

## El tratamiento de la cultura en los proyectos de Puno y el Alto Napo

Rodrigo Montoya\*

"¿Por qué no se enseña nuestra historia en las escuelas nacionales? ¿Conocen ustedes la historia de los grupos tribales de nuestra selva? Es una lástima que en las escuelas de Iquitos y otros pueblos y caseríos no se enseñe la historia de los nativos de la Amazonía... Blancos y mestizos hicieron todo para que desaparezcan los grupos tribales. Muchas veces fueron brutos con los indios. Dicen que los caucheros y los patronesnataron a miles de indios. Pero a pesar de eso han sobrevivido más de cincuenta grupos étnicos en nuestra selva.

Los nativos han sobrevivido a veces en forma heroica hasta nuestros días. Y ahora reclaman justicia, reclaman sus derechos con valentía y hasta con agresividad. Esas declaraciones de los grupos nativos exigen cambios de actitud entre la gente blanca y entre los mestizos".

*Nosotros los napuruna*, pp. 321-322.

Este libro es el fruto de una mirada antropológica de la educación y la política en el Perú. El tratamiento de la diversidad cultural es -en consecuencia- un tema constante y al mismo tiempo una especie de hilo conductor que liga los capítulos y le otorga unidad a todo el volumen.

Cada uno de los proyectos tiene algo muy especial que merece una atención mayor. En el caso de *Puno*, la producción de textos bilingües para alumnos y maestros es seguramente su mayor logro. En el *Alto Napo* el tratamiento de la cultura va mucho más allá de los textos y el fundamento antropológico del proyecto es en los hechos una especie de embrión de proyecto social o programa de acción para afirmar la identidad y la reproducción de un grupo étnico. El ILV ofrece la particularidad de una vinculación profunda entre la evangelización religiosa, la propuesta civilizatoria de la cultura norteamericana y la educación bilingüe. El esfuerzo del IILA de *Ayacucho* parece importante en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Mientras que el CAAAP en *El Tambo* está aún en la fase de búsqueda de lo que podría ser en el futuro su sello especial. En este capítulo trato de cerca los casos de Puno y el Alto

---

\* En: Montoya, Rodrigo: *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Capítulo IV. CEPES, Mosca Azul editores. Lima 1990, pp. 111-133.

Napo. En el próximo, volveré sobre el ILV. Lamentablemente, no tengo la competencia profesional para tratar el tema del castellano como segunda lengua.

### **La cultura en los textos de enseñanza bilingüe del PEEB-Puno**

La escuela entre los quechuas y aymaras del mundo andino es una novedad histórica ajena a la tradición de sus matrices culturales. Ocurre lo mismo en los 56 grupos étnicos de la selva peruana. La traducción forzada de la palabra quechua *amawta* por la categoría *profesor* no es suficiente para cubrir dos universos culturales sustantivamente diferentes. En las sociedades ágrafas el aprendizaje de los niños no se da dentro de una escuela sino dentro de la vida misma a cargo de la familia y la comunidad. Por extensión, los padres y los representantes de la comunidad son los maestros directos. La escuela es la gran institución de occidente para liberar a los padres y los responsables comunales de la tarea educativa, para fijarla en un lugar y regimentarla mejor. El maestro es -en consecuencia- un nuevo personaje, estructuralmente exterior.

La invasión y conquista del mundo indígena por occidente ha convertido a la escritura en un objeto de poder y dominación. Otra hubiera sido nuestra historia si la escritura hubiera sido considerada sólo como un simple instrumento de conocimiento y como un medio de comunicación. Los *runas* y *qaqis* (quechuas y aymaras) supusieron que eran dioses quienes eran capaces de hacer hablar a un simple papel. Garcilaso lo advirtió a tiempo, lo mismo que Guamán Poma de Ayala. En el Perú son muy importantes los doctores y frente a ellos, los analfabetos son considerados como seres de segunda o tercera categoría. La escuela debe ser vista como un *centro de poder* más allá de su función estrictamente educativa porque los maestros ejercen poder, son intermediarios entre dos culturas cuyo conflicto y enfrentamiento pesa más que su convergencia. Un nativo de la selva ó un joven quechua formados como maestros bilingües se convierten en personas diferentes y extrañas a sus respectivas comunidades. No existe en' ambas culturas ningún oficio rentado de maestro. Este hecho eü sí es nuevo y fundamental. Su condición de traductor o intermediario cultural es su fuente de poder.

Como no hay una tradición pedagógica escolar propia entre los quechuas y aymaras, *los textos de educación bilingüe constituyen un contenido distinto dentro del*

*mismo envase occidental: la escuela.* El verbo *adaptar* se vuelve indispensable para pensar una educación escolarizada para los niños indígenas. Hablar de una educación indígena con total propiedad significaría hablar de algo distinto a la escuela, comparable pero diferente. Es inimaginable la educación occidental sin la escuela. Tampoco es posible entender los textos curriculares del Ministerio de Educación y los Institutos Superiores sin la muletilla "adaptar". El modelo es occidental, el contenido debe ser indígena. Esta parece ser una de las contradicciones de todo proyecto de educación bilingüe.

Las formas de adquisición de conocimientos de los niños quechuas y aymaras propias a sus matrices culturales no aparecen en los textos como un elemento central y decisivo. No puede ser de otro modo, porque esas formas corresponden a la vida cotidiana en el hogar, la producción y la comunidad como universo social inmediato. La escuela como nueva unidad social y como centro de poder derivado de un saber organizado y deificado no puede reemplazar al hogar y la producción. Es algo estructural y profundamente diferente. Hay referentes lejanos, a través de alusiones en los relatos que los abuelos cuentan. Pero un *relato fijado* en un texto escolar no puede ser confundido con una historia contada al pie del fuego por un abuelo de carne y hueso frente a un nieto o un hijo y no frente a un alumno. Las categorías hijo, nieto y alumno, de un lado, y abuelo y maestro, de otro, no deben confundirse. Más allá de la apariencia, se esconden realidades profundamente diferentes.

### **Relación entre contenidos, ilustraciones y entorno natural y sociocultural de los niños**

Los contenidos de los textos y sus ilustraciones reproducen numerosos fragmentos del entorno natural y sociocultural del niño. A simple vista, parecería que *toda la realidad está en los textos*. Esta impresión resulta también de una comparación entre los textos escolares clásicos y los nuevos textos elaborados para una educación bilingüe, puesto que en los primeros, los contenidos y las ilustraciones son esencialmente urbanas y ajenas al universo rural andino. Una segunda mirada más atenta, corrige la primera

Es indudable que el mundo andino está clarísimamente presente en los contenidos e ilustraciones de los textos. El paisaje, los cerros, los ríos, los lagos, los

animales, las estancias de ganado, las parcelas de cultivo, los, árboles, las plantas, los personajes, los abuelos; los padres, los hijos e hijas, con nombres propios; con sus rasgos físicos, sus vestidos, sus danzas, sus máscaras, sus charangos, sus zampoñas. Los elefantes de los viejos libros en que aprendí a leer en Puquio (Lucanas, Ayacucho) han sido, felizmente sustituidos por zorros, condores; cuyes, wallatas, sapos; zorrinos, gatos, ratones; y perdices. Ninguno de esos elementos es exterior al universo específico de los niños. Hay en este hecho simple un enorme paso adelante. No es difícil inferir que los niños que asisten a las escuelas bilingües ven en los textos las imágenes de su propio ayllu, comunidad o parcialidad. En ese aspecto, preciso, la escuela no es exterior a ellos.

