

Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía

*Lucy Trapnell**

Instituto Superior Pedagógico de Loreto

Introducción

“La realidad pluricultural y plurilingüe de nuestro país nos plantea la necesidad de flexibilizar y diversificar el currículum de acuerdo a las características y demandas de los educandos y de la realidad social, en los distintos contextos socio-económicos, culturales y ecológicos del Perú” (Borea *et al.* 1993:48). Con estas palabras, diversos especialistas en el tema insisten en un planteamiento que se ha venido enunciando en el país desde la Reforma Educativa de 1970 y que ha inspirado una serie de directivas oficiales, artículos especializados y algunos seminarios y eventos de capacitación. Sin embargo, como ella y otros estudiosos señalan, a la fecha existen muy pocas experiencias de diversificación y la gran mayoría de los maestros siguen ciñéndose, de manera inflexible, al currículo oficial (Tincopa 1992; Borea *et al.* 1993).

¿Por qué no se ha logrado generalizar el proceso de diversificación curricular? Quienes trabajamos en educación intercultural bilingüe ¿podemos seguir apostando por la diversificación, tomando como punto de partida al currículo oficial o deberíamos, más bien, diseñar currículos alternativos que se articulen con éste?¹ ¿Podemos seguir apelando a los niveles de planeamiento local, regional y nacional sugeridos en distintos documentos sobre currículo o debemos crear instancias complementarias de reflexión y programación? A lo largo de este artículo responderemos a algunas de estas interrogantes y presentaremos las dificultades que hemos encontrado durante el proceso de elaboración de un currículo de educación primaria intercultural bilingüe para pueblos indígenas amazónicos, en el marco del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, coejecutado por la confederación nacional indígena AIDSESEP y el Instituto Superior Pedagógico Loreto²

* En: Godenzzi Alegre (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, CBC, Cuzco, 1996, pp. 165-185.

¹ Distinguimos diversificación curricular de diseño curricular para dar cuenta de dos procesos distintos. El primero es un sub-proceso de la etapa de implementación curricular. En esa medida busca adecuar un currículo oficial o básico a las demandas del contexto en el cual se realiza el trabajo educativo. El segundo implica el desarrollo de un nuevo currículo.

² Este Programa se inició en 1988 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP), la entonces Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (CORDELOR) hoy Gobierno Regional y la

Especialistas en el campo de la educación intercultural bilingüe (EIB) han elaborado, a lo largo de la última década, una serie de recomendaciones sobre las consideraciones que se deben tomar en cuenta al diseñar currículos dirigidos a pueblos indígenas (Montaluisa 1993). Este asunto fue también abordado en el seminario que este libro documenta cuando se trató el tema Interculturalidad en el Aula (cf. Conclusiones de los grupos de trabajo). Además de esta documentación, los interesados en diseñar un currículo intercultural bilingüe tienen a su disposición los currículos producidos por los diferentes proyectos o entidades estatales responsables de la educación intercultural bilingüe en el país y el continente. Sin embargo, lo que a nuestro parecer falta son trabajos que den cuenta de los planteamientos conceptuales de los que se ha partido en cada proceso de diseño curricular, las etapas que se han seguido y las dificultades encontradas, así como las diferentes estrategias asumidas para superarlas. Dichos trabajos, tanto o más que las conclusiones elaboradas en los distintos seminarios sobre educación intercultural bilingüe y la lectura de los currículos producidos para esta modalidad, podrían ayudar a dinamizar la elaboración de currículos alternativos y a ofrecer referentes para su eventual análisis.

Con el propósito de contribuir al debate sobre el diseño de currículos para la EIB, presentaremos en este artículo los planteamientos conceptuales en los que se enmarca el proceso de diseño curricular asumido por el Programa, las etapas seguidas y algunas consideraciones sobre los niveles en los que hemos trabajado. Además, presentaremos algunas consideraciones sobre la estructura y manejo del currículo, aspectos que lo distinguen sustancialmente de otras propuestas y que, a nuestro juicio, son fundamentales para asegurar que además de ser “integrador y formativo”, tenga en cuenta “la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos”, tal como lo plantea el Informe final de la Comisión de Trabajo sobre Criterios Pluridisciplinarios y Condiciones para la Elaboración de un Currículo Intercultural Bilingüe (Montaluisa, op. cit.).

Las etapas en el proceso de elaboración curricular

Algunas consideraciones sobre el punto de partida

institución italiana de cooperación internacional Terra Nuova. Dicho convenio fue renovado en 1996 por tres años más. La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) también participa en el actual convenio. El Programa a la fecha trabaja con los siguientes pueblos indígenas: Achuar, Aguaruna, Asháninca, Bora, Candoshi, Cocama, Cocamilla, Chayahuita, Huambisa, Huitoto Shapra y Shipibo.

Especialistas en currículo sugieren como punto de partida de todo proceso de diversificación curricular la elaboración y ejecución de diagnósticos situacionales (Tincopa 1992b). Nuestra experiencia con maestros indígenas nos lleva a cuestionar esa estrategia seguida por la mayoría de los proyectos de EIB que han diseñado currículos en los Andes y la Amazonía peruana y a sugerir que se considere la inclusión de una etapa previa al diagnóstico. Dicha etapa estaría orientada a favorecer la reflexión de los maestros sobre algunos temas eje que podrían ayudarles a encontrar la motivación personal necesaria para participar en el proceso de elaboración de un currículo alternativo para sus pueblos y asumir el planteamiento curricular como práctica permanente.

