lima
35. Blardone, G.  
1981 — Education, culture et Développement: quatre reflexions et quatre paradoxes.  
En: "Information et Commentaire", n. 36, Lyon
36. Bonfil Batalla, G.  
1983 — Lo propio y lo Ajeno: Una aproximación al problema del Control Cultural.  
En: "Educación, Etnias y descolonización en A. L.", Rodríguez et al. editores, Unesco, pp. 249-256, México
37. Bonfil Batalla, G. y Rodríguez J. N.  
1981 — *Las identidades prohibidas: situación y proyectos de los Pueblos Indios de A. L.* Univ. de Naciones, Tokio
38. Brandao, C. R.  
1981 — Educação popular: contribuição ao debate da educação do índio.  
En: "A Questão da Educação indígena", Comissão pro índio, Sao Paulo, ed. Brasiliense, pp. 152-161
39. Bratt Paulson, C.  
1982 — *Bilingual Education. Theories and Issues*.  
Newbury House Pub., Massachusetts.
40. Bravo Ahuja, G.  
1977 — *La enseñanza del Español a los indígenas mexicanos*.  
Ed. del Colegio de México, México
41. Buitrón, A.  
1971 — Problemas y Perspectivas de la Educación de Adultos.  
En: "América indígena", vol. 31, n. 3:641-660,  
México



42. Calles, A. M.  
1983 — Consideraciones sobre la Educación de los Adultos indígenas en México.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización en A. L.", Rodríguez et al. Editores, Unesco, pp. 143-153, México
43. Castañeda, J.  
1872 — Educación e Indigenismo.  
En: "América Indígena", vol. 32, n. 2: 413-418, México
44. CELADEC  
1981 — *Alfabetización. Encuentro Latinoamericano.*  
Informe Final, Celadec-Dimed, Bogotá
45. Chávez La Fuente, D.  
1965 — *Factores negativos de la Educación primaria en las Comunidades de la Puna del Centro del Perú.*  
Huancayo, pp. 56 (mecn.)
46. Clarac, N. G.  
1974 — Indigenismo de Dominación o indigenismo de Libertación.  
En: "América Indígena", vol. 34, n. 1:161-169, México
47. Comas, J.  
1952 — La Antropología Cultural y los Proyectos de Educación de base en A. L.  
En: "Perú Indígena", 3 (7/8): 207-220, Lima
48. Comissao Pro-Indio de Sao Paulo  
1981 — *A Questao de Educaçao Indígena.*  
Ed, Brasilienze, Sao Paulo
49. Corbera Mori, A.  
1984 — Idioma, Etno-Historia y Educación bilingüe en las Naciones de la Amazonía (Perú).  
En: "Shupihui", vol. 9, n. 30: 169-178
50. Correa Del Río, B.  
1981 — *El Instituto de Educación Rural de Chile: estudio monográfico sobre una experiencia de educación de Adultos en zonas rurales.* OREALC, Santiago, pp. 55
51. D'ans, A. M.  
1972 — La Alfabetización y la Educación de los pueblos de la Selva Peruana en la perspectiva de su porvenir económico.  
En: "El reto del Multilingüismo en el Perú", Escobar, A. compilador, Iep, pp. 171-184, Lima

