

NIÑOS, MAESTROS, COMUNEROS Y ESCRITOS ANTROPOLÓGICOS COMO FUENTES DE CONTENIDOS INDÍGENAS ESCOLARES Y LA ACTIVIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES: UN MODELO SINTÁCTICO DE CULTURA

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).

[Artículo por publicarse en 2004 en: J. GASCHÉ, M. BERTELY y R. PODESTA (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México : Paidós.]

1. Introducción.

Nosotros, gente de la periferia, vivimos en la hora de los conflictos entre los diferentes bloques de conocimientos. Estamos atrapados en la falla de mundos incompatibles que se repelan y se deforman mutuamente. Asumida con lucidez y sin resentimientos, esta ambivalencia nos puede enriquecer, amplificar los registros del conocimiento y ampliar la gama de la sensibilidad, pero evacuada del campo crítico del conocimiento, esta misma ambivalencia provoca bloqueos, mutila la mirada y desfigura, como en un espejo quebrado, la realidad del mundo y las imágenes del espíritu.
Daryush Shayegan 1996: 9 (trad. e itálicas JG)

El presente artículo se dirige a formadores y maestros que trabajan en programas educativos interculturales donde colaboran docentes indígenas y no indígenas y alumnos indígenas, sea a nivel de la formación magisterial, sea a nivel de la escuela primaria.

Es preocupación de estos programas integrar en sus procesos formativos contenidos indígenas con el fin de cumplir con el objetivo general, hoy en día aceptado en cualquier currículo intercultural, de combinar las competencias, habilidades y conocimientos indígenas con las competencias, habilidades y conocimientos escolares convencionales tales como figuran en los currículos nacionales. El artículo tiene el propósito de ofrecer a los profesionales comprometidos con este objetivo una reflexión crítica sobre las fuentes del conocimiento indígena. Con el término de "crítico" me refiero a un esfuerzo que evalúa, además de la función pedagógica, el alcance político-

social de las diferentes modalidades de inclusión curricular de los saberes indígenas que se pueden contemplar. Estos alcances políticos raras veces se analizan, ni menos se toman en cuenta en la planificación curricular. Generalmente se acepta el contexto de la sociedad nacional dominante (y últimamente el postulado de una sociedad globalizada) como referencia implícita que orienta las conductas de los maestros y niños y que determina qué competencias, habilidades y conocimientos hay que transmitir. Se deja fuera de consideración que los saberes indígenas operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba hoy en día y que se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basada sobre el principio de la reciprocidad) que vinculan los seres humanos entre si y con los seres de la naturaleza (“madres” de animales y plantas, “almas” de muertos, “seres espirituales”, o como se los quiera llamar) y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza en el cual confían las personas que hacen caso a la autoridad.¹ Sin embargo, querer incluir los saberes de este tipo de sociedades y actualizarlos en la escuela plantea la pregunta: ¿En vista de qué proyecto de sociedad se está formando a los maestros y a los niños? Es eso una pregunta de naturaleza política² a la que algunas organizaciones y movimientos indígenas han contestado manifestando la voluntad de revalorar y rescatar los saberes y valores sociales de sus sociedades y culturas con el fin de asegurar el modelo socio-cultural propio por medio del ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones. En la prosecución de estos objetivos, las organizaciones y movimientos indígenas se apoyan en el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) que ha sido firmado por un gran número de los Estados latinoamericanos y cuyos términos, desde luego, son relevantes para las autoridades políticas con que estas organizaciones se ven confrontadas en la defensa de los derechos indígenas. De esta manera, tanto la educación intercultural, como el proyecto de sociedad que ella implica encuentran hoy en día su sustento legal en el mencionado convenio reconocido por la mayoría de los estados que abrigan pueblos indígenas.

En lo que sigue, el autor, en función de su experiencia profesional, se refiere a los procesos y la problemática educativos de la cuenca amazónica, particularmente peruana, pero, aun con este enfoque geográfico, los planteamientos e ideas que expresa tienen un valor más amplio, ya que, tomando Latinoamérica en su conjunto, el debate sobre el tema de la educación indígena se llevó a cabo en términos notablemente semejantes, aunque, a menudo, con algunos desfases temporales.

Empezaremos por una breve recapitulación de la historia de la educación indígena que nos permite ubicar el enfoque intercultural como un cambio relativamente reciente en relación a una opción distinta previamente vigente, la de la educación bilingüe, cuyo impacto sobre las actitudes de las generaciones así formadas evaluaremos. Luego examinaremos las diferentes fuentes disponibles y aprovechables para una educación intercultural, que se propone integrar en el aula los elementos de la herencia cultural

indígena. Estas fuentes son: por un lado, los mismos niños y maestros, así como los comuneros indígenas y, por el otro, los estudios antropológicos. Al describir la situación de las fuentes indígenas y la manera en que el conocimiento indígena opera en la actualidad, es necesario tomar en cuenta los efectos sobre la sociedad y cultura indígenas del modelo educativo bilingüe previamente vigente en el cual la generación actual fue formada y frente a los que el modelo educativo intercultural presenta una nueva alternativa. Sin embargo, al considerar el conocimiento indígena como si fuera un bien almacenado en la memoria de ciertos actores y libros, lo estamos abstrayendo de su existencia real, la que se manifiesta en las actividades humanas, en las que este conocimiento participa funcionalmente como medio y toma su forma correspondiente a su función. Antes de precisar, entonces, las bases de una nueva concepción de la educación intercultural, evaluaremos la manera en que los currículos interculturales suelen clasificar y sistematizar los saberes indígenas para convertirlos en contenidos escolares manejables. En respuesta a las observaciones críticas que formularemos frente al tipo de clasificación y sistematización empleado, presentaremos un concepto de cultura que la considera como el resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano. Nuestro concepto parte del hecho que el contexto actual de la interacción casi constante entre sociedades indígenas y sociedad nacional envolvente coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles — maneras tradicionales, convencionales, de actuar y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente. Esta situación confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad. La cultura considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena.

¿Qué forma tiene entonces una propuesta curricular intercultural basada en este concepto de cultura derivado de la actividad de las personas y que toma como “fuente” de los contenidos culturales indígenas las actividades que se realizan y se observan en las comunidades? Con la respuesta a esta pregunta concluiremos nuestro panorama crítico de las fuentes culturales de la educación intercultural. Esperamos enriquecer y dinamizar con ese planteamiento la formación magisterial y el aula educativa intercultural de tal forma que los maestros y niños reciban y sepan reproducir, sin prejuicios negativos, el bagaje cultural de sus respectivos pueblos en la vida diaria local y adquieran la capacidad de evaluar nuevas propuestas técnicas y modelos de conducta, así como la de innovar sus prácticas sociales.

2. Reseña histórica.

La educación indígena en los países amazónicos se abordó durante aproximadamente 30 años (desde los años 50 hasta los años 80) con el propósito de superar las barreras lingüísticas que impedían la comunicación entre la nación y los pueblos indígenas y, mediante la enseñanza de la lengua nacional (el castellano o el portugués), facilitar la difusión de conocimientos, creencias, valores, normas y conductas que, según la visión de los planificadores de entonces, debían llegar a configurar una sociedad y cultura nacional. Se persiguió, desde luego, una política educativa asimiladora en la cual el actor principal, la organización misionera del ILV, jugaba un papel pionero y orientador, no sólo por estudiar las lenguas indígenas y crear los alfabetos necesarios para la escritura y la enseñanza escolar en estas lenguas dentro de una estrategia de transición³ al castellano, sino también por instaurar la censura social y cultural frente a los conocimientos, creencias, valores y conductas indígenas que no eran compatibles con las creencias y normas de la Biblia tal como los misioneros fundamentalistas la interpretaban.

