

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL FRENTE A LO LOCAL/"ETNICO" Y LO GLOBAL. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana.

Por: Jorge Gasché, Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne - Centre National de la Recherche Scientifique, Villejuif (Francia) e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Iquitos (Perú).

[El artículo fue publicado en 1999 en: *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida 1997. Conferencias Magistrales*. Mexico, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 193-221.]

0. Introducción.

La educación indígena se presenta hoy, en el contexto de la creciente *globalización* de los fenómenos civilizatorios dominantes, bajo una nueva luz que nos obliga contemplarla no como un campo educativo específico que se circunscribiría estrechamente a determinado sector poblacional caracterizado por sus raíces autóctonas y una trayectoria histórica propia, sino como *parte* del reto que asumen *todos* los sectores sociales menos favorecidos, ubicados mayoritariamente en los ámbitos rurales y urbanos marginales, para lograr a asegurarse control político sobre sus condiciones sociales, económicas y ecológicas de la calidad de vida, - un reto del cual, por sus implicaciones mútuas, participan las fuerzas sociales democráticas en su conjunto, tanto a nivel nacional, como mundial. La globalización, vista de esta manera, abarca no sólo los fenómenos que se derivan de la creciente liberalización económica y del decreciente rol político del Estado en cuanto a las regulaciones socio-económicas internas, sino también de las responsabilidades políticas ciudadanas en el conjunto de las sociedades que se pretenden *democráticas* y las que aspiran a serlo, y en el marco de la *solidaridad* internacional.

Presentaré en lo que sigue algunas reflexiones entorno a una experiencia educativa indígena peruana que tiene ahora diez años, - trece si incluimos la fase de investigación que la precedió y preparó. Más que una presentación de este Programa particular, desarrollaré unas ideas generales *a partir* de esta experiencia que representa el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana en el cual quien les habla ha tenido diferentes responsabilidades¹, y estas ideas apuntan, por un lado, a esta ampliación de la visión educativa que se nos impuso a consecuencia del desarrollo histórico de este último decenio, sin, por el otro lado, disminuir nuestra atención sobre los aspectos concretos del *qué-hacer* educativo en determinado contexto socio-cultural y político propiamente "indígena".

En la medida en que un alto grado de plurilingüismo y diversidad cultural arraigados en el pasado indígena caracteriza ambos países, México y el Perú, la reflexión a partir de un programa educativo intercultural en uno de los dos países - y que fue creado para responder a esta problemática y las reivindicaciones surgidas de la diversidad lingüística y cultural - puede evidenciar contrastes que hacen resaltar rasgos inesperados para los que están confrontados con la misma problemática en el otro país. La comparación que revela paralelismos, semejanzas y contrastes siempre ha sido un medio para rebasar los límites de una comprensión que a menudo - y hablo por experiencia propia - por el apremio de las urgencias laborales diarias, se satisface con los

¹ El autor ha asumido responsabilidades tanto en la coordinación y realización de la fase de investigación (1985-87) que produjo la primera versión del currículo de formación, como en la implementación del Programa a partir de 1988, primero, en calidad de director científico, luego, de asesor científico, además de cumplir con las funciones de docente y de lingüista de dos lenguas indígenas. - Ver sobre otros aspectos del Programa: los artículos de J. Gasché 1997, en: M. Bertely Bousquets y A. Robles Valle 1997: 147-158 y 219-244.

hechos y criterios más inmediatos y disponibles en el ámbito local, regional o nacional. La virtud de los Congresos es brindarnos la oportunidad de salirnos de los ritmos habituales, encadenantes y reductores de perspectivas, y tomar distancia, retornar nuestra mirada sobre el camino recorrido, confrontar y compartir nuestras experiencias.

Abrimos la perspectiva comparativa en el campo de nuestra experiencia educativa, tratando de entender sus contornos políticos y organizativos, y de percibir el panorama de sus posibilidades objetivas y de sus factores limitantes.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana se inició en Iquitos, la capital de la Amazonía peruana, en 1988. Es, a mi conocimiento, la primera vez que un Estado sur-americano aceptó firmar un convenio con una organización indígena para llevar a cabo, conjuntamente y a título experimental, un programa educativo dedicado a la formación de maestros indígenas especializados en educación primaria intercultural y bilingüe. Y justamente, por la unicidad del caso, es necesario exponer sobre algunos de los factores, tanto históricos como conyunturales, que han hecho posible esta experiencia y que le han dado su forma.

1. El contexto peruano.²

1.1. La existencia de organizaciones indígenas reconocidas por el Estado.

Un primer factor constituye el hecho de haber alcanzado los pueblos indígenas amazónicos, en el transcurso de los años 70 y 80 y en el Perú, una organización federativa y confederativa. Su existencia legal se basa, por un lado, en la Ley de Comunidades Nativas de la Selva y Ceja de Selva, que confiere la personería jurídica a las *comunidades nativas*, y por el otro, en el estatus de las *asociaciones civiles sin fines de lucro* en el que las *comunidades nativas* se apoyan para agruparse en *federaciones* y en *confederaciones*. Son los órganos directivos de éstas los que supieron hacerse reconocer como interlocutores ante las instancias gubernamentales locales y nacionales, así como en los organismos internacionales.

Es de notar que este proceso protagónico no sólo se dio en el Perú, sino en todos los países partícipes de la cuenca y eso en forma paralela y de manera simultánea, lo que permitió, en 1984, la creación de la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) que hoy agrupa las confederaciones nacionales de todos los países amazónicos incluyendo a la Guyana Francesa.³

1.2. Las características del surgimiento de las organizaciones indígenas

Este proceso organizativo tuvo un primer punto culminante en el mismo año 1984 con la fundación formal de la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)*, como se denomina la confederación indígena amazónica del Perú.

La confederación surgió a raíz de la congregación de un pequeño grupo de dirigentes que habían participado en la fundación de sus federaciones regionales respectivas (Asháninka, Amuesha, Shipibo y Aguaruna y Huambisa) y que, sin tener mayor formación profesional, se mostraron muy activos a raíz de su motivación política que habían adquirido en el ambiente del gobierno revolucionario militar de los años 70 que se había iniciado con el golpe de Estado del General Velasco Alvarado en 1968. El surgimiento de estos líderes no hubiera sido posible sin la existencia de un sistema escolar primario que fue creado en los años 50 por el ILV (en la Selva central, por los Adventistas), al cual el gobierno había encargado esta tarea mediante un convenio; el ILV que había asumido su labor proselitista de manera extensiva desde casi el principio, expandió su

² En este acápite aludimos a algunos hechos y factores que se han expuesto con mayor detalle en: Gasché 1989-90 y 1997.

³ Ver: Smith 1996, e indicaciones bibliográficas en: Gasché 1997.

sistema escolar rápidamente a la mayoría de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana. Pero se debe al bajo nivel educativo al que apuntaban estas primeras escuelas y, probablemente también, a las posibilidades muy restringidas para la población escolar de estos años de acceder a una formación más allá de la escuela primaria, que el número de líderes potenciales haya quedado reducido y que en el nivel dirigencial se desarrolló un discurso político que, si bien es cierto que respondía a los retos políticos tal como se planteaban en las esferas nacionales e internacionales, estaba en desfase con los discursos indígenas manejados en las comunidades y por los dirigentes locales. Vemos en este desfase una de las razones de una serie de problemas que surgen a lo largo de la época inicial del movimiento indígena y que lo llevó a una seria crisis al inicio de los años 1990. Mencionamos entre estos factores, la afirmación de un dirigismo vertical y la falta de control de las bases sobre el funcionamiento de la organización y sus proyectos.