Hay en los textos estudiados por lo menos *cincuenta relatos* (viejos cuentos, leyendas y sobre todo fábulas) de animales y personas, 31 de los cuales tienen que ver directamente con los *zorros*. (Más tarde volveré sobre los zorros y su importancia dentro de la cultura quechua). Los contenidos católico-cristianos son clarísimos, pero están presentes también las historias propiamente quechuas y aymaras. Ocho canciones quechuas son tomadas en cuenta y no más de cinco poemas. Desfilan también por los textos y las ilustraciones personas y hechos que tienen que ver con los tiempos pre-inca e inca y unos pocos nombres como *Túpac Amaru* y *Túpac Katari* para los tiempos coloniales.

Estos elementos andinos quechuas y aymaras aparecen como *fragmentos*, como momentos, como unidades en sí, uno -después del otro, separados entre sí como las fotos de un álbum. No se trata de un film sobre el mundo andino quechua o aymara sino de una colección de estampas. Los textos son suma de fragmentos, *de muchos fragmentos que sin embargo no son todos los que componen la realidad*. En efecto, *están ausentes* las haciendas de antes y de hoy, las empresas asociativas (cooperativas agrarias de producción -CAPs-, sociedades agrícolas de interés social -SAIS-, empresas de propiedad social), el viejo conflicto entre hacendados y comuneros o entre gamonales mistis e indios, los rescatistas de lana, los Mitchel, las seculares luchas por la tierra, el viejo sueño de restituir el imperio Inca, los jueces, las cárceles, los curas, los dioses quechuas o aymaras, el universo simbólico establecido a partir del cielo, las estrellas, la luna y las constelaciones; la sexualidad de los niños y sus padres, los conflictos entre la familia, dentro de la comunidad, entre la comunidad y la ciudad; los problemas de trabajo, del servicio militar; los derechos humanos, los derechos de los ciudadanos, la Constitución. Hay alusiones a algunos de estos

problemas que acabo de enumerar pero, insisto, *están ausentes como unidades, como capítulos, como temas centrales, como objeto de atención especial.*

Las ilustraciones y las fotos son, sin duda, recursos pedagógicos muy importantes. Los niños se ven, se reconocen, se identifican, se alegran de aparecer en buena parte como son. Ya no tendrán después la tristeza de no ver nunca lo que otros tuvimos o que otros ya no tienen. La alegría que resulta de identificarse a sí mismos, de reconocerse, de sentirse de algún modo actores en los textos me parece un aspecto notablemente positivo de los textos evaluados: Los dibujos son sencillos, amorosos, comprensibles. Convendría señalar también que los niños aparecen alegres, sonrientes y esta imagen es importante si se le opone al clásico estereotipo urbano del indio triste; aquel que toca quejumbrosamente una quena. La alegría real de un carnaval comunal me parece más importante que la pena del indio triste en los versos de Chocano, y del inconsciente colectivo urbano del Perú.-

Los libros están bien editados, tienen carátulas hermosas, están bien presentados. Este es un modo sencillo y eficaz de mostrar *respeto y consideración* por lo quechua y lo aymara, por lo indígena en general. ¡Qué lindo fuera que los textos sobre el folklore peruano tuvieran esa calidad! Es de suponer que todos los textos preparados últimamente sean editados tan bien como los que ya conocemos.

### **Importancia de la selección de contenidos culturales**

Es imposible reproducir toda la realidad en los textos. La reducción del tiempo de escolarización a sólo seis grados de educación primaria-bilingüe hace aún más difícil la tarea. En consecuencia, es inevitable seleccionar y optar. ¿Qué se incluye en los textos y por qué?, ¿qué se deja y por qué? Las razones de esta alternativa fundamental no aparecen sustantivamente tratadas en las guías metodológicas. Es necesario buscarlas en los silencios de los textos e inferirlas a partir del listado de ausencias.

Una atenta mirada a los textos y sus ilustraciones permite sostener lo siguiente: *se ha insistido en el equilibrio y se ha sacrificado el conflicto.* Los textos y las ilustraciones muestran la apacible vida campesina, el tranquilo hogar de papá, mamá y los niños -varón y mujer- la justa y equilibrada división del trabajo dentro de la familia y

dentro de la comunidad, la sencillez del intercambio y el pacífico comprar y vender en los *qhatus* y las ferias; la alegría de los niños para ir a la escuela, la aparentemente pacífica aceptación de las enfermeras por parte de los niños y los campesinos. La comunidad campesina aparece como una unidad social colectiva solidaria, el trabajo comunal como la obligación felizmente aceptada y compartida por todos. La tierra es presentada como un simple objeto de trabajo y no como un bien histórico objeto de contradicciones, enfrentamientos y muerte. La hacienda no es tomada en cuenta como pasado ni como presente convertido en empresas asociativas o en fundos de gamonales sobrevivientes de las reformas agrarias. El grave conflicto planteado por la comercialización de la lana tan esencial en el altiplano no aparece. Mitchel -uno de los más poderosos comerciantes e industriales de la lana de alpaca- no existe como personaje histórico en los textos. El grave conflicto entre la medicina indígena y la medicina convencional de los hospitales tampoco es tomado en cuenta. En dos palabras, el conflicto entre occidente y los pueblos quechua y aymara, la dominación racial, étnica y de clase, no están presentes como debieran. Algunas alusiones de vez en cuando no son pues suficientes.

Parece evidente una decisión de los responsables de los textos para eludir el problema religioso en su doble vertiente: católica e indígena; sin embargo son más abundantes las referencias y alusiones a la Iglesia Católica que a los *Apus*. (El calendario católico y los santos aparecen con más frecuencia que los *Apus* indígenas). Los pueblos quechua y aymara son profundamente religiosos y en los Andes combinan en prácticas distintas su fe y lealtad con los dioses de la Iglesia y los *Apus*. Los calendarios religiosos son diferentes pero se tocan y a veces se superponen. La escuela clásica occidental es una institución que entre otras funciones asume la responsabilidad de *extirpar idolatrías*. Los maestros -aun si son del SUTEP y de las organizaciones de la Izquierda Unida- están convencidos de la aparente "superioridad de la religión cristiana. Ellos siguen prisioneros de aquel lenguaje etnocéntrico y colonial de dioses supuestamente "verdaderos" y "falsos". Un modo distinto de presentar el fenómeno religioso a partir de las diferencias y el respeto a las diferencias y a la diversidad, aún no ha sido planteado y propuesto como alternativa.

Es pertinente insistir sobre una de las ausencias más importantes: la hacienda y todo lo que significa en el pasado y el presente no sólo de Puno sino de todo el Perú. La hacienda y la comunidad fueron creadas por los conquistadores como los dos grandes pilares para las dos "Repúblicas", de indios y españoles. La servidumbre como relación de producción se extendió hacia las comunidades y no se limitó a la

simple esfera productiva. Las autoridades indígenas (alcaldes varas) fueron sometidos como pongos y sirvientes de las autoridades estatales coloniales y luego republicanas. La hacienda está en el corazón de la estructura agraria puneña bajo diferentes formas, antes y después de las reformas agrarias. El paso por la hacienda o los abusos de éstas sobre las comunidades son capítulos esenciales de la vida de *los runas*, *los qaqis* y los campesinos.