Por consecuencia, aunque en esta fase fundadora de la educación indígena no se hablaba de interculturalidad, ésta se practicaba de determinada manera seleccionando dentro de las culturas indígenas lo que según los criterios evangélicos era positivo y desde luego aceptable y lo que era negativo por ser incompatible con los valores evangélicos, y, desde luego, condenable. La escuela fue un instrumento potente para cambiar en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del sistema social. Los desquicios y conflictos que resultaron de este proceso,⁴ frente al cual, cabe mencionarlo, las poblaciones indígenas no tenían ninguna opción, ninguna alternativa, pero al que, en general, les tocó someterse,⁵ se manifiestan todavía hoy en día en el seno de las comunidades y hasta en el interior de las personas. Me refiero, por un lado, a las escisiones que observamos entre una parte de los comuneros que adhieren a los principios evangélicos y se agrupan alrededor del pastor y su iglesia, y la otra parte que, viendo las contradicciones observadas en las conductas de los evangélicos y los efectos negativos sobre la solidaridad laboral, distributiva y ritual, mantiene una distancia crítica frente al grupo evangélico; y por otro lado, pienso en la ambivalencia con que muchas personas se expresan verbalmente frente a sus costumbres, aun cuando sus conductas espontáneas a menudo son mucho más claras y conservadoras. Las tradiciones, hoy en día, no son exentas de críticas y, desde luego, existen ya no como evidencias y referencias inequívocas que orienten sin falla las conductas, sino como problema frente al cual cada comunero de alguna manera se sitúa desde cierta distancia, es decir, desde una posición interrogante.

La cultura propia existe así de una manera mediatizada, a la vez, por el juicio negativo impartido por la educación en los últimos decenios y por la clara percepción del contraste entre el modo de vida tradicional y el modo de vida urbano. Este último parece prometer comodidades y facilidades que animan nuevas aspiraciones, las que a su vez hacen aparecer elementos de la cultura tradicional como caducos y debiendo

ser sustituidos por elementos de la modernidad, sea porque tienen ventajas técnicas y facilitan la vida (herramientas, motores,...), sea porque procuran prestigio (factores de moda). Pero frente a los elementos seductores de la modernidad y la aspiración al “progreso”, también se formulan reparos a ciertos aspectos de la vida urbana, sobre todo cuando éstos llegan a manifestarse hasta en la vida de la comunidad: el egoísmo en las relaciones sociales, la pobreza en relación a la economía del mercado, las dificultades de acceso a los medios de salud, y el desprecio que caracteriza al mestizo urbano en su conducta frente al indígena y que una parte de los mismos comuneros ha hecho suyo.

El diagnóstico negativo relativo a la civilización urbana parcialmente interiorizada en la comunidad y que representa la modernidad e indica la orientación del cambio, hace aparecer el pasado indígena a menudo como un ideal perdido que se ve exento de todos los defectos y problemas del presente. Aspiración a las comodidades y prestigios que confiere la cultura urbana, pero reconocimiento y condena de sus aspectos negativos, percepción de la caducidad de ciertos elementos de la tradición y, al mismo tiempo, idealización del pasado indígena crean un mundo fundamentalmente ambivalente,⁶ frente al cual las personas se expresan con ambigüedad y a menudo de manera contradictoria.⁷

Pero, la ambivalencia del mundo contiene un potencial de crítica.

Mientras que una cultura se reproduce en sus propios términos en el ámbito de una vida local, comunal, sin contacto ni punto de comparación posible con otra forma de cultura, evoluciona en base a sus propios hallazgos y verdades que existen para ella en forma absoluta, incuestionable, como ocurrió con las culturas indígenas antes de su contacto con la alteridad occidental. En esta situación, la cultura carece de referencias para evaluar sus propios contenidos y valores. Aun cuando se relaciona con culturas vecinas diferentes pero del mismo tipo (tribal amazónico), reconoce sólo variables de su propio universo, frente a las cuales afirmará sus propias opciones a título distintivo, marcando de esta manera su diferencia de los vecinos,⁸ o procederá a la adopción e integración en su propio universo de representaciones y prácticas sociales y rituales.⁹ En este flujo de comunicación entre culturas parecidas (del mismo tipo) que suscita interrogaciones sólo sobre elementos percibidos como diferentes, la evaluación no concierne la forma de la cultura como una totalidad, y, desde luego, no instaura la distancia de una posición crítica hacia lo propio total. La historia de las relaciones e intercambios interculturales entre sociedades indígenas amazónicas en la época pre-colonial que se repercute en la uniformidad de una estructura social y técnica-productiva con realizaciones locales variables testimonia de este tipo de proceso que procede por difusión y préstamo de rasgos culturales.

A partir del momento en que el mundo, o mejor dicho, la marcha del mundo — pues los cambios en el último siglo se han hecho continuos — se vuelve ambivalente en la confrontación con una cultura de otro tipo, que, como totalidad, hace contraste con la

totalidad del modo de vida propio y cuestiona la cultura como entidad total, los actores sociales de la cultura técnicamente inferior y aspirantes a ciertas ventajas que perciben en el universo aceptado — y , de alguna manera admirado — como superior, desarrollan discursos cuya naturaleza precisamente contradictoria expresa insatisfacciones y frustraciones (deseos) que dan lugar a una mirada crítica,¹⁰ a la vez, sobre el universo propio y el ajeno. Esta doble orientación de la mirada crítica impulsa la búsqueda de soluciones en aquellos sectores e instituciones de los pueblos indígenas que, en los dos o tres últimos decenios, han asumido un papel de liderazgo en la regulación de las relaciones entre las sociedades indígenas y la sociedad envolvente, nacional: es decir en las nuevas organizaciones políticas indígenas, las federaciones y confederaciones, y sus dirigentes. En este marco, hoy en día, se trabaja en defensa de los derechos de las minorías y pueblos indígenas — derechos al territorio y a la autonomía, derechos culturales y lingüísticos — y se formulan las reivindicaciones sociales, políticas, culturales y también educativas, y las estrategias para alcanzar los objetivos de estas reivindicaciones.

Sin embargo, por no haberse esforzados en concretizar la mirada crítica en un trabajo crítico, este nuevo marco de la acción política no ha quedado exento de ambigüedad en la medida en que dio nacimiento a una clase dirigencial que, por un lado, supo configurarse y mantenerse en los cargos imitando medios y estrategias de poder de los políticos mestizos (caciquismo y clientelismo, cf. R. Smith 1996) y que, por el otro, prosigue sus propios fines que no coinciden ya con las aspiraciones e intereses de los comuneros (cf. Viteri [s.f.]). La ambigüedad reside entonces en un lenguaje dirigencial que postula representar a los comuneros de los diversos pueblos, mientras que éstos contestan este lenguaje por no corresponder los actos a los efectos anunciados, ni a los resultados esperados. Esta ambigüedad ha llevado a ciertos intelectuales indígenas a hablar de “contradicción” y a sugerir un revisión total del modelo representativo piramidal de las federaciones indígenas con el fin de que la voz de las bases — las comunidades — pueda alcanzar sus propios objetivos y no siga acaparada y neutralizada por una clase de dirigentes que se ha alejado del modo de vida indígena (cf. Viteri [s.f.] que discute la situación ecuatoriana, la que, sin embargo, no difiere fundamentalmente de la que observamos en el Perú). Esta evolución interna del movimiento indígena surgido en los años 70 y 80, matiza el rol político que las organizaciones indígenas están jugando actualmente, el cual, de cierto modo, ha quedado indispensable para la defensa de los derechos indígenas frente al Estado y ciertos actores económicos (p.ej. compañías petroleras, ONGs), pero frente al cual los organismos externos que las sustentan financieramente deberían adoptar actitudes más críticas enfocando con mayor cuidado la problemática y las aspiraciones que se manifiestan (para quien se interesa en ellos con métodos más convivenciales) en la población dispersa en las comunidades y organizada según patrones sociales propios que no coinciden con la estructura piramidal de las federaciones y que poseen su propio marco social de la palabra comprometida que las nuevas organizaciones, entrampadas en esquemas organizativas y administrativas de índole burocrática, precisamente, no logran integrar en su funcionamiento y, desde luego, no toman en

cuenta. De esta manera se notan la ambivalencia y las contradicciones, que caracterizan las actitudes, valores y la visión del mundo de todos los indígenas de hoy, hasta en el funcionamiento mismo de las organizaciones indígenas, aun que generalmente no son percibidas, o, por lo menos, no reconocidas en sus consecuencias y efectos ni por los dirigentes, ni por los que, de manera casi incondicional, los asesoran o apoyan financieramente.