1.3. Responsabilidades compartidas entre indígenas y no indígenas.

Por otro lado, el proceso organizativo indígena amazónico en los años 70 y, más intensamente aún en los años 80, se benefició del apoyo de varios actores no indígenas, tanto institucionales como individuales, entre ellos, miembros del clero católico progresista y a menudo vinculado a la teología de la liberación, ONGs nacionales y extranjeras, así como profesionales de diferente índole, entre ellos, abogados y científicos sociales que fungían como miembros de las ONGs y como asesores en el seno de las mismas federaciones.

En un momento en que ciertos líderes manifiestan una tendencia acentuada a mistificar la historia desconociendo o restando importancia a las participaciones múltiples en la conformación de sus organizaciones, es esto un aspecto que merece ser señalado ya que indica que todo el movimiento organizativo indígena amazónico se ha configurado e institucionalizado a través de lo que bien puede llamarse *cierto tipo de relaciones interculturales*; o dicho en otras palabras: los pueblos indígenas lograron a organizarse no por la sola iniciativa y el solo liderazgo indígenas sino, además y desde el inicio, con el apoyo y la colaboración de personas no indígenas.

Se puede decir, desde luego, que las federaciones y confederaciones indígenas de hoy son un producto que lleva la marca de una *doble responsabilidad*:

- . por una parte, la marca de las ideas y acciones de un reducido grupo de dirigentes indígenas, que han beneficiado de un mejor nivel de formación que la gran mayoría de los comuneros y que supieron diagnosticar y recoger las necesidades de sus comunidades frente a la sociedad envolvente y el Estado nacional y unir estas comunidades en una estructura representativa de forma piramidal que corresponde al modelo democrático occidental;
- . por otra parte, las organizaciones integran en su configuración organizativa y en su concepto de desarrollo criterios manejados por los organismos de apoyo financiero exteriores y de los aportes políticos y profesionales de personas no indígenas que han hecho posible el funcionamiento institucional y la realización de proyectos que respondieran a las necesidades y reivindicaciones de las bases.

De hecho, la falta de aporte financiero de parte de las comunidades hacía necesarias las subvenciones exteriores para que la dirigencia de la confederación pudiese asumir sus tareas en la sede capitalina, limeña, y para que tenga los medios para desplazarse hacia sus bases para el trabajo organizativo y la realización de los proyectos. Se puede ver en este hecho de no contribuir ni siquiera con un mínimo apoyo financiero al trabajo de sus dirigentes la señal de la motivación organizativa externa que fue inducida por el grupo de líderes familiarizados con las ideas, valores y mecanismos de la sociedad mestiza envolvente. Las comunidades respondieron de alguna manera positivamente al modelo organizativo democrático propuesto participando en las asambleas, eligiendo sus dirigentes, expresando sus necesidades y formulando sus reivindicaciones, pero sin que esta figura haya nacido de una dinámica social endógena que logre comprometer el potencial productivo de las comunidades para el sustento de sus aspiraciones y luchas políticas bajo esta nueva forma organizativa.

Por otro lado, la falta de profesionales indígenas hacía indispensable la colaboración de no indígenas que asumieran tareas y aconsejaran en los aspectos técnicos tanto a nivel del

funcionamiento institucional (los aspectos jurídicos, administrativos y contables) como a nivel de la ejecución de los proyectos. Para remediar a esta carencia, AIDSESEP impulsó posteriormente programas de capacitación de dirigentes y un programa de becas para estudiantes indígenas en instituciones técnicas y superiores.⁴

En cambio, la idea del *autosustento* financiero que empezó a manifestarse en una asamblea general de AIDSESEP al inicio de este decenio y que algunos líderes seguían propagando desde entonces, no obtuvo ninguna respuesta concreta entre los contribuyentes potenciales, los comuneros en las diferentes federaciones regionales, y por eso, el funcionamiento de la sede central y los proyectos nacionales y regionales seguían y siguen dependiendo enteramente de la solidaridad internacional.⁵

A este respecto, la capacidad de AIDSESEP, en 1987, de apelar a esta solidaridad fue uno de los factores determinantes que llevaron a la firma del convenio entre AIDSESEP y el Estado. AIDSESEP se presentó ante el Ministerio de Educación habiendo ya logrado el compromiso financiero de parte de una ONG italiana (Tierra Nueva) para la puesta en marcha e implementación de su proyecto educativo. De esta manera, el Estado se vio eximido de invertir masivamente fondos propios en esta nueva experiencia de educación indígena, aunque se comprometía a asumir progresivamente cierto número de plazas docentes y a poner a disposición del Programa la infraestructura del Instituto Superior Pedagógico de Iquitos, el cual iba a constituir el marco institucional oficial y garantizar a los futuros maestros un título profesional a nombre de la nación.

1.4. La estrategia legalista y de negociación con el Estado

Cabe destacar, como cuarto factor favoreciendo la creación del Programa, el del principio de la negociación con el Estado y el uso del marco constitucional y legal adoptado por AIDSESEP como guía medular de su estrategia de lucha, sea por la tierra, sea por el reconocimiento del estatus de *pueblo* y la *autonomía*, sea por la aplicación efectiva de los derechos favorables a los indígenas y por su ampliación, o sea por el acceso a los servicios estatales de salud, educación e infraestructura y por mejores condiciones de acceso al mercado.

Hay que precisar, respecto al problema de la tenencia de tierra y para explicar el referente y medio de lucha fundamental de esta estrategia legalista, que esta misma "Ley de Comunidades Nativas" arriba citada y promulgada en 1974 sentó las bases legales para la titulación de las tierras comunales. Sin embargo, no existiendo personal indígena formado en leyes, esta estrategia no violenta, que logró limitar los actos de fuerza a un pequeño número de casos (como p.ej. las expulsiones puntuales de colonos), exigía la participación permanente de abogados; de ahí la preponderancia de esta profesión entre los asesores no indígenas de la confederación.

1.5. El aprovechamiento de la regionalización del país

La regionalización del país bajo el régimen aprista (1985-88?) constituyó otro factor más que ayudó a que el gobierno central aceptase la propuesta educativa alternativa de AIDSESEP, y eso en la medida en que los profesionales que habían elaborado la propuesta apoyados por las federaciones indígenas regionales y el director de la futura sede del Programa, el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL), lograron que la Dirección Regional de Educación de Loreto (es decir,

⁴ En los últimos años, esta situación de carencia de profesionales indígenas mejoró algo, sin que por lo tanto *todos* los egresados indígenas de un instituto técnico o de formación superior se hayan puesto a trabajar por sus organizaciones.

⁵ Dos federaciones, la del Ampiyacu (FECONA) y la del Putumayo (FECONAFROPU), incluyeron en sus estatutos la obligación para cada comunero de contribuir con una cuota mensual al funcionamiento de su federación. Sin embargo, esta disposición fue respetada sólo en una de ellas, la FECONA, donde se mantuvo vigente hasta hoy aunque con dificultades y fases de interrupción.

del departamento que se había convertido en "Región") la hiciera suya y la presentara como una opción no sólo indígena, sino regional ante la instancia ministerial del gobierno central.

Un argumento de peso para convencer a las autoridades educativas fue el resultado de una evaluación pedagógica que se hizo a los maestros y los alumnos egresados de la primaria en comunidades indígenas de seis regiones amazónicas; esta evaluación demostró cuán poco el sistema escolar de primaria vigente logró cumplir con los objetivos educativos oficiales fijados para este nivel de escolarización. De esta manera, la exigencia de la organización indígena por la implementación de un programa alternativo - aun que sea a título experimental - pudo fundamentarse en el incumplimiento por parte del Estado de sus propios objetivos.