La opción por una visión equilibrada y tranquila de la sociedad bloquea las posibilidades de un contenido crítico. *La realidad social supone equilibrios precarios y permanentes conflictos, al mismo tiempo*. No tiene sentido reducir la realidad social a uno de estos componentes y olvidar el otro. No haber tomado en cuenta los conflictos esenciales dentro del campo andino y el Perú en general me parece la limitación más seria de los contenidos propuestos en los textos del proyecto bilingüe de Puno.

Una posible explicación de esta limitación surge de inmediato si se toma en cuenta el carácter mixto, alemán-peruano, del proyecto. En efecto, es probable que los responsables hayan tratado concientemente de evitar conflictos con el Ministerio de Educación del que dependen en última instancia las "validaciones" de los textos. Podría incluso suponerse la existencia de una autocensura derivada de la censura real de los funcionarios del Estado peruano. Sería muy importante discutir este punto porque hay razones a favor y en contra de esta interpretación. Los textos reunidos en el folleto *Programación curricular de ciencias sociales* (Valiente y Ramos) sostienen explícitamente una posición crítica frente a la realidad y frente a la "historia oficial" que lamentablemente no aparece en la propuesta de ciencias sociales. Entre la intención y la propuesta en sí queda aún un largo trecho. No siempre la crítica presente en un diagnóstico se mantiene en la propuesta que se ofrece como alternativa. Pero el problema que señalo no se reduce simplemente a los textos de ciencias sociales porque atraviesa el conjunto de la propuesta.

Como en los textos de ciencias naturales se ha trabajado más, es en éstos donde aparece con claridad un hecho positivo muy importante del proyecto de educación bilingüe de Puno. No han tratado de traducir una ciencia occidental a los términos quechuas o aymaras ni de oponer una "ciencia occidental" a una "ciencia indígena". Han propuesto una aproximación distinta que busca "integrar" los conocimientos que vienen de los dos contextos opuestos y liffados por poderosos vínculos de dominación. Lo esencial es que esos conocimientos sirvan para mejorar su producción y sus condiciones de vida. Me parece que la propuesta en ciencias naturales está más cuajada, más lograda que en el resto de textos. En ese caso, el

examen de los problemas ha sido más exhaustivo y probablemente ha sido encontrada una pista para ofrecer un contenido diferente y efectivamente alternativo.

Los problemas de censura real o presumible pueden ser resueltos si se piensa en una *Biblioteca quechua o aymara* con textos escritos y publicados no necesariamente autorizado, por el Ministerio de Educación. El Estado no puede impedir que un profesor bilingüe use esos textos en sus clases. No son suficientes los textos oficiales de educación bilingüe para cada grado de primaria.

El tratamiento del conflicto social como componente fundamental de la realidad, abre el camino para una propuesta de educación concientizadora. Resulta inevitable pensar aquí en la propuesta de Paulo Freire. La afirmación de una conciencia crítica es el resultado de múltiples determinaciones, de varias aproximaciones. Las palabras escogidas para aprender a leer, los temas por tratar o las ilustraciones que se utilizan para motivar son muy importantes para ofrecer una visión de la sociedad y para expresar los deseos de lo que se quiere sobre esa sociedad.

El debate de los problemas abordados en esta sección, coloca en la agenda de la educación bilingüe un problema de fondo que me parece muy importante: la enseñanza en otra lengua plantea -el desafío de buscar otras formas de conciencia diferentes a las convencionales que resultan de la educación escolarizada única e impuesta en español. No sólo se trata de adaptar programas a los ya existentes en el modelo occidental-criollo dominante sino de ir más lejos, de proponerla formación de una conciencia crítica que *pueda servir para actuar de otra manera en la realidad*.

Si el componente de conflicto al interior de la sociedad no es tomado en cuenta, ¿para qué se prepara a los niños? ¿Para que asuman una conducta diferente o para que sigan siendo como siempre han sido los niños quechua y aymaras? La diferencia de la educación "en castellano" o en "lengua vernácula» no puede ser reducida a un simple problema lingüístico.

El valioso material preparado por el proyecto bilingüe de Puno es suficientemente rico para motivar un debate profundo sobre temas centrales que no han recibido aún la atención que merecen. Nos llega de Puno un paquete de propuestas curriculares que será necesario confrontar con las propuestas del ILV, del Alto Napo, de Ayacucho y del proyecto bilingüe del CAAAP. De esa confrontación surgirán alternativas más adecuadas a la diversidad cultural del Perú y mejor ajustadas a la necesidad de una conciencia crítica indispensable como recurso para intervenir o actuar sobre la realidad.

## **Representación de la memoria y visión colectivas de los quechuas y los aymaras**

El uso de la categoría *memoria colectiva* encierra la propuesta educativa dentro de los límites muy precisos del pasado, sin decir prácticamente nada de la situación presente y menos de lo que podría esperarse en el futuro. La perspectiva de quienes hicieron los textos es, por eso, historicista.

Es posible dividir esta sección consagrada a la memoria colectiva en tres partes: una para comentar el modo como aparecen los grandes momentos de la historia peruana, una segunda para ver de más cerca el modo cómo son presentados los personajes y los hechos, y una tercera para mostrar otros usos de la memoria colectiva. Antes de abordar esta sección es pertinente advertir que mi atención está puesta en la manera cómo aparece la historia del país y que no tocaré el problema de cómo dosificar pedagógicamente lo que se decide presentar a los estudiantes. Ese es un problema importante pero corresponde seguramente a otro especialista

### *Los momentos de la historia*

El peso de la historia está puesto en el Imperio Inca; la atención sobre Colón y el descubrimiento de América es muy ligera; luego, un salto largo hasta llegar a Túpac Amaru para alcanzar la Independencia con San Martín y Bolívar. Después de ellos, hasta nuestros días, prácticamente nada. La historia es presentada en pocas unidades y en escenas breves, naturalmente. Este resumen tan sencillo muestra dos ausencias: la del proceso colonial y la del presente del Perú. Ambas son fundamentales.

El momento colonial de nuestra historia es esencial porque afirmó la destrucción del Estado Inca y porque montó las bases del imperio español. *De ambos procesos surge el Perú como país colonial*, como nación dominada. Los fundamentos coloniales del Perú contemporáneo siguen aún en pie, a pesar de numerosos cambios luego de la independencia política de España. Del despojo de tierras y de la apropiación de la fuerza de trabajo de los vencidos, surgieron las haciendas y la formación de una economía minera. De los procesos de desestructuración de los

antiguos ayllus incas y del trasplante del cabildo español como forma de organización surgió la comunidad campesina de nuestros días. El comercio interno y con la metrópoli fue el complemento mercantil indispensable en esa larga fase de nacimiento del capitalismo. Esas son las bases reales, los cimientos del presente que sólo la reforma agraria de 1969 ha podido alterar de algún modo. Dentro de este cuadro de dominación económica y política se desarrollaron el racismo y la gravísima dominación cultural que aún no conocemos bien. Desde el primer momento de la conquista los pueblos vencidos fueron vistos como inferiores y a lo largo de la Colonia y la República los vencidos fueron asumiendo como cierta e internalizando esa dominación. La rebelión de Túpac Amaru fue la última guerra de reconquista del reino perdido y su derrota acabó con la esperanza iniciada en el *Taki Onqoy*.