La ambivalencia y las contradicciones inducidas por el proceso educativo en sus primeros 30 años (años 50 a 80) que ensanchó los canales de comunicación entre la sociedades selváticas y la sociedad nacional, al mismo tiempo que introdujo, mediante la aplicación de la censura religiosa, la discriminación y la escisión cultural en el seno mismo de las sociedades indígenas, llevó, a mediados de los años 80, a los dirigentes y a los profesionales implicados en la educación indígena a ampliar el panorama de los factores que una escuela indígena debe tomar en cuenta más allá de la problemática bilingüe hasta entonces predominante.

Desde el punto de vista de los profesionales, además de una pedagogía bilingüe, la escuela debía tomar en cuenta la herencia cultural¹¹ de cada pueblo y fomentar una pedagogía que facilite el desarrollo del niño a partir y dentro de su universo cultural y lingüístico local, y eso al opuesto de la pedagogía culturalmente asimiladora que privilegiaba y valorizaba los contenidos escolares nacionales ajenos al universo local. De esta manera, la introducción en la escuela de los contenidos indígenas se justificó por razones pedagógicas que se revelaron ser congruentes con los principios educativos constructivistas (derivados de los estudios de J. Piaget) que, un poco más tarde, a mediados de los años 90, se volvieron pertinentes y dominantes en las orientaciones educativas estatales.

Desde el punto de vista de los dirigentes indígenas, que lideraban las nuevas organizaciones políticas, la exigencia de la inclusión en la escuela de los contenidos indígenas perseguía un objetivo político: el de revalorar la cultura propia y, de esta manera, remediar a la tendencia censora instaurada por el ILV mediante el rescate de lo que la censura impuesta a la cultura indígena había dejado caer en el olvido o relegado a prácticas escasas y marginales.¹² En una visión política más amplia, la revaloración y el rescate cultural en las nuevas generaciones eran necesarios para frenar el éxodo de los jóvenes hacia la ciudad, afianzar el arraigamiento territorial y la defensa del territorio, así como para respaldar la reivindicación de un mayor control sobre los asuntos civiles, es decir, la reivindicación de un mayor grado de autonomía administrativa, jurídica y cultural.

Un programa de educación intercultural debía entonces esforzarse a invertir la tendencia predominante en la cual el juicio negativo frente a la sociedad y cultura propias adquirido en la educación escolar y arraigado en la mente de las generaciones actuales se combina con el desprecio racista desde la sociedad dominante.

Sin embargo, este propósito de invertir la tendencia histórica desvalorizante eficiente en

los decenios previos no debía significar un retorno al pasado en la medida en que estaba contra-balanceado por un segundo objetivo político. Éste apuntaba el mejoramiento de la calidad educativa de la escuela primaria y quería lograr un mayor acceso de la juventud indígena a la educación secundaria, profesional y superior. Con eso, la población indígena y sus dirigentes expresaban su aspiración a ocupar en el futuro plazas de profesionales que pusieran sus nuevas capacidades al servicio del desarrollo de sus pueblos. Con este objetivo los dirigentes se han acercado al objetivo de los pedagogos de elevar el nivel de la educación indígena pero con métodos interculturales que arraigasen el desarrollo del niño en su propio medio socio-cultural. La inclusión en la escuela de contenidos indígenas tenía, desde luego, una doble función, pedagógica y política. Pero, mientras que, para los pedagogos, esta inclusión no era más que un medio entre otros para alcanzar el mejoramiento educativo, para los movimientos políticos indígenas tenía un valor en si porque significaba un cambio decisivo en el trato que una institución oficial estatal, la escuela, iba a dar a la herencia cultural de la población autóctona: a sus saberes y habilidades. Si, hasta entonces, en la orientación asimiladora, la escuela estaba concebida para que sustituya los conocimientos escolares comunes de todas las escuelas de la nación a los conocimientos indígenas locales, dentro de la nueva perspectiva de una educación intercultural conscientemente asumida, ambos universos cognoscitivos debían de alguna manera combinarse en el marco de la educación escolar: el universo cognoscitivo convencional con el propósito de no marginar a la juventud indígena en sus posibilidades de ascenso formativo y profesional, y el universo cognoscitivo indígena con el doble fin de desarrollar las competencias y capacidades del niño sobre las bases de sus adquisiciones pre-escolares en la cultura local y de revalorar y rescatar los conocimientos y valores tradicionales que hasta entonces habían quedado fuera del aula y sometidos a evaluaciones discriminatorias.

El doble reto que surgió a mediados de los años 80 consistía, desde luego, en la respuesta que se iba a dar a la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede incluir en el aula los contenidos indígenas para que, a la vez, se levante el nivel educativo en la escuela primaria y se revalore y rescate la herencia cultural de los pueblos indígenas, es decir, para que ambos objetivos, el pedagógico y el político, sean alcanzados?

Al mismo tiempo, era evidente que esta inclusión de los conocimientos indígenas no debía hacerse a expensas de los saberes escolares convencionales que preparan al niño para su ingreso al colegio secundario nacional, si tomamos en cuenta que no existía en la época mencionada ninguna perspectiva para la creación de una educación secundaria intercultural.¹³ De ahí surgía una segunda pregunta: ¿Cómo hacer coexistir en la escuela los conocimientos escolares convencionales (nacionales) y los conocimientos indígenas?

Si queremos responder a estas preguntas, nos vemos en seguida confrontados con el hecho que los conocimientos indígenas, para quien quiere tratarlos en el aula, no están disponibles de la misma manera que los conocimientos escolares convencionales.

Estos últimos han sido clasificados, sistematizados y codificados a lo largo de una larga trayectoria histórica en el mundo occidental, al cual Latinoamérica está culturalmente integrado. El resultado de este proceso son currículos, manuales y enciclopedias escolares que reparten, gradúan y dosifican los conocimientos según disciplinas científicas, técnicas y artísticas y acorde a las edades del niño. El conjunto de estos conocimientos existe en forma escrita y almacenada que refleja a la vez los progresos científicos y técnicos de la civilización occidental y los avances y cambios en las estrategias y métodos pedagógicos. Además, existe un aparato institucional, educativo y académico, que ordena y regula la transmisión de este conocimiento clasificado, almacenado y codificado de tal manera que las estructuras y contenidos de estos conocimientos se integren y reproduzcan de manera diferenciada en los universos mentales de las personas según las clases sociales y las especializaciones profesionales que constituyen nuestra civilización occidental.

En comparación con la condición escrita, almacenada e institucionalizada en la que el educador encuentra y recibe los conocimientos escolares convencionales que transmitirá a los niños en el aula, la condición en que existe el conocimiento indígena es bien distinta y merece ser dilucidada detalladamente si se pretende incluirlo en el aula. Para poder hacerlo, es menester saber en qué forma existe, dónde está y cómo aprovecharlo.