Para poder comprender la necesidad de esta etapa debemos considerar el perfil actual de los maestros indígenas amazónicos, la mayoría de los cuales han sido formados por el Instituto Lingüístico de Verano o por docentes preparados por dicha institución (Pozzi Escot 1990). Dichos maestros, al igual que aquéllos formados por docentes no indígenas de procedencia generalmente andina, carecen de referentes para adecuar el currículo a “las características y demandas de los educandos y la realidad social”, como exigen las directivas del Ministerio de Educación. Todos ellos han tenido una experiencia escolar enmarcada en un modelo asimilacionista y civilizatorio que no sólo ha desvalorizado los conocimientos y la lengua indígena sino que ha funcionado de espaldas a la realidad circundante. La formación profesional de la mayoría de maestros indígenas ha seguido el mismo modelo aun cuando el Estado peruano reconoce formalmente el valor de las lenguas indígenas y la necesidad de utilizarlas como vehículos de educación desde 1972 (Ley General de Educación 19326 y Política Nacional de Educación Bilingüe), y explícita, desde 1989, la necesidad de incluir, además de las lenguas, los contenidos educativos propios de las culturas de origen (Política de Educación Bilingüe Intercultural). Al margen de los importantes avances conceptuales recogidos por la legislación educativa peruana, los cursillos de capacitación ofrecidos por diferentes instancias del Ministerio de Educación y los programas de profesionalización de diferentes institutos y universidades, algunos de ellos autodenominados “bilingües e interculturales”, siguen reforzando en el maestro la visión negativa y los prejuicios que ha interiorizado sobre su sociedad, sea por la orientación de los cursos que simplemente ignoran los conocimientos y la visión indígena del mundo, por las explícitas referencias de los formadores a la inferioridad de las sociedades indígenas o por los sutiles mensajes del llamado currículo oculto³.

³ Con este término se refieren los educadores a aquellos elementos que, sin haber sido previamente planificados, influyen sobre el aprendizaje de los alumnos. En este caso nos

Los maestros no han tenido la posibilidad de confrontar esta visión prejuiciada de sus sociedades con los nuevos paradigmas que el movimiento indígena ha ido creando durante las últimas dos décadas, los mismos que cuestionan las políticas asimilacionistas practicadas por los diferentes Estados nacionales y afirman la voluntad de los pueblos indígenas de construir su propio futuro como tales⁴. Asimismo, desconocen los importantes avances logrados por el movimiento indígena a nivel de la legislación internacional que reconocen la existencia de “pueblos indígenas” y el derecho que tienen de “asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los Estados en que viven”. (Convenio 169 OIT:5)⁵

En suma, una gran parte del magisterio indígena sigue asumiendo y transmitiendo los paradigmas asimilacionistas que han caracterizado la legislación referida a pueblos indígenas y la educación bilingüe durante las décadas del 50 y el 60 continúan orientando su trabajo en función de éstos. En estas condiciones no puede esperarse que tengan la motivación y los referentes necesarios para pensar en una educación diferenciada para su pueblo y para diseñar un currículo alternativo que vaya más allá de la simple sustitución de unos contenidos por otros. Un proceso de diseño curricular más significativo requiere de un nivel de reflexión que permita al maestro ubicarse dentro de un proyecto educativo con proyección social y política. Sin embargo, son contados los maestros indígenas que han tenido la oportunidad de tomar distancia frente al tipo de educación que han recibido y reproducido, y de verse a sí mismos como actores sociales que pueden participar activamente en la construcción del futuro de su pueblo.

refererimos a los prejuicios del maestro y que se filtran, de manera no necesariamente consciente, en el tratamiento de los temas.

⁴ Ver la revista de AIDSESP “Voz indígena” (37 números desde 1981).

⁵ El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado el 27 de junio de 1989 fue ratificado por el Congreso Constituyente Democrático del Perú mediante Resolución Legislativa N°. 26253 del 2 de noviembre de 1993. Tres días después, con su publicación en el diario oficial El Peruano, se convirtió en ley nacional. Según la anterior Constitución Política del Perú, los documentos internacionales una vez ratificados por el Congreso tenían carácter de ley nacional de rango constitucional, es decir, estaban al mismo nivel que la Constitución. Dicho de otro modo, tenían mayor peso que las leyes nacionales que no tenían dicho rango. Este privilegio ha sido suprimido por la Constitución vigente. Sin embargo, esos documentos siguen teniendo el peso de leyes nacionales.

El Convenio 169 reemplaza el anterior Convenio 107 (de 1957) sobre el mismo asunto en aquellos países que lo hayan ratificado. El nuevo documento supera al anterior en tanto que éste tenía una franca orientación asimilacionista, criticada por líderes y organizaciones del mundo entero.

Según el artículo 1º del Convenio 169, es la conciencia de su propia identidad la que determina si una colectividad es o no pueblo indígena. En otras palabras ningún Estado tiene derecho a negar la identidad de un pueblo que se afirme como indígena.

Por todas estas razones, el Programa ha considerado indispensable abrir espacios de reflexión con los maestros indígenas que participan en sus departamentos de profesionalización y capacitación, y con los jóvenes que se preparan para asumir la docencia en el departamento de formación. La estrategia utilizada en cada caso ha variado en función de las características de cada departamento y del tiempo disponible para el trabajo presencial con los maestros.