1.6. La disponibilidad negociadora del Estado

No podemos dispensarnos de profundizar algo más el examen de este otro lado del proceso, el del Estado y de su actuación, y de interrogarnos sobre las razones de su disponibilidad para negociar con las organizaciones indígenas, justamente cuando tal apertura existía en menor grado en los países vecinos como Bolivia y Ecuador (y son prueba de ello las grandes marchas de protesta que realizaron las organizaciones indígenas nacionales en 1989 y 90) o cuando esta apertura no se dio del todo (o sólo muy recientemente) como ocurría mayormente en los países de Centro-América. En el caso del Perú de los años 80, la ideología populista del gobierno aprista probablemente no estaba ajena a esta disponibilidad, aun cuando aquel gobierno hizo intentos de variada índole para tomar bajo control o influir en el movimiento organizativo indígena organizando, por ejemplo, asambleas de líderes comunales (el "Rimanacuy" de 1986 en Pucallpa, con su distribución de cheques para programas comunales) e impulsando la creación de federaciones con dirigentes afiliados o simpatizantes con el partido aprista, como ocurrió en el Bajo Ucayali y el Medio Putumayo. Todos estos ensayos, sin embargo, tenían consecuencias de poco alcance.

Por otro lado, no olvidemos que nos encontramos en aquel entonces en la época de expansión de los movimientos armados del Sendero Luminoso y del MRTA que se iban a implantar sólidamente en la Ceja de Selva y en partes de la Selva Alta hasta alcanzar algunas localidades de la Selva Baja, en el Ucayali y Bajo Huallaga. Son éstas zonas de la Ceja de Selva y Selva Alta las que han sido, desde la mitad de este siglo, las más expuestas a la colonización andina, y en donde, precisamente, habían surgido las primeras organizaciones indígenas de tipo federativo en reacción a la invasión de sus tierras y la competencia desigual en el mercado. De ahí que, con la excepción del pueblo ceja-selvático de los Amuesha cuyos dirigentes, sí, fueron llevados al inicio de los años 80 a vincular su estrategia política a la del sindicato campesino andino de obediencia comunista⁶, las federaciones indígenas amazónicas nunca se solidarizaron con las luchas agrarias andinas y siempre guardaron distancia política frente a los indígenas y mestizos andinos y sus organizaciones.

El origen y la fuerte presencia de elementos andinos en el Sendero Luminoso han contribuido sin duda a que la población indígena de la vertiente occidental andina, salvo casos aislados en la juventud que contrastan con los numerosos casos de participación por coerción, nunca se afiliaron, ni siquiera simpatizaron con estas huestes insurreccionales; lo mismo vale para los dirigentes de las federaciones. El MRTA, de igual manera, no logró la adhesión política de las poblaciones indígenas en medio de las que se había acampado y que quería tomar bajo su control, pero siendo de origen costeño y urbano, su defecto residía en un lenguaje ajeno a la racionalidad indígena selvática y en su incapacidad de comprender la situación, los intereses y la cosmovisión vividos por los pueblos pertenecientes a la civilización selvática.

El gesto de por sí trágico que mejor ilustra este desfase ideológico es el asesinato por manos del MRTA y por supuesta traición a la guerrilla de los años sesenta (!) del mayor líder asháninca y presidente de la federación asháninca del Pichis (ANAP), Alejandro Calderón, en diciembre de 1989. Este acto desencadenó el levantamiento de todo el pueblo asháninca de la región

⁶ Afiliado a la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP); ver: Smith 1996, 92.

incluyendo a las mujeres, - levantamiento que se terminó con la matanza y la expulsión de la columnas locales MRTistas.

Frente a este panorama de dos movimientos insurreccionales en expansión y la presencia en las mismas zonas de organizaciones indígenas, cuya oposición y resistencia no aparecía con tanta evidencia al principio, el Estado tuvo interés en apoyar o, eventualmente, no rechazar abiertamente un movimiento organizado que ocupaba espacios poco poblados con un - todavía - bajo potencial de conflictos económicos y que le podía ayudar a contener la subversión; un movimiento que, además, se expresaba en un lenguaje cercano al que usaba el desarrollismo estatal para llevar el progreso a las zonas más alejadas de los centros económicos del país y un movimiento que manifestaba su afán de reivindicar negociando en el marco legal, más que combatiendo.

Por otra parte, nunca fue política del Estado invertir mayores fondos para "comprarse" a dirigentes indígenas y sus organizaciones y hacérselas dóciles para sus fines políticos. En este sentido, el movimiento indígena amazónico ha conservado su independencia tanto respecto al Estado y los partidos políticos, sean éstos de izquierda o derecha, como la conservó frente a los movimientos armados. La ayuda financiera, que a finales de los años ochenta y principios de los noventa se había acrecentado notablemente siempre vino de la solidaridad internacional, es decir, de las ONGs foráneas y de la Cooperación Técnica Internacional. De ahí la focalización del interés dirigencial sobre la elaboración de proyectos que pudiesen conseguir fondos de sus aliados extranjeros. Estos fondos, inclusive, sirven ocasionalmente para pagar servicios que normalmente estaban a cargo del Estado: mencionamos, como un ejemplo común y corriente, los viáticos pagados a funcionarios del Ministerio de Agricultura y a sus topógrafos que deben intervenir en el proceso de titulación de tierras; sólo de esta manera se ha logrado la aplicación de la Ley correspondiente, ya que el Ministerio suele argumentar con la escasez de fondos para no proceder.

El mismo PFMB (y antes de él, el convenio con el Instituto Lingüístico de Verano) es un ejemplo más de como el Estado peruano ha dejado y permitido a la iniciativa privada, religiosa o asociativa, y a la ayuda financiera extranjera suplirle en funciones y servicios que son los suyos.

2. Autonomía, intermediarios/mediadores culturales y solidaridad.

Podemos decir, desde luego, que los dirigentes de la confederación indígena han sabido detectar esta flexibilidad negociadora del Estado, hacer valer su peso político independiente en el panorama de la violencia insurreccional y de los antagonismos partidarios y comprometer financieramente a sus aliados internacionales con suficiente anticipación para que el Ministerio acepte su propuesta educativa alternativa y su aplicación experimental.

Pero, este saber y todas las habilidades políticas que ciertos dirigentes tienen - como me consta por observación propia - no son suficientes para llevar a cabo una política reivindicativa y de defensa que se propone utilizar como estrategia predominante la de la defensa legal y la negociación con el Estado. Hemos visto el rol importante de los abogados como asesores de la sede central y hemos mencionado la falta de profesionales indígenas en distintas disciplinas que se necesitaba cubrir para poder cumplir con ciertos aspectos técnicos de los proyectos que se iban a realizar en las federaciones afiliadas: economistas, enfermeros y médicos, agrónomos e ingenieros forestales, y científicos sociales.

Tomemos el caso concreto del que estamos tratando: el Programa de Formación de Maestros interculturales y Bilingües. Para poder presentar al Estado un proyecto educativo "propio" y alternativo al programa oficial y que tenga alguna posibilidad de pasar con éxito por todas las instancias administrativas y evaluativas del Ministerio, la confederación necesitaba de personal profesional de un nivel de formación relativamente alto, pero del que no disponía en 1987, es decir, tres años después de la fundación de AIDSESEP.