A estas preguntas se presentan espontánea y empíricamente cuatro respuestas: El conocimiento indígena está en el niño, en el maestro, en los conocedores y sabios de la comunidad y en las obras antropológicas.¹⁴

Examinaremos estas cuatro fuentes del conocimiento indígena y la función educativa que a cada una incumbe. Al mismo tiempo evaluamos, por un lado, bajo qué condiciones el maestro tiene acceso a estas fuentes, y por el otro, en qué medida el uso de estas fuentes contribuye a alcanzar los objetivos pedagógico y político de mejoramiento educativo y de valoración y rescate cultural antes mencionados.

PARTE I: Evaluación crítica de las fuentes del conocimiento indígena

3. El conocimiento indígena en el niño.

Parece evidente que el niño que ingresa a la escuela trae consigo unas adquisiciones culturales y sociales — competencias, habilidades y conocimientos — que son el resultado de su proceso formativo y de socialización durante sus primeros años de vida en el medio familiar y social de la comunidad. En este sentido se puede decir que una fuente del conocimiento indígena reside en el niño y que el maestro puede aprovecharlo como recurso en el aula. Eso ocurre en particular si el maestro está guiado por el método constructivista que fomenta el desarrollo del niño a partir de las zonas de desarrollo próximo (Vygotsky), que son precisamente las que se crearon en el proceso de formación y socialización preescolar. Dentro de este método, el maestro dejará o motivará al niño a que exprese y manifieste sus intereses, conocimientos y

habilidades que operan sobre el medio social y natural local y que reflejan la cultura ya adquirida. El arte del maestro consiste en saber identificarlos de tal manera que puede orientar la atención y el interés del niño hacia nuevos campos de conocimiento y acción que le permiten, por iniciativas propias, perfeccionar y ampliar el abanico de su competencias, habilidades y saberes. Para poder identificar los intereses, habilidades y conocimientos que manifiesta el niño, el maestro debe tener una visión objetiva y explícita del universo cognoscitivo y gestual que maneja el niño indígena en su pueblo a los 6 años. Lograr este conocimiento debe ser entonces un objetivo del currículo de formación magisterial.

Si se tratara sólo de satisfacer las exigencias pedagógicas del método constructivista, bastaría tomar en cuenta esta ventana reducida sobre el conocimiento indígena que abre la observación del niño a los 6 años, así como algunos otros elementos culturales con los que el joven se va familiarizando en la familia y al lado de la escuela, y que contribuyen a su evolución en la fase escolar. En el estricto límite de la aplicación del método constructivista, el conocimiento indígena tomado en cuenta está limitado a la experiencia preescolar del niño y al entorno familiar más cercano, al que este método pedagógico apela para extender el conocimiento, las habilidades y competencias partiendo del universo interiorizado por el niño y la zonas de desarrollo próximo. Por consecuencia, en relación al conocimiento indígena global de los adultos y la comunidad, amplios aspectos quedan fuera de la escuela y no entran en el aprendizaje del niño. Esta exclusión está acentuada por el solo hecho que la asistencia del niño a la escuela y las características del horario lo alejan de las labores productivas que los adultos realizan en el día, de manera que no se entrena en las habilidades y no adquiere los conocimientos necesarios para comprender y controlar el medio natural con miras al mejor cumplimiento de las actividades productivas, y eso, precisamente a una edad — de siete años en adelante — en la cual la niña y el niño indígenas suelen aprender todos los conocimientos y habilidades tradicionales que le son necesarios para su vida futura en la comunidad.¹⁵ Tomar en cuenta los contenidos indígenas sólo en la estricta medida en que el método constructivista lo exige, lleva desde luego a un proceso formativo que des-adapta el desarrollo del niño de su medio socio-natural, las técnicas y los valores laborales locales.

De hecho, el método constructivista de por si mismo no determina *hacia qué* contenidos culturales se amplía el conocimiento y las habilidades del niño, ya que muy bien se puede orientar, a partir de las adquisiciones culturales preescolares (es decir, a partir de este mínimo de contenidos culturales locales), la extensión de los conocimientos de manera preponderante sobre contenidos urbanos y habilidades que requiere la vida en la sociedad mestiza fuera de la comunidad en el caso que se opte por promover una política educativa asimiladora.

En conclusión, recomendar el método constructivista, como lo hacen las directivas de los ministerios en la actualidad a nivel de todo el sub-continente, por un lado, exige que se capacite al maestro para que perciba las competencias, habilidades y conocimientos del niño en las expresiones culturales que éste manifiesta al ingresar a la escuela, y

pueda orientar el desarrollo y la formación del niño construyéndolos sobre estas adquisiciones culturales de la fase preescolar. Por el otro lado, aplicar el método constructivista no garantiza de por sí la inclusión de los contenidos indígenas en la dimensión necesaria para revalorar la cultura y sociedad indígenas en su totalidad frente al juicio negativo interiorizado por las generaciones antecedentes, y, por consecuencia, el uso de este método no es suficiente para asegurar el alcance de los objetivos políticos formulados por las organizaciones indígenas.¹⁶

4. El conocimiento indígena en el maestro.

Hemos escuchado en varias discusiones la afirmación de que el maestro, siendo indígena, posee el conocimiento indígena y, por tanto, no es necesario preocuparse por que éste sea tratado en el aula;¹⁷ al fin y al cabo, bastaría que se incentive al maestro que lo haga recurriendo a lo que ya sabe. ¿Qué hay de cierto y pedagógicamente operativo en este planteamiento?

Es innegable que el maestro, nacido y crecido en una comunidad, haya adquirido ciertos conocimientos y habilidades tradicionales en el medio socio-cultural que ha rodeado su infancia y juventud. Pero, al examinar las biografías de los maestros indígenas, nos encontramos con una serie de rasgos comunes que indican, por un lado, que el maestro tiene un conocimiento sólo fragmentario y limitado de su propia cultura, y, por el otro, que sobre este conocimiento pesa este juicio negativo que las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y sociedad indígena y la sobre-valoración de la ideología dominante (sus conocimientos y valores) le confieren.

De hecho, los maestros han pasado todos por una escuela primaria comunal que les tenía encerrados y generalmente alejados de las actividades productivas y sociales de la comunidad. Además, a esta escuela, los padres han confiado — para no decir, abandonado —, la totalidad de las tareas educativas, limitándose a impartir a sus hijos un mínimo de reglas de conducta que asegurasen relaciones familiares armoniosas según su propia visión de respeto y obligaciones. Después de la escuela primaria, la mayoría ha ingresado a un colegio secundario generalmente ubicado en un centro urbano mestizo, que los alejaba aún más de su medio socio-cultural y les ponía en contacto diario con la sociedad mestiza, cuyos discursos y lengua, valores y formas de conducta, conocimientos y habilidades tenían que adoptar si querían sustraerse al trato discriminatorio habitual de este medio social y satisfacer las exigencias escolares que acondicionaban su ascenso social. Se trata entonces de un mimetismo inducido por las relaciones sociales de desigualdad y dominación y que reposa sobre la negación del universo socio-cultural indígena. Ambas instituciones, escuela primaria y secundaria, de corte convencional y anterior a la introducción de la problemática intercultural, no sólo excluían los contenidos indígenas significando de esta manera su carencia de valor, sino, además, por su discurso censor de las costumbres y el modo de vida indígenas, inculcaban explícitamente una actitud negativa y despreciadora hacia el

universo social originario en los alumnos.