52. Degregori, C. et al.  
1984 — Enfoques y propuestas de Educación para el campesinado.  
In: "Autoeducación", n. 10/11, Lima
53. De la Fuente, J.  
1973 — Educación, Antropología y desarrollo de la Comunidad  
"Serie de Antropología Social, SEP-INI", n. 4, México
54. De Zutter, P.  
1980 — *¿Cómo comunicarse con los Campesinos?*  
Ed. Horizonte, Lima
55. Duarte, S. G.  
1967 — Antropologia e Educaçao.  
En: "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", vol. 47, n. 105: 129-135
56. Dubble, A.  
1973 — Una nueva Alfabetización para la Aculturación del Campesino andino".  
En: "América Indígena", vol. 33, n. 1:45-63, México
57. Escobar, A.  
1972 — *Lenguaje y Discriminación social en América Latina*.  
Ed. Milla-Batres, Lima.
58. 1972 — Alfabetizar y castellanizar en el Perú.  
En: "Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe", Min. de Educac.,  
pp. 35-41, Lima.
59. 1972 — *El reto del Multilingüismo en el Perú*.  
IEP, Lima, pp. 281 (Escobar editor)
60. 1973 — Evolución de los grados de bilingüismo.  
En: "Congreso de Patología del lenguaje",  
Lima
61. 1974 — La educación bilingüe en el Perú.  
In: "Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual  
Education", Traike and Modiano editors, Arlington, Virginia, pp. 32-42.
62. 1983 — Fundamentos Lingüísticos y Pedagógicos de la Enseñanza de una segunda  
Lengua en Poblaciones indígenas.  
En: "Educación, Etnias y Desconolización en A. L.", Rodríguez et al. edt.,  
pp. 315-339, vol.II, México.
63. Escobar, A., Matos Mar, J. y Alberti G.  
1975 — *Perú ¿Pais Bilingue?*  
IEP, Lima, pp. 150



64. Fajardo, J. C. y Ponce, F.  
1978 — *Diagnóstico de la situación educacional en el Alto Marañón: balance y perspectivas*.  
INIDE, Lima, pp. 141.
65. Farrel, J. P.  
1969 — La Educación y el cambio social en el marco expandido del pluralismo.  
En: "*Anuario Indigenista*", vol. 29:173-185, México
66. 1979 — *Perspectivas de la Educación en América Latina*. CEE, México, pp. 381 (en colaboración con otros)
67. Federación Shuar  
1976 — *Solución original a un Problema actual*.  
Sucúa, Ecuador.
68. Fernandes, F.  
1964 — *Aspectos de Educação na Sociedade Tupinambá*. Hannover
69. Ferre D'Amare, R y Baez, J. F.  
1978 — Lineamientos para la reorientación de la Educación bilingüe y bicultural en México.  
En: "*América Indígena*", vol. 38, n. 3:695-700  
México
70. Fortun, J. E.  
1973 — *Educación y Desarrollo rural*.  
I.I.I., México, pp. 141
71. Francis, A.  
1984 — El Pueblo Amuesha y la Educación bilingüe.  
En: "*Shupihui*", vol. 9, n. 30:179-182
72. FUNAI  
1972 — *Normas para a Educação de Grupos Indígenas*.  
Brasilia (Portaria 75/N)
73. Gajardo, M.  
1973 — *Educación Campesina y cambio cultural: una experiencia piloto*.  
PIIE, Santiago, pp. 63
74. Galdo Gutiérrez, V.  
1982 — *Educación de los Curacas*.  
Ed. Waman Poma, Huamanga, Perú
75. Galvan, L. E.  
1979 — El Ayllu, base de una pedagogía indigenista.  
En: "*Perú Indígena*", 8 (18/19): 159-161, Lima

76. García, O.  
1979 — Chiclayo: historia de un proyecto de capacitación Campesina en el Perú.  
En: "CMCH/AD: Experiencias y Resultados", FAO, n. 8, pp. 34, Roma
77. García Sánchez, T.  
1963 — *Función Social de la Escuela Rural*.  
Huancayo, pp. 61 (mecn.)
78. Germani, A.  
1977 — *La Educación radiofónica bicultural*.  
Ed. Mundo Shuar, Sucúa, Ecuador, pp. 143
79. Gómez Millas, J.  
1972 — *Perspectivas de la Educación en América Latina*.  
OEA, Washington D. C.
80. Gonzales, E.  
1982 — Aproximaciones Educativo-Culturales en el Perú antiguo.  
En: "Autoeducación", n. 3, Lima
81. Gonzales-Moreyra, R. y Aliaga, J.  
1972 — La formación de Conceptos en niños bilingües.  
En: "El reto del Multilingüismo en el Perú", Escobar, A. Compilador, IEP,  
pp. 221-253, Lima
82. Hafer, F.  
1977 — Plan para la educación médica al servicio del Pueblo mexicano.  
En: "América Indígena", vol 37, n. 2:425-434, México
83. Hernández, F.G.  
1979 — De la Educación indígena tradicional a la educación bilingüe-bicultural.  
En: "Revista Mex. de Ciencias Polít. y Sociales", n. 97, UNAM, México
84. Hernández, I.  
1974 — La Discriminación étnica en la escuela.  
En: "Revista de Ciencias de la Educación", n. 12, Buenos Aires.
85. 1980 — Discriminación y Educación en América Latina.  
En: "Educação e Sociedade", a.II, n. 5:123-131, Sao Paulo.
86. 1982 — Educação e Sociedadde indígena.  
Ed. Cortez, Sao Paulo
87. Hernández-Hernández, N.  
1983 — Hacia el reencuentro con nuestra Educación India.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización en A. L." Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. I, pp. 257-264, México.