Los ejes de reflexión priorizados

1. Sociedad indígena y pueblo indígena

Durante las últimas dos décadas, los pueblos indígenas amazónicos y sus aliados a nivel continental y mundial han venido reivindicando sus derechos a asumir la posesión y propiedad de sus territorios ancestrales y a ejercer su autodeterminación. Estas aspiraciones se han venido concretando en la práctica a través de la activa participación de diversas organizaciones indígenas en procesos de titulación y ampliación de tierras, tramitación de solicitudes para la creación de reservas comunales, recuperación de tierras invadidas y defensa de sus recursos, así como de su creciente control de los gobiernos locales, sea a nivel distrital o provincial. Los diversos convenios firmados entre federaciones o confederaciones indígenas y diferentes dependencias del Estado dan también testimonio de su decisión de participar en la formulación y ejecución de diversos proyectos dentro de sus jurisdicciones.

El incremento de acciones orientadas a asumir un mayor control sobre sus territorios y a participar en los gobiernos locales son avances importantes en la consecución de los derechos indígenas. Sin embargo, queda pendiente la reflexión sobre los modelos de desarrollo que se van a impulsar en éstos a través de los diferentes niveles de gobierno que se vayan alcanzando. Falta tomar conciencia sobre los alcances que, para cada pueblo, tienen los derechos a la autodeterminación y el autodesarrollo, que son los pilares de las reivindicaciones del movimiento indígena internacional.

El proyecto de declaración elaborado por los miembros del Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas en su 11º Período de Sesiones, define así el derecho a la libre determinación:

“Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (Art. 3).

La búsqueda de un desarrollo económico, social y cultural propio exige a los pueblos indígenas mirar en dos direcciones: hacia su herencia social y cultural, que les ofrece los cimientos a partir de los cuales crear proyectos sociales alternativos; y hacia los conocimientos, técnicas, valores y modelos de organización que trae consigo la sociedad envolvente. Lo que ha venido dándose hasta la fecha, con el apoyo cómplice de la escuela, ha sido una sola mirada acrítica hacia lo que ha venido de fuera.

El Programa ha construido un marco teórico y metodológico orientado a que los maestros en servicio y jóvenes aspirantes al magisterio puedan, precisamente, realizar esta doble mirada y, a partir de ella, orientar un proyecto histórico social sustentado en el derecho a la autodeterminación. Este trabajo se desarrolla en el Programa a través de dos estrategias. La primera, que requiere un camino de reflexión y análisis más largo que la segunda, se desarrolla con los alumnos de formación durante sus primeros dos años de estudios. Durante esta etapa, ellos reconstruyen cómo ha sido el funcionamiento de cada una de sus sociedades en épocas de mayor autonomía. Para ello, utilizan su conocimiento y el que traen los especialistas que les acompañan⁶, así como la información que recogen en las investigaciones que realizan en los ciclos no escolarizados de los primeros tres años de formación. Estos datos se sistematizan dentro del marco conceptual elaborado por el Programa que afirma que las sociedades tribales amazónicas en su estado precolombino representan un tipo de sociedad cuyos elementos constitutivos pueden encontrarse expresados en el conjunto de sociedades amazónicas de altura (no ribereñas). Este marco conceptual permite poner en evidencia lo que es común a las diferentes sociedades indígenas representadas en el Programa e identificar lo que es particular a cada una de ellas.

En esta reflexión sobre los mecanismos de funcionamiento de sus sociedades los alumnos explicitan las relaciones de cooperación e intercambio que las personas establecen con diferentes “seres de la naturaleza” durante el desarrollo de las actividades, apelando a relaciones de parentesco. Esto les permite tomar conciencia de las maneras particulares en las que sus pueblos se representan lo que nosotros distinguimos como sociedad y naturaleza y reflexionar sobre las implicancias que estas concepciones tienen a nivel educativo y de un desarrollo alternativo.

Una vez efectuada la reconstrucción mental de las sociedades de las que provienen, los alumnos analizan los cambios que se han dado en ellas a medida que han ido perdiendo autonomía.

⁶ Los especialistas son indígenas seleccionados por las federaciones regionales participantes en el Programa por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e historia de sus respectivos pueblos.

El hecho de contar con un modelo referencial de su sociedad permite a los alumnos aquilatar la dimensión real de los cambios ocurridos y su impacto. Como señala Gasché, “esta aproximación analítica y reflexiva pone en evidencia para los alumnos y futuros maestros lo que distingue sus sociedades de antaño, por un lado, del estado de sus pueblos actuales y, por otro lado, de la sociedad peruana en la que estos pueblos están actualmente involucrados al punto de ser parte constitutiva de ella” (Gasché s/f: 12). Sobre esta base se analizan las reivindicaciones del movimiento indígena nacional e internacional y sus implicancias.

La segunda estrategia se desarrolla en los lapsos más cortos que ofrecen los cursos de profesionalización y capacitación. A través de ésta, los maestros indígenas exploran todos los conocimientos que un hombre o una mujer de su pueblo pone en práctica al momento de realizar una actividad (ver artículo de ETSA en este volumen). Esto les permite apreciar la diversidad de conocimientos ecológicos, botánicos, etológicos y zoológicos que su pueblo ha desarrollado, identificar los principios físicos y químicos implícitos en el desarrollo de la actividad así como el conjunto de relaciones de cooperación e intercambio que se establecen con “seres de la naturaleza” para poder lograr los fines perseguidos a través de la actividad. En este proceso se identifican los cambios que se han venido dando a nivel ecológico, social y técnico y la influencia que sobre ellos ha tenido la introducción y ampliación del mercado en cada región⁷.