Por ocurrir en un contexto de dominación discriminatoria, el aprendizaje del universo socio-cultural mestizo, nacional, no significa un enriquecimiento y una ampliación del universo indígena originario por medio de lo que podría ser un plus opcional — el saber desenvolverse en la sociedad mestiza, el conocimiento histórico y científico de la sociedad dominante y el manejo de la lengua nacional —, sino una sustitución de valores que se sobreponen y reprimen lo que el alumno, aunque fragmentariamente, ha adquirido de su cultura comunal de origen. Llegando a la institución en la que se formará como maestro indígena, carga consigo esta ambivalencia arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente y en la perspectiva de sus aspiraciones orientadas hacia valores y un modo de vida urbanos, cuyas reglas y competencias ha adoptado miméticamente en su trayectoria escolar. No son raros los casos en que este juicio negativo hacia su propia cultura y vida en la comunidad se expresa explícitamente en discursos despreciadores dirigidos a su padres, familiares y comuneros, en reproches y un rechazo a su manera de pensar y trabajar, — discursos que no son más que la expresión acrítica de una supuesta superioridad ganada a través del ejercicio del mimetismo incontrolado e inducido por las instituciones y la sociedad dominantes.

Si al cabo de tal evolución personal, el conocimiento indígena del cual dispone el candidato al magisterio, además de ser fragmentario, está marcado por el juicio negativo y existe en la mente de manera desvalorizada y reprimida, aunque con ciertas connotaciones positivas inspiradas por el amor hacia la familia y los recuerdos de la niñez — lo que causa esta actitud ambivalente de la que hablamos —, el propósito de incentivar al futuro maestro para que incluya su conocimiento indígena en su programa de enseñanza — sea para el único propósito pedagógico limitado de implementar el método constructivista, sea para esforzarse a cumplir con los objetivos políticos de revaloración cultural — exige mayor precisión en cuanto a lo que entendemos por incentivar y la manera de qué se procedería con este objetivo en un programa de formación magisterial para lograr que los contenidos indígenas en un sentido amplio sean parte de los programas escolares primarios.

Constatar y afirmar que el maestro indígena “ya tiene el conocimientos indígena” por el simple hecho que es indígena, no es garantía alguna para que él quiera incluir e implementar pedagógicamente este conocimiento en sus clases, y eso por el simple hecho que este conocimiento está afectado por un juicio negativo y reprimido psicológicamente por sentimientos de desprecio y hasta de vergüenza. Y aunque, a través de un proceso que queda por definir, llegue a quererlo, se encontrará de pronto con deficiencias y lagunas debido al carácter fragmentario e incompleto de este conocimiento.

Frente al estado fragmentario y el juicio negativo que afecta el conocimiento indígena

en la persona de los futuros maestros, son dos las tareas que incumben a una institución de formación magisterial indígena.

En primer lugar, cualquier programa de formación magisterial que obre con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas en la escuela primaria debe responder a la interrogante metodológica de cómo logrará que sus alumnos, durante los 5 o 6 años de permanencia en la institución, superen los mecanismos psicológicos que reprimen y afectan negativamente los contenidos culturales y lingüísticos indígenas y que se manifiestan, por ejemplo, en la vergüenza de hablar la lengua indígena en el medio urbano y de afirmar su lugar de origen y su pertenencia a un pueblo indígena, en frases de desprecio hacia el modo de vivir en la comunidad, en observaciones irónicas hacia las llamadas “creencias” de su pueblo, en el rechazo a las reglas de reciprocidad y en la sobrevaloración de los bienes, modas, conductas, conocimientos y discursos asimilados en y desde la sociedad urbana.

En segundo lugar, una vez que se haya propuesto una hipótesis metodológica para llevar a cabo el proceso de revaloración en la mente y el afecto de los futuros maestros, el programa de formación magisterial, además, debe contemplar de qué manera el alumno completará su conocimiento indígena fragmentario de manera que pueda, en la escuela y en la comunidad, contribuir a la revaloración de su sociedad y cultura en su dimensión total y cumplir así con el objetivo político de las organizaciones indígenas.

Pero existe un tercer factor que impide que el maestro utilice en sus clases su conocimiento indígena como recurso educativo. Este conocimiento existe en su mente en la forma de recuerdos de experiencias pasadas, de hechos y discursos memorizados, y de competencias y habilidades gestuales y lingüísticas adquiridas, es decir, existe como un potencial implícito en la vida del maestro, que necesita ser explicitado verbalmente, sistematizado e interpretado en cuanto a sus funciones formativas en las distintas etapas de desarrollo del niño y en cuanto a su sentido en el marco interpretativo global de su sociedad. Sólo transformado en un conocimiento explícito y objetivado, el conocimiento indígena del maestro puede ser utilizado conscientemente en la realización de una estrategia y metodología pedagógica, formativa. De esta exigencia resulta una tarea específica adicional para la formación magisterial: la de elaborar el marco conceptual idóneo que permita sistematizar el conocimiento indígena disponible en el maestro, articularlo en una interpretación totalizante de su sociedad y cultura en la que cada elemento técnico, social y cultural toma su sentido y su función, y analizar su manejo mental y gestual en términos de competencias y habilidades que definan su trato pedagógico.

Este esfuerzo conceptual, como veremos más adelante, brinda la oportunidad de articular el conocimiento indígena con el conocimiento científico occidental y con los contenidos escolares convencionales, de manera que la explicitación y revaloración de la sociedad y cultura indígena significan, al mismo tiempo, la adquisición de conocimientos escolares convencionales, de destrezas mentales para el ejercicio del pensamiento científico y de habilidades gestuales necesarias para el manejo de

innovaciones técnicas.

Proseguir los tres objetivos (1) de revaloración afectiva y mental, (2) de objetivación (sistematización y conceptualización) y (3) de ampliación del conocimiento indígena no procede forzosamente por tres pasos separados; al contrario, las tres tareas pueden considerarse como complementarias y promoviéndose mutuamente. En la medida en que se fomenta, precisamente, la investigación y el aprendizaje de la sociedad y cultura indígena a través de un retorno a la comunidad y a la interacción con ella y recurriendo a un marco conceptual de interpretación globalizante que llevará al alumno a una comprensión nueva y totalizante de su sociedad y cultura reestructurando, ampliando y evaluando su conocimiento tradicional, se puede suponer que se produce en los hechos la revaloración afectiva y mental a la que se apunta. Y en la medida en que ésta se produce, el proceso de aprendizaje de la cultura propia y de su apropiación sistemática y comprensiva se ve, a su vez, motivado y estimulado.

Desde luego, el argumento que el maestro indígena conoce su cultura — por lo que de una manera espontánea sería voluntario y habilitado para implementarla en el aula — no es suficiente en sí para que eso ocurra. Un programa de formación que prosigue el doble objetivo pedagógico de formar al niño en su cultura y ampliar a partir de ella su universo cognoscitivo hacia la cultura científica y nacional, y que apunta el objetivo político de revalorar la cultura en el maestro rescatando lo que está reprimido por el juicio negativo resultante de la imitación de las conductas y valores dominantes, se ve confrontado con las tres tareas que acabamos de mencionar y que son tareas específicas ligadas a su pretensión intercultural y resultantes de las condiciones particulares en las que los conocimientos indígenas realmente existen en el maestro.

5. El conocimiento indígena en los conocedores de la comunidad.

Cuando se contempla el recurso de la cultura indígena como componente indispensable de una formación escolar intercultural, se lo ubica a menudo en aquellas personas de la comunidad que tienen conocimientos particulares y, por ende, gozan de cierto prestigio como conocedores. En esta apreciación entra la conciencia clara que hoy en día los saberes indígenas están distribuidos de manera desigual en la población, que muchas tradiciones orales, conocimientos etno-ecológicos, reglas de conducta y hasta técnicas están cayendo en desuso y se conservan ya no en todas sino en algunas personas que por su interés o su edad han tenido acceso a ellas. Desde luego, si se quiere integrar en la escuela los conocimientos de un pueblo, conviene recurrir a estas personas y lograr que colaboren con el maestro en la escuela. Se ve esta colaboración generalmente bajo dos formas: (1) o sea el conocedor expone oralmente en el aula lo que sabe sobre cierto tema que el maestro ha escogido tratar; los niños entonces escuchan y tal vez toman apuntes, (2) o sea el conocedor demuestra en la clase la fabricación de un objeto artesanal cuya técnica el maestro no maneja, pero que él se propone rescatar de esta manera; en este caso los niños imitan los gestos del conocedor y se entrenan en reproducirlos.