88. Hernández López, R.  
1983 — Reflexiones en torno al sistema de Educación indígena bilingüe y bicultural.  
En: *"Educación, Etnias y Descolonización in A. L."* Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. I, pp. 115-130, México
89. Hernández Moreno, J.  
1983 — La Elaboración de los materiales didácticos para la educación bilingüe y bicultural.  
En: *"Educación, Etnias y Descolonización in A. L."*, Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. II, pp. 423-430, México
90. Hickman, J. M.  
1969 — Barreras lingüísticas y socio-culturales a la Comunicación.  
En: *"América Indígena"*, vol. 29, n. 1:129-141, México
91. Holmberg, A. R.  
1953 — Segundo proyecto sobre el desarrollo del Proyecto Perú Cornell.  
En: *"Perú indígena"*, vol. III, n. 10-11:162-165.  
Lima.
92. Holmberg, A. R.  
1965 — Actitudes y valores cambiantes de la Comunidad en el Perú. Estudio experimental de cambio dirigido.  
En: *"Cambios Sociales en Latino América"*, ed. Limuja-Wilay, pp. 97-148, México
93. Huacani, C. et al.  
1978 — Estudio del caso: Warisata "Escuela Ayllu": algunos problemas de la educación indígenal "liberadora" en Bolivia.  
En: *"Congreso Internacional de Educación"*, La Paz, pp. 26
94. Instituto Indigenista Interamericano et al.  
1981 — Informe final de la reunión técnica regional sobre Alfabetización en situaciones interculturales y plurilingües.  
En: *"América Indígena"*, vo. XLII, n. 2, México
95. 1982 — Seminario técnico de Políticas y Estadísticas de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas en el contexto del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Documento Preliminar, México (Mimeo).
96. Instituto Lingüístico del Verano  
1954 — Informe sobre las Escuelas bilingües y la obra del ILV.  
En: *"Perú Indígena"*, 5 (13): 167-170, Lima
97. 1961 — Informe sobre las Labores del Instituto.  
En: *"Perú Indígena"*, 8 (20/21): 119-123, Lima

98. 1976 — *Orientação Didática em Relação a Alfabetização para Monitor Bilingüe.*  
ILV, Brasília
99. 1977 — Relatório de Atividades do ILV: Exercício de 1977.  
ILV, Brasília
100. Jiménez A.  
1981 — Educación Intercultural Bilingüe.  
En: "*América Indígena*", vol. XLII, n. 2, México
101. Juárez Toledo, L. A. y Palacios, R. A.  
1972 — El programa de Castellанизación socio-educativo rural, una fórmula feliz para la educación del indígena monolingüe guatemalteco.  
En: "*América Indígena*", vol. 32, n. 2: 377-412, México
102. Kapsoli, W.  
1981 — La Educación Indígena en la Historia.  
in: "*Autoeducación*", n. 1, Lima
103. 1985 — Arguedas Maestro.  
En: "*Autoeducación*", n. 14, Lima.
104. Kietzman, D. W.  
1959 — O Projeto do Instituto Lingüístico do Verao no Brasil.  
En: "*Anais da II Reuniao Brasileira de Antropologia*" (Recife, 1958), pp. 105-110, Recife.
105. Kindell, G. E. y Jones, J. W.  
1978 — *Educação Indígena — Metodología e Programação.*  
ILV, Brasília
106. Laje, H. M. I.  
1983 — Federación Shuar: un sistema alternativo de enseñanza.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización in A. L.*", Rodríguez et al. editores, Unesco, pp. 431-448, México, vol. II
107. Lau, H.  
1983 — Bases Metodológicas para la Educación bilingüe-bicultural en Nicaragua.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización in A. L.*", Rodríguez et al. Editores, Unesco, pp. 191-198, vol. I, México.
108. León, L. A.  
1974 — Bosquejo Histórico de las lenguas vernáculas del Ecuador y Educación Bilingüe.  
En: "*América Indígena*", vol. 34, n. 3:745-775, México