A través de ambas estrategias los futuros docentes y docentes en ejercicio reflexionan sobre las diferentes prácticas productivas y comunicativas que han realizado y realizan sus pueblos hoy en día, así como en torno a los cambios que se han venido dando y el efecto que éstos han tenido y siguen teniendo en relación a la organización social y económica del pueblo indígena y al manejo del territorio y sus recursos.

2. La educación indígena, sus principios, métodos y agentes.

Este tema se desarrolla en estrecha relación con el de sociedad, dado que la educación indígena se sustenta sobre una visión de “sociedad” que trasciende las relaciones entre humanos e incorpora a diversos “seres” y “fuerzas” de la naturaleza con los cuales se establecen relaciones de cooperación e intercambio a fin de adquirir, y luego asegurar el mantenimiento de determinadas cualidades.

⁷ Los alumnos de formación también exploran y explicitan todos los conocimientos vinculados al desarrollo de la actividad durante su tercer año de estudios, cuando analizan la estructura y el manejo del currículo de primaria intercultural bilingüe del Programa.

La reflexión sobre la educación indígena parte de la identificación del perfil ideal, en épocas de mayor autonomía, del hombre y la mujer de cada uno de los pueblos indígenas participantes en el Programa. Una vez establecidos éste, se identifican los métodos que cada pueblo indígena pone en práctica para asegurar que sus miembros se aproximen al ideal esperado. Pongamos un ejemplo: ser “komintsaantsi”, “hombre que caza frecuentemente y con éxito”, es una de las cualidades más apreciadas en un hombre asháninca. La formación de un “komintsaantsi” se inicia a los tres o cuatro años cuando un niño practica puntería con el pequeño arco y flecha que le ha preparado su padre. Desde entonces, el desarrollo de las destrezas y los conocimientos que requiere para ser un buen cazador se combinan con el aprendizaje de las conductas que debe seguir para asegurar un progresivo control sobre las fuerzas naturales y sociales.

Desde muy pequeño, el niño aprende que debe abstenerse de comer, e incluso de oler, los camarones, anchovetas y cangrejos que ha obtenido durante sus primeras prácticas, y progresivamente se va dando cuenta que esta regla, a su vez, se hace extensiva a todas las especies que caza por primera vez. Aprende, además, que para ser un buen cazador no basta conocer los lugares donde comen los animales y las colpas donde toman agua salada, o sus ciclos diarios y anuales, ni reconocer sus comportamientos e identificar sus señales así como saber imitar sus cantos y sonidos para atraerlos. Es necesario también que sus ojos sean “curados”, por un cazador, con la raíz de “ipatahari tsimeri” mezclada con el “piripiri”(término utilizado en el castellano regional para referirse a un remedio vegetal) “ooribenki” para así asegurar que tendrá buena vista; que sus manos sean sopladas con el piripiri “komithabenki” al aire para atraer a las aves y que ponga “chakopibenki” en la punta de la flecha para que ésta no se desvíe, entre otras conductas que va aprendiendo gradual y progresivamente con el fin de tener un mayor control sobre su propio cuerpo e instrumentos y de desarrollar una relación adecuada con los “dueños” de los animales que desea cazar y de los espacios donde ellos circulan.

Al enseñarle todos estos “secretos” el cazador que le toma a su cargo le explica las circunstancias en las que “oori” (especie de gavián) y “amenpori” (cóndor) se los enseñaron a los Asháninca. A medida que va creciendo aprenderá que debe ofrecer coca y otros bienes a los “dueños” de los animales que le permitan disponer de sus hijos, y también, que sólo mantendrá los poderes adquiridos en la medida que él y sus parientes observen las conductas adecuadas al momento de preparar el animal y las reglas para su distribución normadas por la sociedad.

El llegar a este nivel de análisis nos permite apreciar que el proceso de formación de un niño indígena incluye más elementos que la observación, imitación, práctica y juego a los que generalmente se refieren los trabajos que tratan sobre procesos de socialización y educación indígena. Este análisis, a su vez, ofrece nuevas perspectivas para la reflexión sobre los alcances de la educación indígena y su articulación con la educación escolar, aspectos que, como luego veremos, no pueden ser dejados de lado en la elaboración de propuestas educativas que pretenden basarse en la herencia cultural y social indígena.

Luego de haber analizado los métodos de educación de cada pueblo indígena, se identifican sus fines y objetivos y se reflexiona sobre su vigencia en cada pueblo o sector de éste. El trabajo se complementa con una revisión crítica de la educación que cada maestro ha recibido y del conocimiento de los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los temas de reflexión sobre sociedad/pueblo indígena y educación indígena ofrecen al maestro y al aspirante al magisterio una serie de elementos que le permitirán:

1. Mirar críticamente la educación que ha recibido o, en caso de ser maestro, ha venido impartiendo, ubicar su proyecto educativo al interior de un proyecto social e histórico y tratar de desarrollar una práctica educativa que sea acorde con éste.
2. Lograr la motivación necesaria para recoger los aportes que su pueblo indígena le ofrece a distintos niveles, reaprender los que maneja de manera superficial, aprender los que no conoce pero están aún vigentes en la práctica cotidiana de su pueblo y recuperar los que ya no se practican pero son social y económicamente útiles en la medida que permiten asegurar la satisfacción de diversas necesidades.