En una situación de marginación y postergación en el camino al desarrollo, así como de distancia

socio-cultural respecto al sistema de valores de la sociedad nacional envolvente, escoger la modalidad de la lucha legal, no violenta, y de la negociación de proyectos con el Estado trae, desde luego, la dependencia de una categoría de personas que llamaré los *intermediarios* o *mediadores culturales*, retomando aquí una noción que fue propuesta originalmente por historiadores franceses (los *intermediarios culturales*) y luego precisado en el marco de un evento dedicado a la investigación intercultural⁷. En el ámbito de las organizaciones indígenas, la función de esta clase de personas es prestar servicios profesionales a las organizaciones y proyectos indígenas para el mejor alcance de sus objetivos políticos y reivindicativos en todos los campos de sus necesidades, ocupando con su capacidad profesional el espacio que los indígenas no han podido llenar, precisamente, por el atraso en su sistema educativo y la falta de acceso a las carreras profesionales necesitadas; estos *intermediarios* o *mediadores* (y me considero uno de ellos) hacen el doble puente, por un lado, entre la sociedad indígena y la sociedad envolvente y el Estado, y, por el otro, entre la actualidad de penuria de profesionales y un futuro por alcanzar en el que ésta se habrá superado y personal profesional indígena podrá asumir las tareas técnicas en el manejo de sus instituciones y proyectos.⁸

En una situación de acceso limitado al mercado y de pobreza monetaria, y sin beneficiarse mínimamente del apoyo material de las comunidades de base,

- querer llevar adelante una organización política con sedes negociadoras y de defensa en los centros urbanos, sea en la capital, sea en la provincia (lugares de subsedes y organizaciones regionales),

- así como pretender realizar proyectos de desarrollo de la más diversa índole correspondiendo al abanico de necesidades expresadas por los comuneros

crea la dependencia de la solidaridad internacional que está dispuesta a aportar la ayuda financiera a proyectos e iniciativas no sostenidos por el Estado y que participa ideológicamente en el desarrollo y sustento de la noción de los derechos de los pueblos autóctonos y minorías étnicas así como en la defensa de los derechos humanos.

Pero conviene matizar esta noción de *dependencia*. Entendemos que es precisamente la *solidaridad* la que caracteriza esta clase de dependencia y que por ser solidaria esta dependencia es mutua y conlleva derechos y obligaciones recíprocos, a falta de que la solidaridad se pervertiría desequilibrándose y descomponiéndose, del lado de los intermediarios no indígenas, en intereses paternalistas y asistencialistas, del lado indígena, en estrategias de aprovechamiento abusivo.

⁷ Ver: H. Champion 1981 y M. Vovelle 1998. Respecto al evento, se trata del 2º Congreso de la *Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)* que se realizó en Saarbrücken, en 1994.

⁸ Las funciones aquí listadas corresponden a las de los llamados "asesores" (no indígenas) que, generalmente, prestan sus servicios sea como empleados de las organizaciones indígenas, sea como trabajadores de una ONG, sea desde su posición como funcionarios estatales. En la descripción de esta categoría, nos limitamos a los aspectos que nos conciernen aquí de una manera más directa, sin pretender tratarlos en toda su dimensión. Precisemos, sin embargo, que la categoría de los *intermediarios/mediadores culturales* engloba también, a nuestro entender, a personas indígenas (dirigentes, presidentes de comunidades, etc.), las que de alguna manera controlan y manejan las relaciones con los actores e instancias de la sociedad envolvente y desarrollan en estas actividades un discurso intercultural que corresponde a su función de enlace (Gasché 1998). - El tema merece mayor elaboración a la luz de la distinción introducida en el debate por Lucille Guilbert y Michel Vovelle (1998) entre intermediarios y mediadores culturales, el primer término refiriéndose a un rol social y un estatus de interventor social", el segundo, más bien a "actitudes y aptitudes para desarrollar los intercambios mutuos".

La colaboración de intermediarios/mediadores profesionales no indígenas y la práctica de la solidaridad internacional son, desde luego, las condiciones para que los pueblos indígenas y sus organizaciones puedan, en las condiciones mencionadas y con la estrategia no violenta escogida, desarrollar una política reivindicativa negociadora y de defensa legal.

Sin embargo, esta estrategia negociadora, al mismo tiempo, reta la capacidad democrática del Estado y la sociedad civil de abrirse al reconocimiento de los pueblos indígenas

- como **pueblos y formas específicas de la sociabilidad humana**,
- como **tierra y espacio autónomo** donde esta sociabilidad tiene lugar para sustentarse y desenvolverse y
- como **época y tiempo autogestionado** donde ésta misma sociabilidad propia se desarrolla y evoluciona.

Observamos aquí un paralelismo, aunque en otra modalidad, respecto a lo que el movimiento de lucha chiapaneco está manifestando, cuando, después de haberse asegurado por la violencia - en un contexto político distinto al peruano - el espacio y el tiempo necesarios para una organización interna autónoma *de facto*, los dirigentes apelan a personalidades de reconocida trayectoria ética y profesional (los negociadores y asesores), así como a la solidaridad internacional, para consolidar sus logros y garantizar su futuro en un marco constitucional y legal, y cuando, con su llamado a la dignidad y el respeto, ponen en tela de juicio el carácter democrático de toda la nación, expresando de esa manera intereses que, si bien conciernen en primer lugar a los pueblos indígenas, son, en fin de cuentas, los del conjunto de la sociedad civil y deben, por ende, comprometer a todos los ciudadanos con los objetivos políticos generales así evidenciados.

3. Entre lo "étnico"/local y lo global: una educación-con-utopía-social.

Los pueblos indígenas, desde luego, no constituyen un caso *a parte* y privilegiado en el marco de un país, aunque se pueda justificar el reclamo por la *autonomía* con los solos *derechos históricos* de pueblos autóctonos que fueron conquistados en algún momento y políticamente englobados en estructuras de poder mayores, - una posición que adopta, p. ej., el convenio 169 de la OIT. Al contrario, la reivindicación de la autonomía concierne un amplio, sino el mayor sector de las poblaciones menos favorecidas, como lo evidencian las organizaciones de mujeres, de barriadas, de vaso de leche, y otras iniciativas locales surgidas en América Latina en los dos últimos decenios y que apuntan, para decirlo someramente, a asegurar y mejorar la calidad de vida a escala local, es decir, circunscrita a los ámbitos espaciales de la vida diaria.⁹

Y, es permitido especular, que, con los avances de la globalización bajo el imperativo del liberalismo y con la merma de las funciones de regulación socio-económica del Estado, la preocupación, sino la lucha, por una gestión autónoma de los espacios vivenciales - y ecológicos-productivos, en el caso rural - vaya creciendo, y la identificación de criterios y objetivos comunes por poblaciones locales y "localizadas" en condiciones siempre más precarias, vaya creando las condiciones para el desarrollo de solidaridades horizontales diversificadas y que abarcarán *también* a los pueblos indígenas.

Con esta extrapolación nos situamos decididamente en el mediano o largo plazo que es también la dimensión del reto a la democracia del que hablamos antes y que plantean tanto los esfuerzos reivindicativos y negociadores del movimiento chiapaneco como los de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, aun cuando cada tipo de actor se encuentra frente a un Estado con posiciones y disposiciones no idénticas para con él.

Era indispensable introducir en nuestra reflexión esta dimensión del mediano y largo plazo por ser ella inseparable de la perspectiva educativa en la que nos situamos; parece que eso se olvida a menudo cuando se focaliza la atención sobre el maestro o el niño como individuo y como "problema pedagógico" del presente. Tenemos en el Perú un ejemplo de ello en la manera de que

⁹ Ver: Fals Borda 1994.

se propaga actualmente el *constructivismo* en todo el sistema escolar: capacitaciones masivas, precipitadas y limitadas y una distribución de bloques de materiales pedagógicos prefabricados y ajenos al universo del maestro dan al constructivismo el cariz de una moda; y hablamos del constructivismo como de una "moda", en la medida en que esta manera de implementarlo hace aparecer caduca - de una manera irrealista - toda práctica pedagógica anterior, y eso produce en los maestros, como se ha visto, un efecto desorientador más que innovador; y en la medida en que, además, esta nueva orientación pedagógica inunda toda el ámbito pedagógico momentáneamente y lo focaliza sobre problemas del presente sin considerar ni la función de los contenidos, ni las instancias de la personalidad (por ejemplo la formación de valores y del carácter) que tienen incidencia sobre la visión del mundo y la capacidad de compromiso social, y frente a las que las competencias y habilidades desarrolladas por el constructivismo operan como *medios*.