109. Lira, J. A.  
1951 — Trascendencia Lingüística en la Educación Indígena en el Perú.  
in: "Perú indígena", 1 (3): 39-41, Lima.
110. Loos, E. et al.  
1976 — *El cambio Cultural y el Desarrollo Integral de la persona: Exposición de la Filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú.*  
Lima, (mimeo)
111. Lopez da Silva, A.  
1977 — Aspectos da Operacionalizaçao da Educaçao indígena no Brasil.  
En: "Encontro de técnicas en Lingüística, Antropología y Educaçao", *Brazilia*
112. Macas, L.  
1983 — Participación de las Comunidades Indígenas en los Proyectos de la Educación Bilingüe e intercultural.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización in A. L.". Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. I, pp. 103-113, México.
113. Magalhaes, L.  
1951 — Notas para o estudo do conceito de Educaçao entre o Indígena do Brasil.  
in: "Publicacoes avulsas do Museu Nacional", n. 8, Río de Janeiro.
114. Martínez, H.  
1973 — Perú: educación en las Comunidades Indígenas.  
En: "América Indígena", vol. 33, n. 2: 539-560, México
115. Masferrer, E.  
1981 — Notas para un diagnóstico de la situación educativa de las Poblaciones indígenas de A. L.  
En: "Reunión sobre Alfabetización en ambientes pluriculturales y plurilingües", Crefal, I.I.I., México.
116. 1983 — El movimiento Indigenista y la Educación indígena, (1940-1980).  
a En: "Educación, Etnias y Descolonización in A. L.". Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. II, pp. 521-527, México.
117. 1983 — Recomendaciones de los Congresos indigenistas Interamericanos concernientes a Educación indígena.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización in A. L.", Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. II, pp. 529-557, México.
118. Mashinkiasch', R.  
1976 — *La Educación entre los Shuar.*  
Mundo Shuar, Sucúa, Ecuador

119. Mattos, J.  
1977 — Educação Indígena: Histórico e Atualidade.  
En: "Encontro em Linguística, Antropologia e Educação", Funai-Minter, Brasília (mimeo).
120. Mayer, E.  
1982 — Los alcances de una Política de Educación Bicultural.  
in: "América Indígena", vol. 2, México
121. McQuown, N, A.  
1970 — El Papel de la Lengua Materna en la Educación.  
En: "América Indígena", vol. 30, n. 2:387-393, México.
122. Mejía, I.  
1973 — Justificación del programa de Castellанизación.  
En: "Primer congreso de Lenguas Nacionales", Cochabamba, Bolivia
123. Meliá, B.  
1979 — Educação indígena e Alfabetização.  
Ed. Loyola, Sao Paulo
124. Merino, J.  
1979 — Una Educación Shuar.  
Mundo Shuar, Sucúa, Ecuador.
125. Millones, L.  
1968 — Cultura y Dominación en la Sociedad Peruana. Apuntes para una historia de la Educación Peruana.  
En: "Órgano de la Universidad Nacional de Educación", n. 2, p. 70, Lima.
126. Minaya, L.  
1983 — Sobre la Formación de Capacitadores de Educación bilingüe-bicultural.  
En: "Educación, Etnias y Descolonización in A. L.", Rodríguez et al. Editores, Unesco, vol. II, pp. 475-507, México.
127. Ministerio de Educación (Perú)  
1972 — Política Nacional de Educación Bilingüe.
127. Ministerio de Educación (Perú)  
1972 — Política Nacional de Educación Bilingüe.  
a Lima
128. 1972 — Primer Seminario de Educación Bilingüe.  
b Lima (mimeo).
129. Ministerio de Gobierno de Colombia  
1972 — Conclusiones de la Primera Reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe" (Bogotá).  
En: "América Indígena", vol. 32, n. 4:1177-1184, México