La participación de un comunero conocedor en la escuela no se produce sin ciertas dificultades que es necesario encarar.¹⁸ Para que ella sea posible, cabe cumplir dos condiciones:

Por un lado, el maestro necesita haber previamente revisado y renovado su visión del conocimiento indígena, haberlo revalorado y adquirido la motivación para rescatarlo a través de su tratamiento y transmisión en la escuela. Es decir que él debe haber beneficiado de un programa de formación que haya encarado los obstáculos psicológicos que se oponen a la revaloración en el contexto de la dominación y asumido las tres tareas antes mencionadas y susceptibles de superar estos obstáculos y desarrollar las nuevas motivaciones necesarias para la inclusión del conocimiento indígena en el aula: (1) la revaloración afectiva y mental, (2) la objetivación (sistematización y conceptualización) y (3) la ampliación del conocimiento indígena, y eso mediante el marco conceptual idóneo que permita articular los conocimientos tradicionales con los conocimientos escolares convencionales y científicos.

Por el otro lado, el maestro, al pedir el apoyo de un conocedor de su pueblo, debe estar dispuesto a aceptar la validez del principio de la reciprocidad que su pedido pone en juego. En la sociedad indígena, recibir una enseñanza solicitada obliga al beneficiario de recompensarla con algún servicio o la entrega de algún bien. La exigencia del solicitado, que en el manejo tradicional de las relaciones sociales queda más bien implícita y tácitamente aceptada por el solicitante, se hace a menudo explícita frente al maestro, como pudimos observarlo. El raciocinio es el siguiente: “El maestro está pagado por enseñar a los niños; desde luego, eso es su trabajo; si quiere que yo le colabore y asuma una parte de su trabajo, que me pague.” Si el maestro — como tiende a hacerlo — se hace el sordo frente a esta lógica y rehúsa a recompensar el servicio del conocedor, la colaboración se hace imposible y el conocimiento indígena detenido por el conocedor no entrará a la escuela.

El diagnóstico que hacemos de esta situación es que el maestro quiere ignorar las obligaciones de la reciprocidad que rigen fundamentalmente las relaciones sociales en las sociedades indígenas. Dos razones presiden a su actitud. Por un lado, como persona asalariada, el maestro ya no depende de la misma manera y en el mismo grado que los comuneros de la seguridad existencial que procuran a éstos últimos la cooperación y el intercambio, es decir, los lazos de solidaridad laboral y distributiva; por eso puede abstraerse del peso de su validez y considerarlos como fenómenos marginales e irrelevantes. Por otro lado, dentro de una visión política heredada de una “izquierda comprometida” que maneja la noción de “compromiso personal en beneficio del pueblo y la comunidad” tal como la retoman y conservan los discursos de los dirigentes indígenas junto con ciertos de sus asesores, el maestro puede pensar que el comunero conocedor al que está solicitando debe por compromiso con su comunidad y con su pueblo apoyar gratuitamente la escuela y contribuir a que el conocimiento indígena se trasmita a las generaciones futuras.

La primera razón — el sueldo — desvincula al maestro objetivamente del tejido social de su sociedad eximiéndolo en gran medida de la necesidad de pedir apoyo y ayuda a sus congéneres; la segunda — la fe en el compromiso político de sus paisanos — lo desvincula subjetivamente en la medida en que le hace creer más eficiente el discurso político que los lazos sociales reales y operativos en el modo de producción y reproducción de la vida.

Nuevamente diagnosticamos un obstáculo a la integración escolar de contenidos indígenas en la actitud del maestro y en los factores que acondicionan esta actitud. Pero como las actitudes son susceptibles de evolucionar bajo la influencia de una mayor comprensión del mundo y la clarividencia en los factores condicionantes de la persona, nace, con este tipo de obstáculo, un nuevo campo de responsabilidad para un programa de formación magisterial comprometido con la implementación de una educación intercultural.

Sólo si el maestro logra comprender su posición específica dentro del tejido social de la comunidad y entender la escuela como un término de intercambio con la comunidad, podrá controlar y promover una dinámica de interacción positiva entre los comuneros y la escuela con el adecuado realismo, de manera que la comunidad llegue a participar en el proceso educativo con el aporte específico de los contenidos indígenas. Este realismo se fundamenta en el reconocimiento conscientemente formulado y prácticamente experimentado de varios factores que acondicionan la posición del maestro y sus posibilidades de interacción en la comunidad: en primer lugar, en el reconocimiento de sus propias bases materiales en la comunidad — su riqueza relativa —, en segundo lugar, en el reconocimiento de las expectativas que estas bases materiales suscitan en los comuneros — expectativas en cuanto a un comportamiento generoso —, y, en tercer lugar, en el reconocimiento de la obligación de reciprocidad como inherente a todo lazo social y modo de interacción en la sociedad indígena.

De ahí que el programa de formación magisterial debe, a la vez, procurar al futuro maestro la oportunidad y los medios conceptuales para proceder a este tipo de análisis realista, y ofrecerle las oportunidades de entrenarse in situ — es decir, en la comunidad — en el ejercicio de las conductas que sean consecuentes con los resultados del análisis. La comprensión de la situación y el actuar conforme a esta comprensión deben realizarse y ponerse a prueba conjuntamente en un proceso de formación para que éste no sólo produzca habladores, sino actores que actúen acorde a las ideas y comprensiones que profesan.

Sin embargo, dispensar una formación en este nivel ético exige de los formadores una conducta que sea ejemplar en este mismo nivel. Los docentes en un programa de formación magisterial deben entonces manifestar una calidad ética específica que no es forzosamente común en un medio profesional que actúa predominantemente con la palabra, y esta calidad consiste en un cuidado constante por no predicar reglas de conducta y valores que uno mismo desmiente luego por su propia conducta. La

incoherencia entre palabras y actos es algo que en las sociedades indígenas, de prácticas y tradiciones orales, salta a la vista de cualquier persona. Podemos decir que en este tipo de sociedad, en la que la escritura tiene un uso incipiente y en la que la palabra es el medio de comunicación referencial, existe una sensibilidad particular al valor operativo de la palabra; la palabra es un instrumento — al mismo título que lo es una herramienta — que sirve para actuar en y sobre el mundo. De ahí, la agudeza indígena en la observación de la incoherencia entre palabras y actos cuando ocurre, y el desprestigio que rápidamente afecta, por ejemplo, a aquellos pastores evangélicos que no se conducen según los preceptos que ellos mismos predicán, o a los líderes políticos que no cumplen con sus anuncios o promesas. En estas condiciones, los habladores y charlatanes adquieren muy pronto su fama, y tales fallas en el docente son fácilmente detectadas y convierten sus consejos — aun cuando se justifiquen — en ineficientes e inútiles. Por eso estamos subrayando en este aspecto ético la importancia del ejemplo, de la demostración en los actos,¹⁹ antes de los contenidos mismos de las palabras.