La ausencia del presente como problema y posibilidad es igualmente grave, porque coloca a los alumnos frente a una realidad vacía, a una historia de fragmentos inconexos. La escuela, de ese modo, no los prepara para entender los problemas y menos para intentar resolverlos. Los problemas existen, están allí dentro y fuera de la escuela y los alumnos los viven pero en la escuela no se habla de ellos. En este punto preciso algo falla en el engranaje propuesto como nueva educación y conviene preguntarse dónde, cómo y por qué. Me parece esencial que dentro de la escuela bilingüe se toquen y discutan los problemas del racismo y la dominación étnica y de clase del Perú. Mostrar el problema, dar armas para entenderlo es ofrecer -al mismo tiempo- recursos para no seguir sufriendolos como antes, para enfrentarlos de algún modo.

### *Los personajes y los hechos*

Estos aparecen como fragmentos separados, como momentos estáticos fuera y al margen del tiempo. Puedo detenerme en la figura de Túpac Amaru, que es el personaje de la historia que aparece mas veces. Se sostiene claramente que él se

rebeló contra el "abuso de los españoles". Pero ésa, es una frase desprovista de contenido si no se trabajó en clase el despojo de la tierra, la apropiación de la fuerza de trabajo, la servidumbre, la esclavitud, la dominación política y cultural. Si se hubieran ofrecido previamente las bases para criticar y cuestionar la intervención española, para negarles el derecho de hacer lo que hicieron, las frases sueltas sobre

Túpac Amaru serían comprensibles. Una representación teatralizada de españoles frente a los quechuas y aymaras podría ser un recurso pedagógico excelente para ofrecer información de base que luego permite entender una explicación. Negar el derecho de dominar que los españoles se dieron a sí mismos crea las condiciones para impugnar el derecho de dominar que tienen los gamonales y nuevos ricos del presente. De ese modo la historia es efectivamente memoria colectiva para afirmar una esperanza y un combate en el presente y en el porvenir:

Como en el caso anterior, San Martín y Bolívar surgen del vacío y el sentido de sus propuestas queda flotando en el aire.

### *Otras formas de presentar la memoria colectiva*

Una visión restringida de la memoria colectiva la reduce a un conjunto de relatos de lo que se llama *historia oral*. Las fábulas en las que interviene el zorro ocupan un lugar de privilegio. He contado hasta 31 relatos de zorros, algunos de ellos prácticamente repetidos en versión aymara o con otros finales en versiones diferentes.

Más allá del valor propiamente pedagógico de estos relatos debo indicar aquí que los textos del proyecto de educación bilingüe de Puno son fuentes etnográficas para el conocimiento de las culturas del altiplano porque ofrecen relatos muy ricos y porque organizan y sistematizan su saber sobre diversos aspectos de la realidad. Hay páginas brillantes en los textos de ciencias naturales en las que se reúne el saber indígena sobre las papas, las unidades de medida y la clasificación de los animales, por ejemplo.

Los relatos sobre zorros concluyen siempre en una moraleja, en una receta ética y moral de lo que deberíamos hacer para que no nos ocurra lo mismo que al zorro. La astucia de estos animales es universalmente reconocida, pero en el mundo andino el zorro es un ejemplo negativo porque representa la pedantería, la autosuficiencia. El mejor modo de burlarse de la pedantería del zorro es tratarlo como a un tonto, que termina vencido o burlado por otros animales aparentemente tan tontos, como un burro o un cuy. No ha habido aún en la antropología peruana un estudio particular sobre la importancia de los zorros en el mundo andino, y la contribución del proyecto de educación bilingüe de Puno para ese estudio es muy importante. La

metáfora de los zorros creada por José María Arguedas para pensar el conflicto cultural del Perú, nada tiene que ver con el uso andino de los zorros como ejemplo por negación. Por el contrario, en la lectura que Arguedas propuso de los relatos de *dioses y hombres de Huarochirí*, los zorros son presentados como personajes positivos dotados de poder y de representatividad de los hombres de arriba y abajo. Más allá de este paréntesis, es indudable reconocer el valor pedagógico de los cuentos y el encanto que produce en los niños hablar de zorros, cóndores, wallatas, etc.

De otra parte, la memoria colectiva es presentada también a través de páginas tomadas de textos clásicos como Guamán Poma de Ayala, por ejemplo. Esta propuesta me parece muy rica siempre y cuando esté acompañada de una explicación de la fuente, de su importancia y utilidad. Si no es así, la potencialidad de la fuente se pierde.

Los mitos han sido insuficientemente estudiados y tratados y por eso son presentados de modo muy débil. Hubiera sido muy útil contrastar el mito cristiano católico de *Adán y Eva* con el mito andino de *Inka Ri* en pie de igual dad, más allá de la historia esa de verdad y falsedad de los dioses y a partir simplemente del respeto a la diversidad y el derecho a la diferencia. Finalmente, los responsables de los textos podrían haber recurrido con más frecuencia a las canciones como recurso pedagógico. En los pueblos altos, los pastores, niños y adultos cantan, son grandes cantores. Tienen una gran imaginación para poblar sus miles de horas en la soledad, cuidando el ganado.

De otra parte, creo que no es posible encontrar en el conjunto de los textos una *visión* quechua o aymara de la historia. Ojalá fuera así. Esa es una meta, un punto de llegada antes que de partida. Aún no contamos con los elementos necesarios para hablar con seguridad de lo que sería una *visión* quechua o aymara de la historia. He mencionado ya que a lo largo de los textos comentados se encuentran fragmentos muy ricos de lo que son esas culturas, pero esos fragmentos no son toda la realidad.

### **Relación entre entorno local, regional y nacional**

Los niveles local, regional, nacional e internacional aparecen con claridad en los textos pero desigualmente tratados. La mayor atención e información es ofrecida

sobre la comunidad, el ayllu o la parcialidad. La intención de mostrar esos espacios diferentes de la realidad me parece otro paso adelante de los responsables de los textos del proyecto de educación bilingüe de Puno. Después de la localidad es presentada la ciudad regional (Cuzco, Puno), el departamentos la cercana Arequipa y Limad por supuesto. Los mapas, los listados de recursos básicos de las diferentes regiones, la variedad lingüística a través de cuatro o cinco ejemplos completan una presentación del Perú. Pero, lamentablemente la dimensión demográfica del país está ausente. Presentar las cifras de la población calculada con seriedad sobre el imperio Inca, su reducción brutal en menos de un siglo después de 1532, la importación de esclavos y luego de culíes, y la recuperación demográfica en nuestro siglo es una información valiosa que sirve para formar una conciencia de la realidad.

La parte que correspondería a lo que en general se llama "educación cívica" - es muy débil en los textos. Sólo se toca la Ley de Comunidades Campesinas y no se desarrolla nada sobre la Constitución, los derechos del ciudadano y los derechos humanos en general. En el presente del Perú, tenemos ciudadanos de primera, segunda y tercera categoría y resulta indispensable que cada quien sepa a qué categoría pertenece; por qué y si está de acuerdo o no con esa condición. Por otro lado, la defensa de los derechos humanos es el territorio práctico de la defensa de las libertades individuales y colectivas.

Para una educación bilingüe, los *derechos étnicos* deben ser un tema especial, un capítulo aparte, una unidad sustancial. Están allí los derechos de hablar, leer y escribir la lengua materna, la libertad de creer en sus propios dioses, el derecho de disfrutar de su propia alegría con fiestas que nada tienen de "*paganas*" o "*salvajes*" como interesadamente supone la Iglesia Católica.