130. Miño-Garcés, F.  
1982 — Enfoques teóricos sobre Alfabetización Bi-cultural. El Programa Macac, Ecuador.  
in: "*América Indígena*", vol. 42, n. 2, México.
131. Mondoya Mednaceli, V.  
1983 — La Educación Bilingüe en Proyectos integrados.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización en A. L.*" Rodríguez et al. Editores, Unesco, vol. I, pp. 57-82, México.
132. Mosonyi, E. E. y Rengifo, F. A.  
1983 — Fundamentos Teóricos y Programáticos de la Educación Bilingüe intercultural.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización en A. L.*" Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. I, pp. 209-230, México.
133. Nahmad Sitton, S.  
1982 — Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio e Etnodesarrollo?  
En: "*Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en A. L.*", Unesco, Costa Rica.
134. 1982 — La Educación Bilingüe y Bicultural para las Regiones Interculturales.  
En: "*América Indígena*", vol. XLII, n. 2, México.
135. Navarrete, A.  
1976 — *Radio Educativa, EERR Shuar*.  
Sucúa, Ecuador
136. Naves de Laguna, J.  
1974 — Acción Indigenista en Venezuela en el Campo Educativo.  
En: "*América Indígena*", vol. 34, n. 1:209-214, México
137. Newman, B. (ILV)  
1973 — Educação.  
En: "*I Seminario Funai-Missoes Religiosas*", Brasilia (mimeo)
138. 1973 — O Indígena brasileiro e a Educação.  
in: "*I seminario Funai-Missoes Religiosas*" Brasilia, (mimeo)
139. 1975 — Ensino bilingüe: uma ponte para a integração.  
En: "*Informativo Funai*", a. IV, n. 14:67-75, Minter-Funai, Brasilia.
140. Nilo, S.  
1983 — Responsabilidades de la Planificación educativa en la integración de la cultura popular y la Educación.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización en A. L.*". Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. II, pp. 299-313, México.

141. Ossandon, J. C.  
1985 — La Experiencia en Pedagogía Bi-cultural con los indios Arhuacos de Colombia.  
En: "Arinsana", n. cero, pp. 5-11, Cusco
142. Paulston, C. B.  
1970 — Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Perú  
En: "América indígena", vol. 30, n. 1:99-106, México.
143. 1973 — Del dilema moral de un especialista en socio-lingüística.  
in: "América Indígena", vol. 33, n. 197-105, México.
144. Paulston, R. G.  
1970 — Maestros como agentes del cambio comunal: cuatro programas peruanos.  
En: "América Indígena", vol. 30, n. 4:929-944, México.
145. Peirano, L. (editor)  
1985 — *Educación y Comunicación popular en el Perú*. Desco/Ipal, Lima.
146. Pérez, M.  
1984 — CCP; Hacia la Autoeducación Campesina.  
En: "Autoeducación", n. 10/11, Lima.
147. Perissinoto, G.  
1974 — La Integración lingüística del indígena mexicano: teoría y práctica de la Castellización.  
En: *América Indígena*", vol. 34, n. 4:957-964, México
148. Picon Espinoza, C.  
1978 — Los Programas Educativos de la población indígena.  
in: "Anuario Indigenista", vol. 38, pp. 79-103, México
149. Pinto, E.  
1958 — Aspectos de Educação entre os nossos remanescentes indios.  
En: "Muxarabis e Balcoes...", Ed. Brasileira, Sao Paulo, pp. 33-58.
150. Polo, A.  
1981 — *¿Escolarizar al Indígena?*  
Ed. Indoamérica, Quito
151. Pozzi-Escot, I.  
1971 — La Educación rural en el Perú: el problema de los Quechua-hablantes.  
En: "Actas del primer Seminario de Investigación y Enseñanza Lingüística",  
Univ. de Concepción, pp. 99-104, Chile.
152. 1972 — El uso de la lengua vernácula en la educación.  
in: "Primer Seminario de Educación Bilingüe", Lima, pp. 43-54.