La motivación es fundamental si consideramos que el currículo no es un documento acabado sino un instrumento de apoyo que el maestro debe ir construyendo en su práctica pedagógica. Es indudable que esta concepción curricular sólo podrá llevarse a la práctica si el maestro está dispuesto a ampliar y profundizar sus conocimientos con el fin de ofrecerles nuevas y cada vez más ricas experiencias a los niños. De otra manera el proceso puede terminar en una repetición mecánica de un instrumento que pretendía potenciar una educación alternativa.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que el desarrollo de esta motivación está muy relacionada con el proceso personal que ha vivido el maestro durante su proceso de formación/reflexión y sus experiencias de vida. Es ingenuo pensar que veinte o treinta años de negación de uno mismo y del pueblo indígena del que se proviene pueden borrarse en cinco o seis años de formación profesional, en cortos talleres de capacitación o en el limitado espacio que ofrecen los cursos presenciales de profesionalización. Sin embargo, es aún más nocivo no inducir la reflexión y pretender que un maestro pueda poner en práctica la EIB sin haber pasado por ella.

Las instancias de elaboración del currículo de primaria

La reflexión precedente ha sido una constante en la formación de los maestros indígenas y aspirantes al magisterio que estudian en el Programa. Sin embargo, no todos los alumnos han tenido el mismo nivel de participación en el diseño del currículo de primaria. Las primeras tentativas en este sentido se hicieron en 1991, en el marco del Taller de Currículo de cuarto año de formación, con los alumnos de los ocho pueblos indígenas que conformaron las primeras dos promociones. Sobre la base de las reflexiones anteriormente descritas, ellos elaboraron y socializaron sus concepciones educativas, diagnósticos sociales y pedagógicos, y propuestas del perfil del niño egresado de la primaria intercultural bilingüe. En esos talleres participaron, además de los alumnos y docentes de diferentes especialidades, los especialistas indígenas y el secretario de educación de AIDSESEP.

El proceso de elaboración conjunta sólo se mantuvo con las dos primeras promociones de formación. La tercera se limitó a afinar algunos aspectos de la propuesta, como lo han seguido haciendo las promociones subsiguientes, en la medida que asumimos que no existe un currículo definitivo sino propuestas que pueden ser mejoradas. Sin embargo, todos los alumnos de formación siguen participando en los procesos de reflexión anteriormente descritos y elaborando sus concepciones educativas, así como sus propuestas de perfil. Estas luego son comparadas con el perfil del currículo oficial y con el del Programa.

Como se puede apreciar, el Programa se ha constituido en una nueva instancia de diseño curricular con una serie de alcances que vale la pena destacar:

- a. Ha canalizado las expectativas del movimiento indígena organizado y ofrecido un espacio para la elaboración de una propuesta educativa intercultural bilingüe enraizada en la herencia cultural indígena.

- b. Ha generado un proceso de reflexión conjunta y elaboración de propuestas para pueblos amazónicos que ha convocado, hasta la fecha, a miembros de diez pueblos indígenas, profesionales de distintas especialidades y dirigentes de AIDSESEP.
- c. El trabajo entre miembros de diferentes pueblos indígenas les ha permitido confrontar lo que les es común e identificar lo que les diferencia. En este proceso se ha creado una propuesta de currículo unitario que el maestro debe luego adecuar a las condiciones particulares que le ofrece el contexto particular en el que trabaja. Desde esta perspectiva un proceso de diversificación significativo recién se puede iniciar cuando el maestro cuente con una matriz unitaria que considere la concepción englobante del pensamiento indígena y se oriente en función de un proyecto histórico social propio. Esta matriz luego debe ser adecuada al contexto social económico y ecológico específico en el que trabaja.

Los ejes conceptuales del currículo de primaria

La relación pueblo indígena/educación

Al abordar la educación desde las aspiraciones del movimiento indígena de afirmar los derechos de los pueblos originarios y de formar jóvenes capaces de llevarlos a la práctica, hemos cuestionado la perspectiva escuela/comunidad con la cual trabajan los diferentes programas de EIB. Esta restringe la visión del maestro y de los alumnos al ámbito local y escolar y les hace perder de vista:

- a. El tejido de relaciones sociales que se superponen sobre las comunidades y las articulan entre sí haciéndolas parte de una entidad socio cultural y política que hoy llamamos pueblo indígena.
- b. La necesidad de articular el trabajo de la escuela con el que realizan (o pueden realizar), fuera de ella, en sus propios espacios y tiempos, los diversos agentes de la educación indígena (padres, abuelos, hermanos mayores, hermanos del padre, hermanos de la madre, etc.)
- c. La necesidad de replantear la forma que toma la “autoridad” del maestro para así facilitar la articulación anteriormente planteada.

Por el contrario, el eje pueblo indígena/educación enfatiza la necesidad de ofrecerles a los niños experiencias que les permitan identificarse no sólo como miembros de una comunidad sino de un pueblo indígena y comprometerse con su desarrollo. El uso del término educación es más amplio que el de escuela y da cabida al desarrollo de una propuesta educativa que la trascienda.

Veamos las implicancias de cada uno de estos enfoques:

1. Quienes asumen la perspectiva escuela/comunidad trabajan el eje espacial social partiendo de la dimensión familia/comunidad, la cual desarrollan hasta tercer grado; en algunos casos incluyen la noción de región. Del cuarto grado en adelante, afianzan la noción de país y en quinto y sexto abarcan los continentes. En los últimos grados siguen reforzando las nociones de familia y comunidad trabajadas durante los primeros grados.