El maestro se forma como maestro para que, a su vez, forme las generaciones futuras, y el niño se forma para ser miembro adulto de una sociedad que no será la de hoy, que debería ser mejor y en la que deberá actuar como ciudadano para que se mejore. Desde luego, todo proyecto educativo, se sitúa en la perspectiva del futuro, pero no todos los proyectos lo asumen explícitamente e incluyen en su estrategia pedagógica una hipótesis sobre el futuro. Me disculparán por pronunciar palabras que pueden parecer triviales¹⁰; su sentido se concretizará cuando damos a la noción de *sociedad* una significación más precisa tomando en cuenta los ámbitos socioculturales localmente y regionalmente diversos, en los que nace el niño y debe más tarde desenvolverse, ya que como adulto y ciudadano será, a la vez, responsable de su actuar convivencial y productivo dentro de la forma de sociabilidad productora de cultura de su medio local y responsable del ejercicio de sus derechos en el marco más amplio de la nación.

Esta diversidad local y regional abarca, en países multiétnicos como México y el Perú, las configuraciones socioculturales particulares cuya trayectoria histórica remonta a la época prehispánica y se proyecta al futuro con sus aspiraciones propias y su propia visión de las modalidades y ritmos a seguir para satisfacerlas; son las configuraciones socioculturales locales y regionales que hoy se identifican con el término de "pueblos indígenas".¹¹

Son estos pueblos - como fuentes de valores y motivaciones sociales propios - los que poseen los medios locales de arraigamiento humano multiforme, caracterizado por su propia forma de sociabilidad que produce cultura; y son estos pueblos, los que se encuentran, para su desarrollo actual mediante el ejercicio de sus derechos ciudadanos, en posición de desventaja por la relación de minorización y dominación con la que se los incluye y margina en la nación. Y es desde esta posición de desventaja, que ellos luchan hoy en día, a través de sus movimientos organizados y en contextos nacionales diversos, por tierra, respeto, dignidad y justicia para que el Estado y la sociedad de los ciudadanos les reconozca su derecho a la autonomía, que es garante de su existencia futura.

Este futuro no se puede conocer como un universo de hechos reales, sin embargo existe desde hoy en día bajo la forma de un haz de aspiraciones y un conjunto de representaciones mentales producidas precisamente en cada uno de esos universos de sociabilidad particular.

Pero, siendo éstos universos particulares de sociabilidad *parte* de conjuntos mayores - la sociedad nacional y el mundo -, las aspiraciones y la producción de las representaciones del futuro se

¹⁰ En el campo de la educación, nos encontramos a menudo en la situación paradójica que Hegel, en su prefacio a la *Fenomenología del Espíritu*, caracteriza con la fórmula: "Lo que es bien conocido, justamente por ser bien conocido, no es conocido."

¹¹ Dejo del lado el fenómeno de la emigración rural y de la creación de núcleos étnicos urbanos y el de la solidaridad individual de profesionales indígenas que viven aislados y con un estandard de vida urbana.

alimentan de elementos y modelos *deseables* foráneos, que, a menudo, son parte de nuestras ideas de *progreso*, pero que, al mismo tiempo, son de acceso difícil, costoso o imposible en las condiciones actuales de las relaciones políticas y económicas con la sociedad envolvente.

Podemos llamar *utopías* estas visiones del futuro hechas de aspiraciones y representaciones, con la salvedad de aceptar estas proyecciones no como ensueños o modelos doctrinarios, sino como *hipótesis de trabajo* y como para el trabajo indispensable *fuentes de esperanza*. La **utopía-hipótesis** exige la verificación de su viabilidad en el encuentro con los hechos reales a lo largo de todo el camino que se traza hacia su *deseado* alcance, y la **utopía-fuente de esperanza** concentra y organiza las energías de los actores que la producen.

Con estas utopías, desde luego, los pueblos no se encierran en el universo socio-cultural del presente, al contrario, se proponen apropiarse de los elementos del mundo que les rodea y se proyectan afuera, hacia la nación y el mundo, pero sin renegar, *a priori*, sus propios valores e ideales, en parte opuestas al sistema dominante, y sin renunciar, forzosamente, a su propio universo socio-cultural de bien-estar y fuente de inspiración¹², como les parecería necesario a una mayoría de "modernistas" nacionales y decididores de destinos ajenos.

El hecho de que la noción de utopía haya estado, en este siglo, intrincablemente ligada a la de socialismo y comunismo no justifica que se la desvalúe y se la prohíba a la mente por la sola razón del descalabro del *socialismo habiendo realmente existido*.

Vemos como el abandono de toda utopía social, generadora de compromisos y estrategias políticas a largo plazo, ha dejado un vacío existencial en el espacio mental de muchos hombres de hoy, y este espacio, tal un vacío, aspira a llenarse con los sucedáneos del momento:

Por un lado tenemos la búsqueda de satisfacciones afectivas o consumistas inmediatas y, en su inmediatez, aceptadas como reparadoras de una situación social, vivencial, ecológica y laboral que se va degradando y genera angustia; de ahí que observamos en muchos de nuestros contemporáneos el repliegue sobre un universo de confort material nunca satisfecho y sobre un círculo de personas familiares y amigas, y la primacía acordada a la relación afectiva de la amistad antes del lazo políticamente solidario y racionalmente, filosóficamente, sustentado, y **como tal** fundador de amistad.

Por el otro lado estamos invadidos por una oferta creciente de juegos y diversiones televisivas y visuales-electrónicas (con su variante, los juegos de azar) que se están poniendo al alcance doméstico y vecinal para canalizar nuestro mundo imaginario en moldes prefabricados y orientados al consumo, para abastecer y excitar, en todo rato de ocio, una fantasía que se embota con espectáculos de violencia de creciente sofisticación; y eso, al mismo tiempo que los productos más refinados del progreso tecnológico se abaratan para incitarnos al consumo de comunicaciones a larga distancia mediante las que el espacio *virtual* resorbe el tiempo de la vivencia *real* y comprometedor de una visión *utópica*, hipotética y esperanzada, del futuro. En algunas partes del mundo eso ya es el presente, en otras puede parecer - todavía - una "utopía", tomando esta vez la palabra en el sentido más convencional.

Dicho en términos generales, parece que, a la hora en que vivimos, nos encontramos ante la siguiente alternativa:

- aceptar el presente como un conjunto de necesidades inmediatas y demandas a satisfacer, o
- entenderlo como un potencial de fuerzas por desarrollar con una visión *utópica* - pero realista - del futuro.

¹² Se puede citar, como ejemplo ilustrativo de tal universo socio-cultural y posición contrastiva frente a la sociedad nacional envolvente, el estudio de Carlos Lenkersdorf sobre los Tojolabal de Chiapas (Lenkersdorf 1996).

En vez de escoger, es posible combinar las dos opciones, pero combinarlas jerarquizándolas; y para que la visión utópica guarde un sentido *real*, operacional y no se convierta en un sueño de evasión para quién sacrifica sin mucho freno y con ilusoria fruición a un presente que fundamentalmente no logra satisfacer y no mejora, debe ella - la visión del futuro - prevalecer sobre las exigencias del presente sin por lo tanto desatenderlas.

Aceptando esta subordinación,

- se *responderá* a las demandas del presente *en función* de su contribución al futuro proyectado y deseado, y
- se *satisfará* estas demandas *desarrollando* las fuerzas potenciales y la capacidades que aspiran a alcanzar este futuro.

La satisfacción, entonces, no resulta del momento conyuntural y ensimismado, sino de las metas progresivamente alcanzadas en el camino *realistamente* trazado, priorizado y orientado en función del haz de objetivos que configuran la visión *utópica*.