153. 1984 — Política Educativa para Poblaciones de Habla Vernácula.  
En: *Shupihui*, vol. 9, n. 30: 231-238, Perú
154. Prado, A.  
1983 — La Enseñanza en las Comunidades Campesinas.  
in: *"Autoeducación"*, n. 14, Lima
156. Reunión de Quito  
1981 — *Recomendaciones de la Reunión de Quito sobre el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.*  
Quito
157. Revesz, B. (editor)  
1985 — *Educación, Asesoría y Organizaciones populares.* CIPCA/DESCO, Lima
158. Ribeiro, D.  
1975 — Linguas e Culturas Indígenas di Brasil.  
En: *"Separata da Revista Educação e Ciências Sociais"*, n. 6, Río de Janeiro
159. Rodríguez, A. D.  
1977 — Lingüística, Educação e Educação Bicultural: Objetivos, Programação e modelos.  
En: *"Encontro de Tecnicos em lingüística, Antropología e educação"*, Funai-Minter, Brasilia.
160. Rodríguez, J. N.  
1983 — Apoyos a la Educación Bilingüe Intercultural en Declaraciones Internacionales.  
En: *"Educación, Etnias y Descolonización en A. L."* Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. II, pp. 509-520, México.
161. Rodríguez, N. J. — Masferrer, E. K.— Vargas Vega, R. (Editores)  
1983 — *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina.*  
Unesco/I.I.I., México, 2 vol.
162. Román de Silgado, M. et al.  
1/f — *Folklore y Educación* (Ensayo sobre las posibilidades educativas del Folklore andino).  
Unesco/Univ. del Pacífico, Lima.
163. Salazar Huaman, J.  
1980 — *Migración y Educación en el Perú.*  
Centro Estudios Pobl. y Desarrollo, Lima.
164. Sampaio, D.C.G.  
1979 — *Programa de Educação Bilingüe do Summer Institute of Linguistic no Brasil: funcionamento social real.*  
Unicampo, pp. 19

165. Sánchez R.  
1984 — Rescate de la Educación subyacente en la Cultura Peruana.  
in: "Autoeducación", n. 9, Lima
166. San Román, G.  
1984 — Programa de Educación Bilingüe y intercultural del Alto Napo.  
En: "Shupihui", vol. 9, n. 30, Perú.
167. Santos, S. C. dos  
1975 — *Educação e Sociedades Tribais*.  
E. Movimento, Porto Alegre, Brasil
168. Scanlon, A. P. y Lezama Morfin, J.  
1982 — *Hacia un México pluricultural: de la Castellanización a la Educación indígena bilingüe y cultural*. Ed. Secr. Educ. Pública, México, pp. 446.
169. Schaden, E.  
1945 — Educação e Magia nas Ceromônias de iniciação.  
in: "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", vol. III, n. 8: 271-274,  
MEC-INEP
170. 1969 — *Aculturação Indígena*.  
Edusp, Sao Paulo
171. ? — Educação Indígena.  
En: "Problemas Brasileiros", a. XIV, n. 152: 23-32, Sao Paulo.
172. Solá, F. D.  
1983 — La Planificación Educativa en Países Multilingües.  
in: "Educación, Etnias y Descolonización en A. L.". Rodríguez et al. edi-  
tores, Unesco, vol. II, pp. 281-298, México.
173. Subirats, F.  
1982 — *Una Experiencia de Educación comunitaria rural (EIR) en Bolivia*.  
Oaxaca, México
174. Subirats, J. et al.  
1977 — *Warisata "Escuela Ayllu": el por qué de un fracaso*.  
CEBIAE, La Paz, pp. 216
175. 1978 — *La Alfabetización de la Población indígena en Bolivia*.  
CEBIAE, La Paz, pp. 166
176. Swadesh, E. A.  
1976 — Lingüística y Educación indígena.  
En: "América Indígena", vol. 36, n. 2: 347-358, México