Desde la perspectiva pueblo indígena/educación el trabajo sobre el eje espacial social también se inicia con la dimensión familiar comunal. Sin embargo, difiere del enfoque escuela/comunidad a partir del segundo grado, cuando incorpora las relaciones de parentesco, cooperación e intercambio con comunidades vecinas del mismo pueblo. A partir de entonces amplía progresivamente el eje espacial social hasta llegar a las nociones de pueblo indígena y territorio. En los últimos grados de primaria trabaja país y continente, sin dejar entonces de reforzar y profundizar el tratamiento de las nociones anteriores.

2. Una propuesta educativa indígena necesariamente debe considerar niveles de articulación entre la escuela y los procesos educativos que se realizan fuera de ella. Desde esta perspectiva, el maestro enriquece su trabajo con los conocimientos, métodos y sistemas de evaluación propios de su pueblo, a la vez que desarrolla una estrategia orientada a revitalizar el papel que venían asumiendo los diferentes agentes de la educación indígena y que se ha visto sumamente debilitado en algunas comunidades y/o regiones debido, entre otros factores, a la presencia de la escuela.

Los docentes formados en el Programa vienen desarrollando esta estrategia de revitalización a dos niveles. El primero, con los niños, motivando su interés y curiosidad por aprender más acerca de lo que sus familiares conocen; el segundo, con los adultos, reflexionando con ellos sobre la importancia de seguir transmitiendo la lengua y el conocimiento indígena e instándoles a continuar utilizando alguno de los espacios y tiempos tradicionalmente destinados a este fin.

El trabajo con los niños ha resultado más fácil que aquél realizado con los adultos, como lo atestiguan los docentes indígenas que han venido desarrollando esta

propuesta desde 1992 en cerca de 50 centros educativos de ocho pueblos indígenas. La mayoría de ellos afirman que muchos padres objetan el valor del conocimiento indígena y declaran que no disponen de tiempo para enseñarles a sus hijos. Asimismo, señalan que varios han recordado al maestro su responsabilidad sobre la educación de sus hijos indicándoles que “para eso les paga el Estado”. Sin embargo, la mayoría también reconoce la actitud más abierta y positiva de los abuelos y abuelas, e incluso han considerado digna de mención la mayor disponibilidad demostrada por éstas últimas para el desarrollo de algunas actividades.

Detrás de estas respuestas se esconden diferentes opciones que no sólo tienen que ver con el conocimiento indígena, sino más bien con el futuro que se anhela para los hijos y nietos. El maestro debe ser capaz de llegar a este nivel de reflexión y análisis con los comuneros y hacerles comprender que no sólo se trata de enseñar un conocimiento o dejar de hacerlo, sino de asegurar las condiciones para que las futuras generaciones puedan desenvolverse en sus territorios y hacer de la autodeterminación una práctica de vida.

El enfoque pueblo indígena/educación explicita la necesidad de potenciar procesos de complementación y enriquecimiento entre la educación escolar y la educación no formal indígena. Desde esta perspectiva el maestro motiva a los agentes indígenas para que sigan asumiendo su papel de formadores, y así enriquezcan y complementen el trabajo que él realiza desde la escuela utilizando los contenidos, métodos, criterios y mecanismos de evaluación que le ofrece la educación indígena. Esta visión es indudablemente más rica y acorde con las perspectivas de una educación alternativa enraizada en la herencia cultural indígena, que aquélla que se limita a recomendar que se introduzcan en la escuela los contenidos, procedimientos y estrategias de la educación indígena que puedan ser aprovechados por ella. Recomendaciones de este tipo no toman en cuenta que existe una variedad de modalidades, instrumentos y espacios creados por cada pueblo indígena para la transmisión del saber que no tienen cabida dentro del contexto escolar, pero que le aseguran al individuo la posibilidad de adquirir las capacidades que requiere para desenvolverse en su medio (lo que la escuela jamás podrá hacer por sí sola) y le ofrecen el contexto social y afectivo en el cual se enmarcan los conocimientos y valores de su pueblo.

Una estructura curricular articulada a partir de actividades

“Ha habido un gran esfuerzo por incorporar dentro del currículo contenidos que reflejan nuevos campos del saber. Sin embargo, es muy poco lo que se ha hecho por integrarlos y vincularlos con las exigencias y necesidades de la comunidad. La realidad no está dividida en materias y asignaturas. La agricultura, por ejemplo, abarca aspectos económicos, relaciones sociales, actividades prácticas, fenómenos físicos, químicos y climáticos, creencias y rituales sociales, etc. Es muy común que, en el currículo todos estos aspectos se traten separadamente” (Montaluisa 1993:113).

Montaluisa pone en evidencia los problemas de fragmentación del conocimiento, descontextualización del saber y falta de vinculación entre los conocimientos indígenas y los ajenos de los que adolecen muchos currículos. Hasta donde sabemos existen pocas alternativas frente a los problemas planteados, y como señala Valiente, hay un gran vacío conceptual en cuanto a la definición de lo que significa un modelo pedagógico de integración (Valiente 1993:57). El reto conceptual queda pendiente. El Programa presenta algunos avances que pueden contribuir al debate sobre las perspectivas con las que se asumen los ejes integradores. Por ahora presentaremos, a grandes rasgos, la manera en que el currículo del Programa ha intentado dar respuesta a los problemas planteados por Montaluisa.