Los pueblos indígenas, como formas de sociabilidad distintas y que, además, han adoptado nuevas formas organizativas requeridas por la naturaleza de las fuerzas adversas de hoy para defender sus intereses específicos y luchar por su existencia futura, han optado por la negociación, en vez de la violencia, con esperanza en la vía constitucional y los mecanismos democráticos, en vez de la fase transitoria de la dictadura del proletariado y de la utopía totalitaria.¹³ Por eso, nos comprometen, comprometen a la sociedad civil, a los ciudadanos de un Estado democrático, a solidarizarse en el interés de todos, y nos obligan a situarnos en el mediano y largo plazo, frente a un aparato estatal reticente y ligado a las fuerzas económicas "globalizantes".

Como educadores en el medio indígena no podemos, desde luego, limitarnos a la problemática del presente, es decir, a las características, necesidades y dificultades que tiene el maestro por formarse o el niño en el aula en el momento mismo en que aprende. Estos aspectos, por cierto, son importantes y deben tomarse en cuenta para que las condiciones de un aprendizaje fructuoso se den; pero, al mismo tiempo y antes de todo, el proceso pedagógico, en cuanto a sus contenidos y valores - y, eventualmente, también en cuanto a las mismas estrategias metodológicas -, debe arraigarse en el medio sociocultural del pueblo y orientarse conforme al proyecto político inspirado en su visión de *utopía social*.

Sólo de esa manera la pedagogía dispone del *material* para forjar y fortalecer
. las *personas* con los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para la

¹³ No cabe espacio aquí para fundamentar nuestra posición. Sin embargo, asumimos el riesgo de vernos tachados de ingenuos y citamos la visión discrepante del sociólogo francés Henri Favre, quien, en un trabajo reciente (1997), pone de relieve (pp. 438/9, 442) los orígenes maoistas del movimiento neo-zapatista y su inspiración por un "marxismo de los más ortodoxos", citando al apoyo documentos del 1993, donde la dictadura del proletariado aparece entre los objetivos del Partido de las Fuerzas de Liberación Nacional, y un testimonio periodístico de las primeras semanas de la insurrección según el cual "... los ex-indígenas allegados al neo-zapatismo, a todo parecer, se re-identifican como proletarios, y proletarios mexicanos en rebelión contra la burguesía y el imperialismo". Respecto al "discurso indianizante", el mismo autor asume que esté "reservado a la comunicación externa del movimiento" y, luego, se pregunta (p. 443): "Al contacto con la 'sabiduría milenaria de los Indios' ¿se habrían modificado los fines de su guerra? Es infinitamente más probable que, mirando lejos, <los neo-zapatistas> hayan visto las posibilidades que les podrían ofrecer territorios indígenas autónomos, fácilmente penetrables y transformables en 'zonas liberadas', para la prosecución futura de su objetivo inicial." [trad. JG]

ampliación de su capacidad de acción,

. en las *personas*, la solidaridad con el pueblo y las condiciones de vida locales
. en estas misas, el significado de su historia y de su proyección al futuro, así como
. la voluntad y capacidad críticas frente al sistema dominante: sus objetivos, fuerzas y estrategias, las consecuencias que ellas tienen para el ambiente local; pero también: sus contradicciones, debilidades y posibilidades que constituyen el espacio de libertad en el marco político democrático.

Se logrará forjar y fortalecer estas capacidades y cualidades, precisamente, a través del desarrollo de las competencias cognoscitivas y de todas las habilidades perceptivas, gestuales y corporales a partir y mediante los contenidos del medio socio-cultural local, articulados con los conocimientos generales del mundo más amplio, pero todo eso: bajo la *exigencia ética* de la coherencia entre palabras y actos, la que debe satisfacer tanto el maestro como el alumno.

4. Una propuesta de educación intercultural en pueblos indígenas.

Para dar una idea más precisa sobre las implicancias concretas de tales planteamientos, mencionaremos los objetivos generales de PFMB-Iquitos, luego algunos de los conceptos y pasos que de ellos se han derivado para cumplir con ellos.¹⁴

Podemos formular los dos objetivos generales de la siguiente manera:

1. asegurar, sobre el *territorio* propio de cada *pueblo* y en el ejercicio de cierto grado de *autonomía*, la transmisión de los conocimientos y valores culturales indígenas, sin los cuales los *pueblos* perderían su herencia cultural e historia *propias*; y para eso es necesario *revalorar* las culturas amazónicas, inclusive las lenguas;
2. ampliar las posibilidades de acceso de los indígenas a las carreras profesionales técnicas y universitarias mediante la elevación del nivel educativo en la escuela primaria; y para eso es necesario elevar el nivel de formación de los maestros de primaria e idear un currículo que se adecue al contexto socio-cultural y lingüístico específico de los pueblos indígenas.

Esta formulación se refiere a un universo de conocimientos de doble raíz que se nos revela en el vocabulario mismo con que me estoy expresando retomando los términos empleados por los dirigentes indígenas. Hablar de "hacer valer" o de "revalorar" los saberes, técnicas y valores indígenas, y de "recuperar" o "rescatarlos", son palabras que nos indican que estos conocimientos no existen de manera idéntica ni con el mismo título que los conocimientos y el saber-hacer introducidos y adoptados desde la sociedad nacional, y eso, ni en la conciencia y práctica de la población indígena misma, ni en la de los miembros de la sociedad envolvente.

De hecho, y para decirlo de manera resumida, al saber indígena queda atado el oprobio de lo "atrasado", lo "primitivo", de lo "salvaje", ya que éste se identifica irremediamente con un estado de sociedad que, a juicio de un gran número de personas pertenecientes a ambos tipos de sociedad, se opone, como una *especie* a otra, a la sociedad moderna; y a ésta se la considera como la única dueña de los medios de "progreso", y, desde luego, como "superior" a la primera. Siguiendo la lógica derivada de este juicio, la sociedad indígena debe "superarse", y con eso se quiere decir, "olvidarse", "abandonarse" y "reemplazarse" por otro tipo de sociedad. Los medios que se emplearon y siguen empleándose con este fin son los de la censura, la prohibición y la represión que fueron implementados principalmente, pero no exclusivamente, a través, precisamente, del sistema oficial de educación bilingüe. Como lo mencioné anteriormente, el Estado peruano había auspiciado y promovido la creación y la expansión de este sistema a partir

¹⁴ En lo que sigue en este acápite, retomo ideas expuestas previamente en una conferencia dada en el CIESAS en 1996 y en al 49 Congreso Internacional de Americanistas, en Quito en 1997.

de los años cincuenta, delegando la responsabilidad de la instrucción pública en medio de la población indígena amazónica, a una instancia intermediaria: la organización misionera evangélica fundamentalista norte-americana que opera en el Perú, en América Latina y en otros continentes bajo el nombre de apariencia científica de "Instituto Lingüístico de Verano" (ILV)¹⁵.

Vemos, desde luego, que la relación de *dominación*, que, a nivel político, despoja a los *pueblos* indígenas de su plena *autonomía* de decisión, y la relación de *dependencia*, que, a nivel económico, deriva de la necesidad de recurrir al mercado para la satisfacción plena de las *necesidades* actualmente sentidas, tienen su correspondencia en lo que se puede llamar la *alienación ideológica* en la medida en que, justamente, un gran número de los miembros de los *pueblos* indígenas han hecho suyo el juicio negativo global que expresa la sociedad dominante, envolvente, respecto a su calidad histórica propia, es decir, la calidad de lo que se llama comúnmente las técnicas, conocimientos, creencias, costumbres, reglas sociales, etc. Los analistas del "individuo colonizado", tales como Mannoni, Memmi, Fanon y Sartre han mostrado que este consenso despreciador, que hace cantar, en una armonía aparente, a los colonizadores y los colonizados al mismo tono frente a los valores de la sociedad colonizada, es precisamente uno de los asientos sobre el cual reposa la dominación colonial, - y bien se ha hablado, en el caso de los países como el Perú y México, de una "colonialismo interno", cuando se aprecia las acciones del Estado frente a su población autóctona.