El concepto de democracia no es presentado en clase, ni tratado ni discutido. Pero esa categoría está en boca de todos los políticos que llegan a la comunidad. Una información presa sobre los tipos de democracia y sobre la distancia entre la palabra y los hechos sería fundamental para afirmar una conciencia cívica.

El Perú como totalidad es un país con una unidad precaria y con fragmentos aún enfrentados. La diferencia existente entre costeños y serranos, entre *runas*, *qaqis* y *mistis* debiera estar presente en los textos. Este problema no debiera quedar simplemente a nivel de lo vivido. Todo esfuerzo que se haga por verbalizarlo, por entenderlo será un paso adelante para resolverlo.

La inclusión de algunos mapas de América del Sur y del mundo, y la historia de los abuelos en China, o la presentación de las hipótesis generalmente aceptadas sobre el origen del hombre americano por migraciones sucesivas a través del estrecho de Behring, colocan la dimensión internacional dentro de los programas de educación bilingüe. Se trata de otro paso adelante.

### **Imagen del aymara y del quechua presentada en los textos**

A partir de los libros editados, por editar o por completar y las guías metodológicas; de seis ilustraciones, fotos y textos es fácil inferir que *los elementos presentados de las cultura quechua y aymara son dignos de atención, consideración y respeto*. Lo que nunca ocurrió en más de cuatro siglos comienza a ocurrir afines del siglo XX, cuando una buena parte de la batalla contra los pueblos indígenas ha sido ganada por occidente. No es difícil imaginar la sorpresa y el natural escepticismo de los padres de familia que ven su lengua escrita, sus costumbres y personajes dibujados, fotografiados y tratados como en "los otros libros bonitos de los mistis". La sorpresa debe ser grande e igual el escepticismo porque no es suficiente una golondrina para constituir el verano. La matriz colonial de la sociedad peruana permanece aún, alterándose lentamente es cierto; pero, los graves problemas de discriminación racial y dominación étnica no se han resuelto. Nunca hubo ninguna revolución en el Perú que cambiara de raíz las cosas. Las novedades del mundo occidental han ido llegando y llegan sumándose a las estructuras del pasado sin desmontarlas, simplemente reestructurándolas.

La consideración y el respeto por lo indígena me parece la imagen positiva más importante que se desprende de los textos de educación bilingüe que comento. Al lado, están los problemas no resueltos, los vacíos, los desafíos que es necesario asumir. La educación bilingüe va haciendo su camino por alternativas diversas. La producción de textos en Puno es un punto de partida valioso que no debiera quedar a mitad del camino. Cuando las bases para la formación de una conciencia crítica se sumen a lo hecho en Puno, se habrá dado otro gran paso adelante.

## **La práctica de la cultura en el Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIANI)**

Luego de haber escuchado atentamente al padre Juan Marcos Mercier, me parece que el punto de partida de la propuesta de educación bilingüe en el Alto Napo es el reconocimiento de la existencia de una *educación indígena propiamente kichwa* entendida como una responsabilidad de los padres, la familia y la comunidad para enseñar a los niños y a los jóvenes el uso de su propia matriz cultural. Los kichwa del Napo tenían y tienen aún la institución del *consejo* como recurso educativo en determinados momentos importantes de la vida social, como el matrimonio por ejemplo. El proyecto educativo nuevo que se vale del aprendizaje de la lectura y escritura y que supone como necesidad de alguien especializado en enseñar, debiera cumplir la misma función estructural del consejo familiar y comunal. Pero, no es posible que así sea porque tiene su propia especificidad: una clase del maestro en la escuela no- puede ser lo mismo que el consejo del padre o el abuelo del niño en el bosque o al pie del fuego. Los contextos y los afectos son de naturaleza profundamente diferente.

Gloria San Román sostuvo en una entrevista:

"El PEBIAN intenta devolver a los pueblos indígenas el dinamismo propio de sus culturas y ofrecerles la posibilidad que ellos se devuelvan a sí mismos el derecho de ser actores dentro del país en un diálogo igualitario con otras culturas en el Perú. Ese diálogo debe servirles para afirmar su propio orgullo y al mismo tiempo su capacidad crítica para enriquecerse con lo válido de otras culturas".

(Angoteros, Alto Napo, 15 de noviembre de 1987).

### **El peso de la dominación colonial**

Cuenta el padre Mercier.

"Los kichwas del Napo vivían asustadós, como pisoteados por los patrones. Todo lo que ellos recuerdan de la historia es triste. Contaban que sufrían

mucho al ver que en las escuelas castigaban a sus hijos por hablar mal el castellano. Pero no siempre tiene que ser así. Hoy están renaciendo porque decidieron organizarse, volver a tener sus jefes".

( Entrevista en Ángoteros, 4 de noviembre de 1987).

Los *napuruna* llegaron a fines del siglo XIX a lo que es hoy el Alto Napo. Otros fueron al río Tigre y hubo un grupo de kichwas que fue llevado hasta Madre de Dios y que hasta hoy habla allí el kichwa quiteño. Como consecuencia de la dominación colonial y republicana a fines de los sesenta casi habían perdido su identidad étnica, no tenían Apus, caciques o jefes propios. Dependían directamente de los patrones, considerados como jefes. El libro *Nosotros los napuruna* contiene muchos relatos de los abusos que sufrieron en manos de los patrones. Por ejemplo:

"Descripción de los abusos de los caucheros por el p. Tovía que visitó el bajo Napo en 1890:

En la boca del Curaray se hallaban unos pocos indios cristianos que habían bajado huyendo de las tropelías y repartos forzosos de los comerciantes del Alto Napo. El p. Tovía llegó a tener pleno conocimiento de las innumerables tropelías e injusticias cometidas por los caucheros contra los indígenas. En seguida mandó un informe al gobierno: `Los caucheros se apoderan de grado o fuerza de los indígenas y los conducen para ser vendidos. Peón cauchero ha habido que ha pagado. toda su deuda con niños cazados en las selvas... Las escenas de violencia y crímenes consiguientes a esta infame piratería son sólo comparables alas que tenían lugar en Africa con la tratade negros. Los infelices indios son perseguidos, muertos unos, cautivos otros. Acabo de volver de una expedición y he tenido ocasión de very bautizar a algunos de estos desgraciados esclavos; debiendo contentarme únicamente, aunque sin fruto alguno, de protestar contra la injusticia que se comete con los indígenas... La situación de éstos es hoy en extremo desesperada, pues cualquiera que sea su condición, ya sean belicosos, ya pacíficos, siempre tienen que ser muertos o esclavos. Si son belicosos y tratan de defender su territorio contra los caucheros, son sacrificados sin piedad; porque, *¿qué resistencia pueden ofrecer con sus lanzas de chonta a los caucheros armados de winchesters?*

Si son mansos y no oponen resistencia alguna, son cogidos, metidos en la canoas para ser vendidos... Con tan bárbaros procedimientos es evidente que la raza indígena de nuestros bosques orientales está llamada a desaparecer en plazo muy corto; como ha sucedido ya con la tribu de los *Cotos* y *Tamboriyacus*, quedando esas comarcas desiertas... Un ejemplo, el Sr.