El aporte educativo indígena de la comunidad a la escuela en forma de enseñanza dada por los conocedores es, por cierto, un aporte importante e indispensable dentro de la perspectiva política de la revaloración global de la sociedad y cultura indígenas, y eso en la medida en que completa precisamente las lagunas de conocimiento que el maestro ha diagnosticado en sí mismo y que quiere rellenar. Pero este aporte, como lo mostramos, está condicionado por la naturaleza de las relaciones que el maestro sabrá establecer en la práctica entre la escuela (él mismo y los niños) y la comunidad. Por esta razón, el análisis y la definición de estas relaciones y los intereses que operan detrás de ellas es de por sí un capítulo importante en el trabajo reflexivo que un programa de formación debe llevar adelante. Sin embargo, el trabajo reflexivo no es suficiente; la validez de sus resultados debe verificarse a través de la puesta en práctica de los principios y recomendaciones que de ellos derivan, esforzándose en hacer coincidir palabras y actos, — y eso vale para los alumnos y los docentes! Y para eso, el programa de formación también debe darse los medios, por ejemplo, haciendo alternar la enseñanza escolarizada con fases de prácticas y aprendizaje en las comunidades, — igualmente, tanto para los alumnos, como los docentes.

6. El conocimiento indígena en los libros de antropología.

Una cuarta fuente del conocimiento indígena son las publicaciones antropológicas. En la segunda mitad del siglo XX hubo un auge de trabajos antropológicos en el mundo entero (con la excepción de regiones gobernadas por el autoritarismo estatal como la Unión Soviética y la China) y de la más variada índole cubriendo desde los aspectos sociológicos y culturales generales y tradicionales en la antropología hasta campos más específicos como la etnobotánica, etnozología, agricultura indígena, tecnología, manejo del medio natural, etnomedicina, etnolingüística, etnoastronomía, desarrollo del niño y etnoeducación, etc. Se ha acumulado y vuelto disponible de esta manera una multitud de datos etnográficos que nos informan sobre las características y formas de vida en las más variadas sociedades de todos los continentes, así como sobre los

saberes y técnicas que estas sociedades manejan.

Trabajos más generales y descriptivos, así como colecciones de documentos etnográficos (mitos, cantos, fotografías, mapas ...) existen para la primera mitad del siglo y para un número importante de pueblos indígenas. Y si regresamos aun más en el tiempo, encontramos testimonios de funcionarios, de administradores coloniales, de viajeros científicos y de misioneros que cubren amplias zonas del mundo “descubierto” desde el siglo XVI.

Toda esta literatura es de alguna utilidad para la formación magisterial y la definición de los contenidos escolares en la primaria si la enseñanza escolar quiere abordar la historia, la sociedad y la cultura indígenas. Sin embargo, su uso plantea problemas sui generis que detallaremos brevemente.

Un primer obstáculo es de orden lingüístico. Muchos trabajos están publicados en lenguas extranjeras porque fueron realizados por viajeros y científicos foráneos de manera que no son inmediatamente comprensibles para el estudiante indígena. En Latinoamérica observamos en algunas editoras como el Fondo de Cultura Económica en México, Abya-Yala en Quito y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) en Lima un esfuerzo de traducción que hace que ahora un gran número de clásicos de la antropología regional y de la literatura de viajeros se ha vuelto accesible al lector castellano hablante.

Un segundo obstáculo reside en la difusión limitada de estos trabajos, sea porque las obras y los artículos en revistas especializadas sólo se encuentran en algunas bibliotecas universitarias del país, sea porque la comercialización se hace en escasas librerías especializadas o por correspondencia, lo que no facilita el acceso. A esas dificultades se añade el precio relativamente alto de los libros que impide su adquisición por los alumnos, e inclusive por las bibliotecas institucionales.

El resultado de estos dos factores, el lingüístico y el distributivo, es que, según nuestra experiencia, las publicaciones antropológicas y la literatura de viajeros y misioneros se utilizan hasta ahora muy poco tanto en los programas de formación, como en la confección de materiales pedagógicos y la definición de contenidos escolares.

Tal vez la mayor, si no la única, excepción sea la enseñanza de la historia en los programas de formación magisterial. En ella se utiliza a menudo textos extraídos de crónicas antiguas y de relatos de misioneros y viajeros para ilustrar cuál era la realidad de tal o tal pueblo indígena en el pasado. Este recurso pedagógico, sin embargo, exige un tratamiento crítico para evitar que sus contenidos sean tomadas a la letra y de manera ingenua. La palabra de los misioneros y viajeros de los siglos pasados expresa los juicios, prejuicios e intereses de su época y de su medio social, y ellos, desde luego, condicionan lo que los autores perciben y describen, la manera de que lo hacen, y sus apreciaciones de lo observado. Este filtro histórico y social a través del cual nos

Llegan los testimonios y las imágenes del pasado debe ponerse en evidencia para construir una representación crítica y distanciada de la historia de estos pueblos. Sabemos que no siempre el personal docente está debidamente capacitado para un trabajo de esta índole. De ahí la tendencia y el peligro que los prejuicios y visiones etnocéntricas del pasado sean simplemente reiteradas en el presente y sigan pesando con sus limitaciones y su juicio negativo — o idealizado — sobre la representación que los pueblos indígenas se forman de si mismos en la actualidad.

Usar la documentación antropológica antigua — las crónicas y relatos y los estudios antropológicos del principio del siglo — en la enseñanza de la historia es indispensable, ya que constituye — al lado de eventuales testimonios arqueológicos y lingüísticos de interpretación más difícil todavía — la única fuente para construir una imagen de los pueblos en el pasado. Sin embargo — y eso es una tercera dificultad —, el uso de estos recursos bibliográficos exige que los formadores de los maestros indígenas tengan la capacidad de darles un trato crítico que les permite distinguir los hechos sociales y culturales que ilustran el modo de vida de los pueblos indígenas en tiempos pasados de los juicios y valores propios a los autores de la época que acompañan y compenentran sus descripciones y apreciaciones e influyen en la selección de los hechos relatados.

Cuando se quiere proponer los estudios antropológicos recientes como fuente de conocimiento indígena, se presenta un cuarto obstáculo que reside en las críticas que ciertos dirigentes y comuneros indígenas formulan a esta clase de obras cuando han tenido la oportunidad de leerlos o cuando han observado el trabajo del antropólogo en su pueblo. Suele ocurrir que los indígenas no se reconocen en las descripciones e interpretaciones que estas obras hacen de su pueblo y que estiman que la imagen que reflejan de su pueblo es incompleta e inadecuada; que aspectos importantes no fueron tratados debidamente, y que otros aspectos menos importantes han recibido demasiada atención. Algunos críticos denuncian que el antropólogo se ha dejado engañar por sus informantes, que sus informantes no eran los verdaderos conocedores de su cultura, sino unos ignorantes que han tratado sacar provecho del pago ofrecido por el antropólogo. Estas personas suelen defender la opinión que los únicos portavoces auténticos de los pueblos indígenas, habilitados a testimoniar de su sociedad y cultura, son los indígenas mismos. Son ellos los conocedores de su realidad y, sabiendo ahora leer y escribir, incumbe a ellos el trabajo que los antropólogos han venido haciendo.

Sin duda, conviene tomar en cuenta este tipo de juicio, aun cuando no es de ninguna manera generalizado en el medio indígena. Hemos conocido indígenas que han examinado con interés artículos escritos por antropólogos y que han reconocido descubrir en ellos aspectos de su sociedad y cultura que ignoraban. Al querer usar la documentación antropológica moderna como fuente de conocimientos sobre la sociedad y cultura indígenas, se debe tomar en cuenta esta ambivalencia en la apreciación indígena del trabajo de los antropólogos, y, desde luego, no tomarla como

fuerza de hechos seguros y de un conocimiento absoluto, sino como una fuente por evaluar críticamente a la luz del conocimiento propio y como una fuente por verificar mediante investigaciones propias. Tal objetivo dará a los escépticos la oportunidad de refutar hechos concretos argumentando con referencia a sus propios conocimientos, o los incitará a reconocer su ignorancia y la necesidad de completar sus lagunas por investigaciones adicionales, en caso que no quieran aceptar el discurso del antropólogo. A las personas menos reticentes que están dispuestas a aprender de los trabajos antropológicos y a ampliar, en base a ellos, su propio conocimiento de su sociedad y cultura, el objetivo de evaluación y verificación crítica planteará interrogaciones sobre las causas de su ignorancia y la necesidad de extender su conocimientos mediante las fuentes escritas, pero a condición de verificar en los hechos observables, es decir, en la comunidad, los hechos afirmados por los antropólogos. En ambos casos, el reconocimiento de las lagunas y de la ignorancia, al que conduce la lectura de las obras antropológicas, debe, más allá del rechazo o de la aceptación de los aportes antropológicos, llevar a los maestros a retornar a su comunidad para verificar los hechos puestos en duda y al mismo tiempo perfeccionar su propio conocimiento de la cultura local.