El proyecto de revalorar y rescatar los elementos culturales indígenas es, desde luego, solidario con su obstáculo que es esta visión negativa interiorizada por una gran parte de los mismos indígenas. Un programa educativo que hace suyo este proyecto tiene que encontrar, entonces, una solución a este problema, es decir, más concretamente, un método y los medios para superar este obstáculo, si quiere realmente alcanzar sus objetivos en este campo. Superar este obstáculo significa entonces romper esta solidaridad dialéctica implícita entre la aspiración y lo que es su causa y su fin, su motivación y su finalidad.

Una manera de romper esta solidaridad dialéctica consiste precisamente en perseguir *conjuntamente* estos dos objetivos a primera vista contradictorios: el de la revaloración y el rescate de los conocimientos, las técnicas y valores sociales indígenas y el de la adquisición de saberes y capacidades técnicas y científicas de origen social exterior a los *pueblos* indígenas, que dan mayor acceso a una posterior formación profesional.

De hecho, lo que cuestiona la organización indígena en el sistema escolar actualmente vigente es la *relación de exclusión* que este sistema ha instaurado entre los conocimientos y valores indígenas y los que el sistema educativo nacional mismo ha introducido en los pueblos indígenas. En el modelo propuesto y realizado por AIDSESEP, la *relación de exclusión* está reemplazada por una *relación de articulación* entre los dos universos de conocimientos y valores. Esto significa para los pueblos indígenas: apropiarse del conocimiento científico en la forma que el Occidente le ha dado a través de sus métodos y conceptos, sin que, por eso, se renuncie *a priori* al conocimiento indígena, ni que éste sea desvaluado; además, esta apropiación debe hacerse de manera *crítica*, tomando en cuenta el sistema social y de valores propios, a fin de guardar cierto control sobre los lazos de dominación política y de dependencia económica y desarrollar estrategias organizativas y productivas que apunten a la ampliación del espacio autónomo a nivel de las decisiones políticas frente a la sociedad nacional, la organización interna de la población y la gestión de los recursos naturales sobre la totalidad del territorio.

El objetivo básico de la *educación intercultural* en el Programa de AIDSESEP, desde luego, participa de la *triple relación intercultural* que configura hoy la existencia de los pueblos autóctonos amazónicos: la dominación política, la dependencia económica y la alienación ideológica. Y lo mismo vale para todos los aspectos del Programa, ya que en él *coopera* personal indígena y no-

¹⁵ Datos históricos y puntos de vista críticos sobre las actividades educativas del ILV y sobre otros programas de educación bilingüe más recientes, en: Larson, Davis, Ballena 1979; Stoll 1985, 148-239; Trapnell [1986], 121-145; Montoya 1990; Gasché 1989-90.

indígena, cada cual con **sus** patrones culturales, modelos de conducta, ideales y valores, inclusive **su** visión del *otro*, los que ha adquirido en su medio social de origen y los que la presencia del *otro* **cuestiona** y relativiza. Aceptar este **cuestionamiento**, significa descubrir en sí mismo elementos, posibilidades, virtualidades que en el *otro* se hacen manifiestos, mientras que en uno mismo obran ocultamente, inconscientemente, accidentalmente, como tendencias no realizadas, deseos reprimidos, *lapsus* de variada índole. Esta confrontación y sus procesos críticos, dialécticos, son la condición para que se reconozca al *otro* en sus diferencias particulares y en las dificultades específicas de la relación asimétrica entre no indígenas, pertenecientes a las clases dominantes y "privilegiadas" (según el estándar de vida occidental) del país, e indígenas, pertenecientes a pueblos y culturas dominados y "pobres" (según ese mismo estándar).

Para ilustrar lo que entendemos por **articulación** de los dos universos de conocimientos, hemos abordado en un trabajo anterior la cuestión del punto de partida:

¿A partir de qué "elementos" de la cultura indígena podemos articular los conocimientos indígenas con los conocimientos más generales, "occidentales"?¹⁶

Nos limitamos aquí a esbozar una entrada significativa a este problema.

Partimos de la hipótesis que se puede, en la escuela (la educación formal), partir de las **actividades locales** (indígenas, tradicionales y no-tradicionales) para desarrollar **actividades pedagógicas** que apuntan a:

1. transmitir conocimientos y saber-hacer que son necesarios para la vida en el lugar, en la comunidad;
2. desarrollar a través de estas actividades diferentes *competencias* y *habilidades*, no sólo provechosas y útiles para la vida en la comunidad, sino también necesarias para acceder a y pasar por el colegio secundario y, eventualmente, instituciones de educación superior;
3. desarrollar estas *competencias* y *habilidades* no sólo a través de los conocimientos y el saber-hacer disponibles en la comunidad, sino también por medio de conocimientos y un saber-hacer *nuevos* que se elaborará con los niños *a partir* de su universo conocido y los elementos familiares **contenidos en la actividades**.

Se trata, desde luego,

- de detectar en una **actividad social** todo lo que es susceptible dar lugar a actividades pedagógicas de esta índole, y
- de precisar lo mejor posible el género de actividades pedagógicas en relación a su o sus objetivo(s) que se puede desarrollar a partir de la **actividad social** y los elementos contenidos en ella.

Esta clase de diagnóstico se realizará mediante una *descripción* de la *actividad* (en el artículo mencionado, escogimos la de "cazar a los monos o pelejos con la trampa llamada 'guillotina de arriba)'). La *descripción* que debe estar hecha de tal manera que estas *posibilidades* pedagógicas se hacen evidentes, así como *las condiciones* de su explotación pedagógica **en un pueblo indígena determinado**. Con este último agregado, que se refiere a un *pueblo* particular, asumimos que el *ejercicio* de las "cualidades humanas" supuestamente "**universales**" e inventariables bajo las categorías de conocimientos, competencias y habilidades está **acondicionado socialmente** y, de ahí, es parte integrante de su *forma de existencia real*. Esto, sin embargo, no implica que el campo de su ejercicio no pueda **ampliarse** - precisamente a través

¹⁶ Hemos expuesto estos elementos en un artículo que fue publicado en una obra colectiva, *Educación e interculturalidad en lo Andes y la Amazonía* (GODENZZI 1996: 187-294) con el nombre de autor colectivo ETSA y bajo el título de "**El alcance de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora**". Desde luego, no me explayaré aquí sobre los aspectos cognoscitivos de variada índole que en ese trabajo se han identificado y se ha tratado de categorizar.

de una pedagogía que se lo propone como objetivo - y que, por consecuencia, su funcionamiento social inicial pueda cambiar. La afirmación de tal **posibilidad de ampliación** puede aproximarse, precisamente, al concepto de *zona de desarrollo próximo* creado por el psicólogo ruso VYGOTSKI

En cuanto al *aspecto intercultural* de nuestra posición, nos situamos cerca de la de Michael COLE y de su equipo del Laboratorio de Cognición Humana en California quien se expresa de la siguiente manera:

"El estudio de la cultura y de la cognición es una verdadera *interdisciplina*. Entre el dominio de lo psicológico y el antropológico, ella estudia esta **zona de desarrollo próximo** donde lo cultural se hace individual y donde los individuos **crean su cultura** <yo diría **producen**>. Este punto de vista constituye un retorno a la creencia del siglo XIX según la cual el espíritu y la cultura son aspectos diferentes del mismo fenómeno."