El Programa originalmente asumió la organización en Líneas de Acción Educativa (LAES) propias del currículo oficial con una variante que consideraba la integración de las LAES independientes de Historia y Geografía de quinto y sexto grado como parte de Naturaleza y Comunidad. Para evitar la fragmentación a la que alude Montaluisa, el Programa incorporó, sobre la estructura de las LAES, el conjunto de actividades desarrolladas por cada pueblo indígena para la satisfacción de sus necesidades. Esto se hizo a dos niveles: utilizando las actividades como ejes integradores de la LAE de Naturaleza y Comunidad, y considerándolas como elementos articuladores del trabajo en todas las LAES.

A principios de 1996 el Programa modificó la estructura del currículo para dar cabida a los cambios que el Ministerio de Educación había introducido en la implementación del Programa de Articulación Inicial Primaria. En éste, la organización en Áreas de Desarrollo (ADES) centradas en competencias sustituye a las LAES centradas en contenidos. Sin embargo, el currículo del Programa ha mantenido la organización general en base a actividades de la propuesta original y ha propuesto una organización en ADES distinta a la del currículo oficial. Mientras éste considera a las ADES de Comunicación Integral, Lógica Matemática, Científico Ecológica y Personal Social, el currículo del Programa mantiene las dos primeras separadas y

fusiona las dos últimas en una sola área Sociedad y Naturaleza con el fin de mantener la unidad sociedad/naturaleza propia del pensamiento indígena⁸

Las actividades como ejes integradores de los contenidos de Naturaleza y Comunidad

Una vez definida la necesidad de incluir todas las actividades que los pueblos indígenas realizan para satisfacer sus necesidades, por el valor que tienen como estrategias que se complementan entre sí para un aprovechamiento racional e integral de los recursos del bosque, se crearon Programas para cada una de estas actividades. En ellos se distinguen las actividades orientadas a la extracción de un recurso natural (caza, pesca, recolección) o a la producción (agricultura), de aquellas orientadas a la fabricación de diversos medios como son por ejemplo, la fabricación de diversas trampas para cazar animales, de recipientes o de objetos tejidos de algodón o fibra, entre otros.

Una vez definidas las actividades, identificamos como “variables” el tipo de conocimiento que se pone en práctica al momento de realizarlas. En función de este análisis se definieron los siguientes ejes temático: Recurso Natural/Objeto; Medio Ambiente; Técnica/Transformación y Fin Social/Sociedad.

En el caso de las actividades extractivas o productivas, el primer eje se denomina Recurso Natural y en él se incluyen los conocimientos referidos a su identificación, características, formas de clasificación y comportamiento.

El eje Medio Natural incluye contenidos referidos a las características del ecosistema en el cual se encuentra el recurso, su hábitat, su ubicación en la cadena trófica, su ciclo diario y vital, y su relación con diferentes factores biológicos, astronómicos, hidrológicos y climáticos.

El eje Técnica/Transformación incluye las diversas estrategias utilizadas para apropiarse del recurso o transformarlo y las relaciones de cooperación a las que se apela para el desarrollo de la actividad.

El destino social que se le va a dar al recurso obtenido, así como las precauciones y prohibiciones que deben ser tomadas en cuenta al momento de prepararlo, distribuirlo y consumirlo, son parte de los contenidos que se incluyen en el eje llamado Fin/Sociedad.

⁸ La propuesta de integrar las ADES Personal Social y Científico Ecológica fue sustentada por diferentes especialistas en tres eventos organizados por el Ministerio de Educación y UNICEF, a fines de 1995 y los primeros meses de 1996. Sin embargo, la propuesta de Articulación Inicial Primaria para Educación Bilingüe Intercultural presentada por el Ministerio en marzo de 1996 mantiene la diferencia entre las dos ADES.

La óptica con la que se manejan los dos primeros ejes varía en las actividades de fabricación. En estos casos, el primer eje se denomina Objeto y considera la identificación, descripción, clasificación y función de los objetos a los que se orienta la actividad de fabricación. En el eje Medio Ambiente se trabaja el hábitat, nicho, ciclo, población de las especies que se utilizan como materiales en el proceso de fabricación.

Como hemos visto cada eje está compuesto por un conjunto de variables que son conceptos integradores, algunos de ellos tomados del aparato conceptual de las ciencias naturales o sociales. Por ejemplo: Tipos de Ecosistema, Nicho Ecológico y Hábitat, en el eje Medio Ambiente; y Medio de Trabajo, Objeto de Trabajo y Fuerza de Trabajo, en el eje Técnica. Otros han sido creados en el marco del Programa, como por ejemplo, Eventos Sociales Totalizantes que aluden a los diferentes mecanismos mediante los cuales las sociedades indígenas han articulado sus unidades residenciales entre sí, como son las fiestas, los intercambios, las visitas, etc.

Una vez identificadas las variables de cada eje, se dosificaron los contenidos educativos por grados. En este proceso se tuvo especial cuidado de incluir los contenidos que aparecen en el currículo oficial. El conocimiento indígena siempre se toma como el punto a partir del cual se articulan nuevos conocimientos. Además de haber considerado la articulación de contenidos, también se tiene especial cuidado en introducir la dimensión del cambio social en el tratamiento de las diferentes variables, así como contenidos que permitan al niño analizar el funcionamiento de la sociedad indígena en sus propios términos y estudiar el funcionamiento de la sociedad nacional y sus mecanismos.

El área de Comunicación Integral está orientada a que el niño o niña desarrolle la capacidad de expresión en todas sus dimensiones. Considera el desarrollo de la lengua indígena y el castellano dentro de un Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de Mantenimiento. La determinación de las lenguas 1 y 2 varía en función de las diferentes situaciones sociolingüísticas que se encuentran en cada pueblo o sector de éste. Las estrategias de uso de ambas lenguas a nivel instrumental y como asignatura también varían en función a dichas situaciones.