Romagnoli en compañía de sus peones quemó once casas de záparos, mataron a varios y cautivaron a algunos. Cometieron horrores contra los záparos y sus mujeres... Se les ha perseguido, se les ha asesinado despiadadamente sin más delito que vivir tranquilos en la región que han poseído pacíficamente desde tiempos inmemoriales ...sus chacras han sido robadas, sus mujeres e hijos tomados violentamente y conducidos para ser vendidos. Ud. creerá tal vez que semejantes actos han sido llevados a cabo por alguna raza de salvajes desconocidos hasta ahora que han invadido los bosques del Oriente... Pero no es así; estas hazañas se han ejecutado por gente que se dice peruana; y lo que es más de admirar, por personas que se llaman católicas y civilizadas en nombre del comercio. Es indudable que los infieles maldecirán una y mil veces una religión y una civilización que para implantarse en un país van precedidas a guisa de vanguardia, del robo, saqueo, asesinato, incendio y de la esclavitud'...

En su viaje siguiente el p. Tovía logró liberar a algunos esclavos del Napo; llegado en la casa de Andrade en Mazán: `bauticé a no pocos infieles, la mayor parte de ellos ecuatorianos que habían sido cazados por los caucheros y llevados después a vender por cuarenta o más soles. El día seis de enero de 1892, bauticé una india de 30 años, que había sido traída del Curaray y vendida por 40 soles. La infeliz, sin duda, había recibido muchos golpes y estaba completamente estropeada, tanto que a la mañana siguiente, murió'.

En Wiririma pudo sacar 4 cautivos de manos de Abraham Pérez, natural de Moyobamba de quien escribe el mismo padre `que andaba por el Napo y sus afluentes cometiendo toda clase de fechorías, contándolas con la impunidad de que gozan todos los criminales; robaba, cautivaba, vendía; en fin, era el terror de los pobres indios'.

En Pukabarranca pudo también liberar a dos hijos y otra niña de una pobre madre cuyos hijos habían caído en manos de un portugués' ....."

(*Nosotros los napuruna*, 1979: 351-352).

La época del caucho corresponde a la más inmisericorde persecución y matanza de los llamados "*infieles*" o nativos. Es de ese modo que llegó a toda la región amazónica la llamada civilización occidental y cristiana. Lo mismo había ocurrido tres siglos antes con la invasión española. El "progreso" -buscado como ideal- fue realidad para los caucheros que se enriquecieron, no para los grupos étnicos que perdieron tanto. Huyendo de los blancos católicos, los grupos étnicos se internaron bosque adentro siguiendo el ejemplo de los llamados *awkas*, aquellos que no

aceptaron la presencia extranjera y la combatieron constantemente. En todo ese proceso los grupos étnicos fueron sometidos a una dominación muy grande por los caucheros y sus sucesores.

Cuando la fiebre del caucho pasó, quedó el interés por el *palo de rosa* y la madera en general y la agricultura de modo marginal. Para eso los invasores blancos, mestizos y todo tipo de personas extranjeras a los grupos étnicos originarios de la Amazonía, se apropiaron de los bosques y las tierras a orillas de los ríos. A diferencia de lo ocurrido en la costa y sierra desde 1532 en adelante, la apropiación de tierras en la selva baja y distante fue sólo de hecho y no de derecho. Los grandes patrones no tenían títulos para probar sus propiedades y cuando los vientos de cambio llegaron con el velasquismo se retiraron simplemente y algunos pidieron que las nuevas comunidades reconocidas les dieran una parte pequeña de las antiguas tierras que usufructuaban. Eso ocurrió, por ejemplo, en *Tempestad*, al norte de Angoteros y cerca ya de la frontera con Ecuador. Allí, la viuda del gamonal Guerrero forma parte de la comunidad nativa reconocida por el Estado.

### **Los maestros mestizos como agentes de dominación**

La llamada civilización fue llevada al Alto Napo por esos bandidos buscadores de caucho y de madera. Tiempo después, a mediados de 1960, llegaron los *maestros como nuevos extirpadores de idolatrías*. Eran todos "mestizos" que entre los grupos étnicos de la selva quiere decir blancos, extranjeros, no indígenas. Su única virtud debía ser saber castellano independientemente de conocer el idioma, saber enseñarlo y tener o no vocación para enseñar. Es unánime entre los *napuruna* el rechazo a esos maestros mestizos por los abusos cometidos:

"En tantos años nos hemos dado cuenta que los maestros mestizos siempre son mandadores. No son personas que apoyen las obras comunales. Si se trata de una obra pública nunca agarran el machete. Desde su casa están mirando y ordenando a la gente. No se ensucian las manos con el trabajo. Aquí en *Tempestad* los padres de familia no quieren profesores mestizos. Unos cuatro o cinco sí, instigados por el alcalde Guerrero. Si ellos quieren tener un maestro mestizo que lo tengan pero que hagan su propia escuela"

(Entrevista con Antonio Canelos, Leonidas Jipa y Gabriel Jipa en *Tempestad*, el 11 de noviembre de 1987).

### **Vientos de liberación y esperanza. La necesidad de organizarse**

Los promotores de SINAMOS que llegaron a comienzos de los años setenta se pusieron del lado de los nativos y contra los patrones. Hicieron lo necesario para sembrar en la región la semilla de la organización que ellos promovían con la condición explícita de no reconocer nada de lo anteriormente existente. Esa semilla encontró, en el caso de los *napuruna*, un terreno fértil pues ellos sentían la necesidad de tener sus propios jefes. En la misma dirección fue también el consejo del p. Mercier. Por eso, don *Mariano Oraco* el dirigente mayor de los *napuruna* de hoy nos dijo:

"Antes, habían solamente patrones. Los patrones era como los Apus, ellos manejaban a la gente. Eramos como esclavos de los patrones y por eso SINAMOS vino a formar cada comunidad y después que se fue quedamos con el padre Juan Marcos y con él hemos comenzado a reunirnos y hemos buscado formar una Federación que llamamos *Wangurina*".

(Entrevista en *Angoteros*, 16 de noviembre de 1987).

El padre Mercier reconoce la importancia del velasquismo:

"El velasquismo fue muy contradictorio. Sus textos oficiales eran de apoyo a las comunidades dentro de una visión parcial, pero por otro lado los promotores dividían a las comunidades y destruían todo lo que aquí se había hecho antes. A ellos les gustaba empezar todo de nuevo. Había demasiada política en todo eso. No se avanzó mucho con SINAMOS pero la Ley de Comunidades Nativas ha permitido que los *napuruna* tengan un apoyo legal y una educación bilingüe ya oficial con la reforma educativa. Fue en esos años que la mayor parte de las comunidades recibieron los títulos de sus tierras. Se puede criticar todo lo de Velasco pero creo que los indígenas le deben mucho".

(Entrevista en *Angoteros*, el 4 de noviembre de 1987).

Este deseo de los *napuruna* de organizarse autónomamente contó con el apoyo particular de pequeños grupos e individuos pertenecientes a otros grupos

étnicos en franco proceso de desaparición, que prefirieron ligarse a los kichwas antes que emigrar a Iquitos y convertirse allí en mestizos. Lo mismo había ocurrido antes con los propios napuruna porque ellos tampoco hablaban el quichwa:

"Los jesuitas utilizaron el quechua pero sabían también otros idiomas. En el siglo XVIII casi todos los misioneros hablaban el quechua pero también el idioma de la parcialidad en que vivían. Lo que ha servido para que el quechua domine es que la lengua kichwa ha servido de refugio a muchos grupos que estaban ya en extinción. Los pocos miembros que quedaban prefirieron el kichwa por ser lengua indígena y por tener una estructura y una lógica indígena".

(Padre Juan Marcos Mercier, entrevista en *Angoteros* el 4 de noviembre de 1987).