177. Tang, A.  
1984 — Normas sobre Educación Bilingüe y su Aplicación en el Departamento de Loreto.  
En: "Shupihui", vol. 9, n. 30: 223-229, Perú.
178. Tarifa Ascarrunz, E.  
1972 — Educación y Alfabetización en lenguas nativas; llegará el castellano al área rural a través de la Alfabetización vernacular.  
En: "América Indígena", vol 32, n. 3:993-997, México.
179. Therina Briggs, L.  
1980 — *Qué es la Educación bilingüe en Bolivia y que podría ser.*  
La Paz
180. Trapnell, L.  
1984 — Mucho más que una Educación Bilingüe.  
En: "Shupihui", vol. 9, n. 30: 239-246, Perú.
181. UNESCO  
1973 — *Antología y Lingüística en el Desarrollo de la Educación.*  
Estudios y Documentos n. 11, París
182. 1981 — *Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe.*  
Unesco, Santiago de Chile.
183. Urioste, M.  
1982 — Educación Popular en el Altiplano Boliviano: el Programa Ecora.  
En: "América Indígena", vol. 42, n. 2, México.
184. Valdeavellano, R.  
1984 — Granja-Escuela Pumamarca.  
En: "Autoeducación", n. 9, Lima
185. Valega, J. M.  
1953 — El problema de la Educación del Indio.  
En: "Perú Indígena", 5 (12): 29-41, Lima.
186. Varese, S.  
1980 — *Procesos Educativos y diversidad Etnica: el caso del Estado de Oaxaca, México.*  
Unesco, París
187. 1983 — *Indígenas y Educación en México*  
CEE, México, pp. 202

188. 1983 — Etnias, Indígenas y Educación en A.L.: diagnóstico y perspectivas.  
En: "*Educación, Etnias y Descolonización en A. L.*"  
Rodríguez et al. editores, Unesco, vol. I, pp. 3-55, México.
189. Viertler, R. B.  
1979 — Adaptação de mitos indígenas na Literatura infantil Brasileira.  
in: "*Revista de Antropología*", separada do vol. XXII, Sao Paulo.
190. Villa-Rojas, A.  
1969 — Resultados de la Orientación antropológica en la Educación Indígena en el México actual.  
En: "*Anuario Indigenista*", vol. 29:213-223, México.
191. Valcarcel, C. D.  
1961 — *Historia de la Educación Incaica*.  
UNSMMSM, Lima
192. Willems, E.  
1938 — Posição social e Educaçao dos imaturos entre os povos naturais: ensaio de Sociología Educacional.  
En: "*Revista do Arquivo Municipal*", vol. XLIX: 5-34, Sao Paulo.
193. Wilson, J.  
1969 — O Indio lerá nos seus dialetos.  
En: "*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*", vol. 51, n. 113:170-172, MEC/INEP.
194. Wolck, W.  
1970 — El Proyecto BCQ: Metodología de una encuesta sociolingüística sobre bilingüismo Quechua-Castellano en el Perú.  
En: "*Lingüística e indigenismo moderno en América*", Parker, G. J. et al. Editores, Lima.
195. 1972 — Attitudes Towards Spanish and Quechua in bilingual Perú.  
<sup>a</sup> En: "*Language attitudes current Trends and Prospects*", Shuy, R. and Fasold, R. eds., Washington D. C.
196. 1972 — Interference of Fusion: a new look at the Bilinguals grammar.  
<sup>b</sup> En: "*III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*", Copenhagen.
197. Wood, R.  
1967 — *La Educación de los indios Andinos Durante la Epoca Colonial*.  
PUCP (tesis), Lima
198. Yáñez Cossio, C.  
1983 — Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma Quichua.  
En: "*Educación, Etnias y descolonización en A. L.*", Rodríguez et al. Editores, Unesco, vol. II, pp. 365-377, México.



199. Zaragoza Aguirre, M. L.  
1974 – *El Español en el Distrito de Chacas y su problema pedagógico*, UNMSM (tesis), Lima
200. Zúñiga Cast  
1985 – L'Educazione Bilingüe Quechua-Spagnolo in Ayacucho: un Programma sperimentale della Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
En: "*L'Educazione bilingüe in Perú*", Quaderni Terra Nuova n. 3, Roma, pp. 141-161.