El área Lógico Matemática tiene un tratamiento muy similar al del currículo oficial. El Programa ha creado términos para conceptos matemáticos en las lenguas de los pueblos indígenas que participan en él, así como sistemas de nenumeración en las lenguas que no manejan el sistema decimal.

El manejo del currículo

La articulación de las diferentes Líneas de Acción Educativa a partir de una actividad.

De acuerdo a la propuesta del Programa, el maestro inicia su jornada pedagógica con el área Sociedad y Naturaleza y utiliza el tema allí desarrollado durante toda la jornada como referente para el trabajo en las áreas de Comunicación Integral y Lógica Matemática.

El maestro mensualmente elige las dos o tres actividades que va a realizar durante ese mes con los niños. Para ello, toma en cuenta el “calendario” de actividades productivas y sociales de la comunidad y las tareas que los comuneros están realizando o tienen previsto realizar. Una vez que selecciona las actividades que trabajará durante el mes elige las variables que desarrollará en cada una. Por lo general selecciona siete u ocho.

Desde luego, esta selección de unas variables en menoscabo de otras podría llevar a una visión fragmentaria del conocimiento indígena implicado en el desarrollo de cada actividad. Para evitarlo el maestro elabora una secuencia lógica en la que articula seis o siete variables de los cuatro ejes temáticos y pone en evidencia las relaciones que existen, desde la perspectiva indígena, entre ellas. De esta manera los maestros explicitan la cadena de relaciones que su pueblo establece entre los diversos conocimientos y conductas, y ponen en evidencia los elementos integradores propios del pensamiento indígena.

Con este tipo de currículo se quiere ofrecer al maestro la oportunidad de asumir su trabajo de manera creativa y autónoma diseñando nuevas situaciones de aprendizaje para los niños y ofreciéndoles diferentes experiencias a partir de las cuales construir el conocimiento. El primer paso ha sido dado con la búsqueda de una matriz general para los pueblos amazónicos. Sus posibilidades de realización son ilimitadas y dependerán de los procesos de construcción colectiva y permanente que se vayan dando en cada pueblo con la participación de los maestros y los diferentes agentes de la educación indígena.

Esta propuesta, surgida desde las aspiraciones del movimiento indígena y su búsqueda de un proyecto social alternativo, debe necesariamente articularse dentro de una propuesta educativa nacional orientada a la construcción de una sociedad pluriétnica. El reto queda pendiente. Sin embargo, se ha dado un paso importante en ese sentido al haber diseñado una propuesta curricular pensada desde los pueblos indígenas amazónicos.

Bibliografía

Borea, Juan; Ana Ayala; Violeta Sara-Laffose; Lila Tincopa; Idel Vexler y Madeleine Zuñiga

- 1993 “Lineamientos *Preliminares para la Elaboración de una Política Curricular*”, *Agenda Educativa* 2. Foro Educativo, Lima.

Currículo para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe

- 1992 Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Edición experimental. AIDSESEP, ISP “Loreto”. Iquitos.

Chiodi, Francesco (comp.)

- 1990 *La Educación Indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Tomo I y II, P.EBI/Abya-Yala-UNESCO OREALC. Quito (Ecuador)-Santiago (Chile).

Foro Educativo

- 1994 *Bases para un Proyecto Educativo Nacional*. Versión resumida y articulada. Lima, octubre.

Gasché, Jorge

- s/f “Más allá de la Cultura: Lo Político. El Lugar de la Teoría y la Práctica en un Programa de Formación de Maestros Indígenas de la Amazonía Peruana”. Por publicarse en los *Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain*. La versión en castellano será publicada en México.

Juncosa, José E. (comp.)

- 1989 *Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Colección 500 años, 13. Abya-Yala. Quito.

López Alvarez, María Cecilia

- 1995 “Educación Propia: ¿Cómo incluirla en un currículo?; en COAMA N° 002. Bogotá, marzo-mayo.

Montaluisa, Luis

- 1993 *Comunidad Escuela y Currículo. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 4*. UNESCO OREALC. Santiago de Chile.

Pozzi-Escot, Inés

- 1990 "Balance y perspectivas de la Educación para Poblaciones Indígenas en el Perú". Ponencia presentada en el *Seminario sobre Estrategias de Desarrollo de Recursos Humanos de la Población Indígena en el Perú*. Ministerio de Educación, OREALC/UNESCO, Lima, noviembre.

Tincopa, Lila

- 1992a "El curriculum en educación primaria y secundaria", en *La escuela que el Perú necesita*, pp. 133-151. Foro Educativo, Lima.
- 1992b "Hacia una nueva propuesta de Curriculum", en Chiroque Sigfredo y Celia Díaz, *Diversificación curricular: pistas y derroteros*, pp. 13-21, edaprospro Serie Apuntes Educativos 4, Lima.

Trapnell, Lucy A.

- 1994 "Formación Docente: Innovaciones de una Propuesta Intercultural", en *Ser Maestro en el Perú. Reflexiones y Propuestas*, pp. 247-264, Foro Educativo, Lima.

Valiente, Teresa

- 1993 *Didáctica de las Ciencias de la Vida en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Serie Pedagógica y Didáctica II. Tomo IX. P. EBI (MEC-GTZ) Abya-Yala, Quito.