A comienzos de los años setenta fue formada la *Wangurina* como la Organización de los napuruna que quiere decir "*Unión del gran pueblo Kichwaruna del río Napo*" cuyos fines son:

"- fortalecer nuestra raza, defender nuestros derechos, proteger nuestras tierras, quebradas y recursos naturales.

- valorar nuestra cultura, costumbres y vida comunitaria, haciendo progresar nuestros pueblos.

-promover la ayuda mutua-el yanapanakuna- para, con este esfuerzo, lograr servicios comunitarios.

... La asamblea general 'tandarina' se reúne cada año, participarán el consejo directivo, los Apus, los delegados de los grupos de profesores, promotores de salud, 'apostohunas' [encargados de los cultos católicos], jóvenes del Sinchi wangurina' y los asesores.

El Consejo Kichwaruna está formado por el *waynaru* (presidente), su *rigra* (vicepresidente), el *killkakama* [secretario de actas], el *kullkiwakachikama* [el que guarda el dinero], un *yuyachikama* (asesor) y los *rikukamas* o *mingaskarunas* (encargados de servicios)".

(Ver los reglamentos de la *Organización Kichwaruna Wangurina*).

## **Una educación bilingüe desde y para los *napuruna* y no para traducir la cultura occidental**

La propuesta de una educación bilingüe entre los *napuruna* no es un simple proyecto pedagógico aislado, pues forma parte de un proyecto social y organizativo más vasto. Su punto de partida es una alternativa de defensa de la unidad cultural de un pueblo y no una simple "integración" de los nativos a la llamada "sociedad nacional". Cito, -a continuación, un texto del padre Mercier:

"La educación bilingüe debe estar en función del indígena mismo y no sólo en función de la sociedad nacional. Nos interesa el bien común de los grupos étnicos que han sufrido tanto la injusticia. Una educación bilingüe es la oportunidad para que ellos puedan vivir lo suyo, guardar los valores que tienen, fortalecerlos y tener también los mecanismos para defenderse de la invasión cultural que les cae encima. Creo que la supervivencia de las etnias, de sus idiomas, de sus culturas, es un aporte no sólo para el Perú sino también para el mundo, sobre todo ahora que muchos reconocen la decadencia de la civilización occidental y el genocidio que está cometiendo con la naturaleza.

Creo que el mundo indígena tiene un mensaje para que nosotros respetemos más a la naturaleza, para que vivamos en armonía con ella. La educación bilingüe no consiste únicamente en utilizar el idioma nativo para que los niños pasen al castellano. Esta lengua indígena sirve también para transmitir a los alumnos los valores de su cultura, para fortalecer estos valores comparándolos con otros de culturas diferentes. No creo en una educación bilingüe que utilice el idioma nativo para transmitir otros contenidos que van en contra de la sobrevivencia de los indígenas y para quitarles su espiritualidad, su religión. La religión indígena no tiene por qué desaparecer. El Dios es el mismo que tenemos y aun el evangelio dice que no viene a destruir sino a perfeccionar. En cada grupo étnico hay valores para toda la humanidad.

No creo en la educación bilingüe que utiliza el idioma para convencer a los niños a introducirlos lo más pronto posible en otro mundo, en otra cultura, a aceptar otro bloque de valores, porque en realidad el choque de culturas es un conflicto entre dos bloques de valores. Uno es el mundo occidental, su mito del progreso y el dinero, su destrucción constante de la naturaleza y su concepción de que el hombre es el centro del universo y puede hacer lo que quiera. Los indígenas tienen otros valores y ahí se produce el conflicto.

La educación bilingüe debe ser un arma para que no desaparezcan los valores indígenas. Si los conservan, los hacen crecer porque toda cultura tiene su dinámica, sabe coger lo bueno que tiene otra cultura para completar lo que les falta. Lo importante es que no pierdan el equilibrio.

Por eso queremos que los profesores bilingües tengan una mística, que estén orgullosos de ser indígenas, que pongan su vida al servicio de sus hermanos, que sepan defender lo suyo, que sepan levantar la cabeza. Hay una educación que coge a todo el mundo para meterlo al servicio de un sistema económico capitalista o comunista. Hay otra educación que libera al hombre, que le ayuda a estar al frente de los condicionamientos, que estima por encima de todo a la persona humana y no sólo el trabajo o el fruto del trabajo. Por eso queremos que la educación bilingüe sea liberadora, que no sea solamente una transmisión de la cultura occidental en otro idioma".

(Juan Marcos Mercier, entrevista en *Angoteros*, 4 de noviembre de 1987).

La *Wangurina* o Federación de Comunidades *Napuruna* asume la concepción de una educación bilingüe como arma para defender su propia cultura y no simplemente como un método pedagógico para llegar más rápido al castellano. Con esa orientación, la organización Wangunna escogió a los jóvenes mejor dispuestos para formarse como maestros bilingües. Joaquín Jipa y Hernán Tushupe, profesores en Angoteros, me dijeron: "No entramos por propia voluntad para ser maestros. *Los padres de familia nos buscaron*". De ese modo, las comunidades napuruna tienen participación directa en la educación bilingüe y no son simples o pasivos observadores de una propuesta pedagógica llegada del exterior.

### **Cultura, historia y conflicto en el libro "Nosotros los napuruna"**

El libro *Napu runapa rimay -Nosotros los napuruna- mitos e historia* es un grueso volumen que presenta la cultura de los napuruna en 12 capítulos y un largo apéndice y -como ya lo señalé en el capítulo II- es el fruto de un larguísimo trabajo de un equipo de napuruna con el p. Mercier y sus colaboradores. No se trata de un texto de tal o tal año de primaria. Sus 371 páginas constituyen una especie de gran manual o depositario de la cultura napuruna. Es la fuente de consulta principal de los profesores y es el libro de lectura y estudio más importante de los alumnos pertenecientes a los seis grados de educación primaria.

El eje es el relato oral de los *Rukus* o viejos napuruna sobre gran parte de los temas de la cultura de los napuruna. Naturalmente, se trata de una edición bilingüe y poblada -además- de fotografías y dibujos. El tema central es la *cultura napuruna*, entendida como centro de toda la educación bilingüe. El subtítulo *mitos e historia* corresponde adecuadamente a su contenido. En el capítulo I los Rukus recuerdan a los *Ñawpa runa* -los hombres de antes- y el capítulo 12 -Nos liberamos y surgimos- presenta los textos más importantes de la organización Wangurina sobre lo que esperan de su futuro. El pasado, el presente y el futuro figuran como los tres momentos del tiempo, como las tres partes de la historia. Los otros capítulos son: El pueblo de las estrellas, Apustulo nuestro héroe cultural, Los primeros runas, Los espíritus de la selva, Los cataclismos, Churi nuestro gran dios, Los animales de nuestro mundo, Entre runas, Con los blancos, Las reducciones-pueblos de runas, Esclavos de los patrones, Nuestra vida de hoy.

El libro está construido con un *espíritu crítico* de la historia en sus tres momentos y cada unidad dentro de los capítulos incluye interrogaciones sobre los hechos para que los alumnos respondan. No se trata de preguntas para saber cuánto memorizaron los estudiantes sino de interrogaciones cuyas respuestas exigen opiniones, juicios. Los alumnos están permanentemente invitados a pensar y dar una opinión. Cito a continuación algunos ejemplos:

"¿Por qué no se enseña nuestra historia en las escuelas nacionales?  
¿Conocen ustedes la historia de los grupos tribales de nuestra selva? Es una lástima que en las escuelas de Iquitos y otros pueblos y caseríos no se enseñe la historia de los nativos de la Amazonía... Blancos y mestizos hicieron todo para que desaparezcan los grupos tribales. Muchas veces fueron brutos con los indios. Dicen que los caucheros y los patrones mataron a miles de indios. Pero a pesar de eso han sobrevivido más de cincuenta grupos étnicos en nuestra selva.