Estoy citando según Jahoda (1989: 20), quien acerca esta posición a la de Sperber (1985), que define la cultura como lo "precipitado de la cognición y la comunicación en una población humana". Jahoda, en otra parte (77), se refiere a un trabajo de Cole de 1981 en el cual éste "propone una unidad de análisis común que puede servir tanto a los antropólogos como a los psicólogos y la que, de manera indiferente, llama 'actividad', 'tarea' o 'evento'; la concibe como una intersección entre la estructura social y los procesos psicológicos individuales, y la presenta como un marco de trabajo común a las dos disciplinas", a lo que podemos añadir que, en esta intersección, *la pedagogía* sería el campo de la proyección práctica *prospectiva* sustentada en y orientada por la *utopía social*.

Se puede admitir fácilmente que 'actividad' *implica* 'situación', lo que nos acerca a los puntos de partida de las teorías del francés Henry Wallon¹⁸, las del ruso Aleksey N. Leont'ev y de su "sucesor" alemán y fundador de la *Sicología Crítica*, Klaus Holzkamp¹⁹.

Pero, para que se pueda realizar esta articulación a partir de la descripción de la actividad social y con miras a la ampliación de los conocimientos, competencias y habilidades, es necesario que la descripción no se limite a lo exteriormente, superficialmente observable sino que en ella se **explícite lo que está implícito** en la actividad social que se está describiendo. Con eso nos referimos por un lado, a la verbalización de los "conocimientos" que no están dichos y nunca se dicen en el desarrollo de la actividad (ni cuando se la enseña a otro), pero que están implícitos en el manejo técnico gestual, en las conductas prohibitivas y propiciatorias, y en los discursos atados a los diferentes elementos y momentos (fases, secuencias y gestos) de una actividad.

Los discursos pronunciados durante la actividad, y los que en un momento diferido se refieren a ella, como es el caso de los relatos míticos (pero ellos no constituyen - y de lejos - la única *forma de discurso* vinculada a la realización de una actividad), permiten explorar y **explicitar** el significado indígena, sea de toda la actividad, sea de los elementos y actos que participen de ella, e integrar ésta y ellos en el universo global de la cosmovisión del pueblo, la cual, por cierto, experimenta de esta manera una nueva forma de racionalidad.

De esta manera, el proceso pedagógico se desarrolla **en y a partir** del medio sociocultural

¹⁷ VYGOTSKI L.S. 1996, 4.251-273.

¹⁸ Ver: WALLON H. 1970, cap. II: "El objeto de la psicología puede ser, en lugar del individuo, una situación."

¹⁹ Su enfoque sobre el concepto medular de su marco teórico - el de la *ampliación de la capacidad de acción* ubicado en la misma situación dialógica entre el psicólogo "experto" y el "sujeto experimental" o beneficiario de los "servicios" del "experto", se encuentra expuesto en: Holzkamp 1990; para una exposición de su marco teórico global, ver: Holzkamp 1985.

específico de un pueblo indígena, sin limitarlo a éste horizonte, sino y al contrario, ampliándolo al mundo a través de la explicitación de lo propio y su articulación con conocimientos del mundo moderno, un proceso que, a su vez, se usa para el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la vida en la localidad, en el pueblo, y de nuevas competencias y habilidades que son necesarias hoy en día para acceder a la formación secundaria y superior y una eventual carrera profesional.

Cabe subrayar el peso que dan los dirigentes indígenas a estas aspiraciones, ya que, frecuentemente, se oye en la opinión pública que para los indígenas - y la población rural en general - un mínimo de enseñanza basta, o con muy poco se puede mejorar la educación indígena.

Pensamos, al contrario, que asegurar una calidad educativa del mismo nivel a todos los ciudadanos, teniendo en cuenta su arraigamiento en diferentes formas de sociabilidad y cultura, significa dar a todos el mismo potencial de desarrollo personal para el avance del bienestar en todas las diversas colectividades locales, indígenas o no, y eso es parte de los derechos que constituyen lo que hemos llamado la *ciudadanía íntegra*²⁰ en un Estado democrático; mantener la discriminación al respecto, y fundamentarla en la diferencia étnica, es seguir condenando una parte de los ciudadanos a la injusticia de una *ciudadanía truncada*. No cabe duda que tal propuesta no sólo es un desafío a los futuros maestros indígenas, sino - y en primer instancia - a todos los que estamos comprometidos con la formación de formadores.

He aquí un reto que, me parece, interpela a ambos nuestros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERTELY BOUSQUETS, M., ROBLES VALLE, A., (coord.), 1997: *Indígenas en la escuela*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (CHAMPION, H., éditeur), 1981: *Les intermédiaires culturels*. Actes du colloque du Centre méridional d'histoire sociale des mentalités et des cultures, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1978. Paris, Librairie Honoré Champion.
- FALS BORDA, O., 1994: "Mouvements sociaux et pouvoir politique: développement en Amérique Latine." En: ALVAREZ BEJAR *et al.*: *Amérique Latine: démocratie et exclusion*. Paris, L'Harmattan, 199-218.
- FAVRE, H., 1997: "Le révélateur chiapanèque." En: HENRI FAVRE, MARIE LAPOINTE (coord.): *Le Mexique, de la réforme néolibérale à la contre-révolution*. Paris, L'Harmattan, 419-456.
- GASCHÉ, J., 1989-90: "A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme; sa critique de l'anthropologue." Genève, *Journal de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54. 131-142.
- GASCHÉ, J., 1997: "Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú." En: BERTELY M., ROBLES A. 1997: 219-244.
- GASCHE, J., 1998: "Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale: portée politique et pédagogique des variétés de discours (y compris théorique). A propos d'un programme de formation d'instituteurs indiens en Amazonie péruvienne". Montréal, Université du Québec, *Diversité Langues*, Revue sur INTERNET: <http://www.quebec.ca/diverscite>. Janvier 1998.
- HOLZKAMP, K., 1985: *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main, Campus.
- HOLZKAMP, K. 1990: "Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma." ["Sobre la contradicción entre promoción de subjetividad individual como objetivo de investigación y control ajeno como paradigma de investigación."] *Forum Kritische Psychologie*, Berlin, Hamburg, Argument-Verlag, 26.6-12. (Symposium "Gesellschaft und Psychologie im Widerspruch", Leipzig, 28.-29. März 1990).

²⁰ Ver: Etsa 1996, 201.

- JAHODA, G., 1989: *Psychologie et anthropologie*. Paris, Armand Colin. [Titulo original: *Psychology and anthropology, a Psychological Perspective*. Londres, Academic Press.]
- LARSON, M.L., DAVIS, P.M., BALLENA, D.M. (ed.), 1979: *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima, Ignacio Prado Pastor.
- LENKERSDORF, C., 1996: *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI.
- LEONT'EV, A.N., 1982: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln. [Actividad, Conciencia, Personalidad. - Existe trad. castellana.]
- MANNONI, O., 1997, *Le racisme revisité. Madagascar, 1947*. Paris, Denoël. (première édition 1984).
- MONTOYA, R., 1990: *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima, CEPES, Mosca Azul.
- SMITH, R. CH., 1996: "La política de la diversidad. COICA y las federaciones étnicas de la Amazonía." En: VARESE, ST. (coord.): *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Quito, Abya-Yala, 81-125.
- STOLL, D., 1985: *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Lima, DESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- TRAPNELL, L., [1986], "Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana." In: GASCHE, J., ARROYO, J.M. (éd.): *Balances Amazónicos, Enfoques antropológicos*. Iquitos, CIAAP-UNAP, CNRS, MAB-UNESCO, 342 pp. 121-145.
- VOVELLE, M., 1998: "Des intermédiaires culturels aux médiateurs de culture: Révision d'un concept ou complémentarité des approches?" En: B. KREWER (éd.), 1998: *Théorie et pratique de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan (sous presse).
- VYGOTSKI, L.S. 1996: *Obras escogidas*, Madrid, Visor Dis., 6 tt.
- WALLON, H. 1970: *De l'acte à la pensée*. Paris, Flammarion. [trad. al castellano: 1978: *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Ed. Psique.]