Los nativos han sobrevivido a veces en forma heroica hasta nuestros días. Y ahora reclaman justicia, reclaman sus derechos con valentía y hasta con agresividad. Esas declaraciones de los grupos nativos exigen cambios de actitud entre la gente blanca y entre los mestizos...

-No se enseña ni se conoce en el país la historia de los grupos nativos de la selva. ¿Por qué?

-Nosotros los runas ¿qué podríamos enseñar a los otros peruanos?

-¿Te das cuenta de la división entre blancos e indígenas? ¿Tiene que ser siempre así o podríamos trabajar para hacer un mundo en que todos seamos hermanos, en que el blanco no desprecie a los indígenas? ¿Qué bonito sería, verdad?

-¿Sólo en el Perú hay indígenas? ¿En qué países hay indígenas? ¿Son nuestros hermanos?"

(*Nosotros los napuruna*, pp 321-322)

"Mensaje a nuestros hermanos nativos

Hermanos nativos de Amazonía, escuchen. Escuchen, hermanos Aguarunas, Campas, Shipibos, Witotos, Boras, Yumbos, Secoyas, Kichwas, Achwales, Ticunas, Yaguas, Qcainas, Cocamas, escuchen.

Con la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas de la Selva, ha empezado la liberación nuestra, la liberación de la raza indígena, hasta ahora despreciada, explotada y humillada. Hasta ahora hemos vivido rodeados de blancos agresivos. Ahora ellos reconocen nuestros derechos y nuestra dignidad como seres humanos.

Entonces, todos nosotros nativos, hemos de trabajar unidos para reforzar nuestras organizaciones indígenas; hemos de hacer más caso a nuestras leyes tribales; tenemos que hacer revivir nuestras costumbres típicas.

Hermanos nativos de la selva, todos unidos, pues,, en defensa de nuestras costumbres, de nuestras culturas, de nuestros idiomas. Tengamos siempre nuestros jefes, Apus y Kurakas. Luchemos para conseguir más justicia en nuestros contactos con blancos y mestizos. Defendamos nuestras familias, nuestros pensamientos, nuestras formas de vivir.

Rechacemos todo lo que destroza nuestra cultura indígena. Protejamos nuestras tierras, nuestras kuchas (lagunas), nuestros animales, nuestros peces, nuestros árboles, nuestra selva.

Tengamos siempre respeto para nuestras fiestas tradicionales, para nuestros idiomas nativos.

Hermanos nativos no entreguemos nuestros hijos e hijas a regatones y mestizos para que los críen en las ciudades. Hay demasiados nativos jóvenes que huyen de lo suyo para meterse en Iquitos. Huyen de sus comunidades, como hijos malvados que aborrecen a sus madres, y se van a Iquitos a

mendigar trabajo no consiguiendo se mueren de hambre o se vuelven ladrones; las niñas se vuelven lolitas... ¡No hermanos! ¡Nuestros hijos e hijas han nacido para mejor vida que ésa. Vivamos todos unidos como paisanos y hermanos. (Mensaje radial en la emisora Voz de la Selva).

-Los que terminan sus estudios ¿en qué pueden ayudar a sus padres y a su comunidad?

-¿Porqué se equivocan los que sin motivo, abandonan su tierra y se van a vivir como mendigos en la ciudad?

¿Por qué se van éstos?, ¿qué es lo que esperan encontrar allí? ¿Por qué no les va bien a todos éstos?

¿Está bien que un hijo se pase la vida sin ayudar a sus papás?, ¿sabes lo que pasa con una chica que se va a la ciudad?"

(*Nosotros los napuruna*, p. 323).

"¿En la antigüedad cómo hacían candela?, ¿probamos?" p. 22.

"¿Las guerras entre los indios son más `salvajes' que las guerras entre los puros blancos? ¿Está bien de querer defender sus tierras o sus derechos? ¿Aun con la fuerza si es necesario?" (p. 223)

"El rey de España tenía autoridad sobre los nativos de América? ¿Tenía derecho de castigarlos o hacerlos trabajar sin pagar? ¿Conoces ejemplos de malas autoridades? ¿Qué podemos hacer cuando hay una mala autoridad en la comunidad o en la zona? Cuando una autoridad o alguien abusa de nosotros ¿tenemos que aguantar nomás o podemos pedirles cuentas y exigir que actúen bien con nosotros?" (p. 239).

"¿Por el río Napo quiénes son los que defienden los derechos de los runas y los apoyan? ¿Qué hacen los regatones, los patrones, los poderosos, cuando los nativos empezamos a organizarnos para defender nuestros derechos? Para saber más de la rebelión de Jumandi leamos la nota 131 al final del libro". (p.241).

"¿Pueden los indígenas decidir la aceptación o no de misioneros en sus comunidades?" (p. 248).

"¿Te parece que hacen bien algunos jóvenes que se rabian de sus costumbres por querer copiar todo lo de fuera? ¿Por qué algunos sólo cogen lo malo de los blancos, los vicios? Piensa: ¿está bien que otros valoren lo nuestro y tú no

seas orgulloso de tus buenas costumbres nativas? Da tu opinión. Para coger cosas buenas de otras culturas ¿tenemos que botar lo bueno que tenemos? Piensa bonito". (p. 256).

"Es un crimen matar a los indios o *awkas*. Entonces ¿por qué algunos runas obedecieron a los blancos cuando éstos los mandaban matar a hermanos indígenas? ¿Te parece bien?" (p. 259).

"¿Siempre somos fieles a la raza indígena americana o hay algún traidor entre nosotros? ,,Si traicionamos a la patria pequeña que es nuestra comunidad, no pasará lo mismo con la patria grande?" (p. 263).

En el libro aparece clarísima una concepción de enseñar no sólo a conocer, sino también de enseñar a hacer. En la página 233, por ejemplo, se dan las indicaciones precisas y los dibujos parciales para construir una Pukuna.

Las opciones de educación bilingüe son no sólo diferentes sino también contradictorias. El PEBIAN del Alto Napo y el ILV responden a fines diferentes y tienen -sobre todo- prácticas profundamente diferentes aunque tienen en común la presencia del fenómeno religioso evangelizador. En el próximo capítulo mostraré el peso de la religión en la educación bilingüe e intentaré una comparación entre el PEBIAN y el ILV.

Lo mostrado hasta aquí prueba que entre los naporuna, la educación bilingüe es parte de un proyecto de conquista de la libertad y la solidaridad. No están en juego sólo algunas proposiciones pedagógicas. Se trata de una posición frente a la realidad que los patrones del Alto Napo y sus aliados dentro del Estado y los gobiernos han percibido con suficiente claridad. La fuerza del pasado impone a los patrones la tendencia a reproducir la vieja estructura de abuso y opresión sobre los nativos. Ellos quisieran que las órdenes las den siempre los blancos y los mestizos, ellos mismos, como siempre.

Pero el salto a la libertad no es fácil y supone un *contexto adverso* que examinaré en el capítulo VI.