Este retorno hacia su realidad vivencial, a consecuencia de la lectura de los trabajos antropológicos, y la verificación de la información antropológica mediante la observación y la encuesta en la comunidad, son necesarios si el conocimiento indígena en el maestro no debe permanecer un conocimiento literario, sino, al contrario, arraigarse en su propia experiencia vivencial. No se trata de formar antropólogos indígenas que tengan un conocimiento enciclopédico de su cultura y que se ubiquen mentalmente, como observadores de sus pueblos, a distancia y fuera de la comunidad, sino, al contrario, se debe formar maestros como actores sociales que actúen de manera solidaria dentro de su propia sociedad en medio de la cual asumen responsabilidades mayores gracias a la amplitud de su experiencia de la sociedad y cultura indígenas, la que se manifiesta en un mayor conocimiento de ellas y una mayor capacidad de transmitirlo en el marco escolar.

Trabajando con este espíritu, el uso pedagógico de las obras antropológicas tiene la ventaja de dinamizar la discusión sobre aspectos concretos de la sociedad y cultura indígena, permite cuestionar el estado de conocimiento indígena de los maestros y revelar sus lagunas; al mismo tiempo, anima la reflexión sobre rasgos culturales comúnmente existentes y los que se conservan sólo en regiones apartadas o en individuos aislados de la actual sociedad indígena y que conviene rescatar en la memoria para su trasmisión a las generaciones futuras.

Hasta ahora hemos contemplado los trabajos antropológicos sólo como fuerza de información sobre las sociedades y culturas indígenas. Hemos dejado del lado el marco interpretativo dentro del cual generalmente se exponen los datos etnográficos que hasta ahora nos han interesado. El marco interpretativo integra el material etnográfico en alguna problemática intelectual y en el debate académico al cual participan los

investigadores. La problemáticas y teorías científicas, sea en el ámbito de las ciencias sociales, sea en el de las ciencias naturales y particularmente en el de la ecología y las etnociencias, desarrollan sus discursos propios que determinan el sentido específico que los datos etnográficos toman en las publicaciones de estas diversas disciplinas.

En este sentido, los datos etnográficos tienen la función de ser instrumentos en las argumentaciones y demostraciones científicas, sea en apoyo a una posición teórica, sea en desmedro de otra. En la medida en que una sucesión de debates teóricos en el seno de las diferentes disciplinas científicas constituye tradiciones académicas discursivas que se caracterizan por su terminología, sus conceptos y la articulación lógica de éstos, y en la medida en que estas tradiciones discursivas, que son pertinentes para el medio académico de cada época y disciplina, carecen, en cambio, de pertinencia para los eventuales lectores indígenas (a condición, claro está, que hayan sido traducidos a una lengua nacional comprensible para ellos) que son ajenos a estas tradiciones por no haberse formado en ellas (desfase cultural), los textos antropológicos, en lo que les es lo más propio, es decir, en relación a su sentido, que es el objetivo mismo de su producción, quedan incomprensibles para los indígenas.

Esta situación ofrece una explicación adicional de porqué los indígenas que tienen acceso a ciertos trabajos antropológicos no se reconocen en ellos y sienten que, en ellos, su cultura — en forma de datos etnográficos recogidos por los investigadores — sirve para propósitos que son ajenos a sus propias preocupaciones existenciales y a su manera de entender su forma de vida (sus costumbres, instituciones, creencias y técnicas) y sus relaciones con la sociedad nacional. Sobre la percepción de esta inadecuación de los propósitos científicos a la problemática de los actores indígenas se funda luego la crítica que estos actores formulan hacia las obras de la antropología académica, como anteriormente lo mencionamos.

Si, como dijimos, el contenido etnográfico de los trabajos antropológicos puede usarse para ampliar el conocimiento indígena de los maestros a condición de someterlo a una evaluación crítica y verificarlo en la comunidad, el contenido científico — es decir, todo aquello que contribuye a y se sitúa dentro del debate y las argumentaciones científicas y que confiere al material etnográfico un sentido particular y propio a la tradición científica occidental — lleva a malentendidos con los indígenas, por ser éstos ajenos a esta tradición intelectual y a una cultura científica del tipo académico occidental.

¿Qué hacer entonces frente a este desencuentro entre los profesionales del conocimiento indígena — los antropólogos — y los que son los objetos de sus estudios, los indígenas? Si estos trabajos, finalmente, llevan a incomprensiones y malentendidos, podemos preguntarnos si sigue siendo aconsejable usarlos como recurso pedagógico para enriquecer el conocimiento indígena.

Frente a esta pregunta, veo dos respuestas. Una es de carácter empírico. Como todas las producciones antropológicas no son teóricas en el mismo grado, se puede

seleccionar en la producción antropológica y para los fines pedagógicos indicados los trabajos meramente descriptivos (etnográficos), y excluir aquellos que utilizan los datos etnográficos exclusivamente o predominantemente para el debate teórico (etnológico). Al mismo tiempo, sin embargo, hay que interrogarse hasta qué punto ciertas teorías antropológicas, sociológicas, etnoscience y etnoecológicas podrían interesar al indígena y ayudarlo a comprender su propia realidad en términos que le hacen descubrir una nueva manera de ver su realidad y nuevas posibilidades de acción. En este caso — y eso es el contenido de la segunda respuesta — el proceso de formación del maestro debería incluir la enseñanza de estas teorías y su discusión a la luz de la experiencia que tiene el alumno de la realidad indígena.

La enseñanza teórica, el entrenamiento en el manejo lógico de conceptos y la introducción a la reflexión crítica sobre la realidad social y vivencial tiene sus exigencias propias que nacen precisamente del desfase cultural que separa al indígena de las tradiciones científicas vigentes en la sociedad dominante. En función de ellas conviene desarrollar un discurso teórico e interpretativo que parte de los conocimientos y aportes indígenas, que procede de manera inductiva construyéndose sobre ellos, es decir, un discurso que emplea al inicio categorías y nociones que corresponden al entendimiento indígena común (lo que Geertz [1986: 73] llama un “lenguaje cercano a la experiencia”) y que permite una primera sistematización de los hechos observables en la sociedad indígena; estas categorías y nociones poco a poco se precisan mediante definiciones formuladas en un lenguaje simple y evidente y adaptado al lenguaje que maneja el indígena, sobre todo cuando éste está todavía poco familiarizado con el castellano.

Quiero decir con eso que la introducción de la reflexión teórica en el medio indígena necesita de una estrategia conceptual y expositiva adecuada y adaptada al universo lingüístico, cognoscitivo y cultural de los interlocutores indígenas y no puede limitarse al uso de los manuales universitarios comunes y corrientes en el medio urbano. Para que tal estrategia se implemente, es necesario que los formadores tengan una idea clara de este universo cultural, cognoscitivo y lingüístico al cual deben adaptar su discurso pedagógico y que, para ellos, significa el primero recurso pedagógico a partir del cual desarrollar el método inductivo intercultural mencionado.

Como en el caso de los formadores en historia, nos encontramos en el de la formación teórica, antropológica y sociológica, con exigencias particulares que los docentes deben satisfacer, si se quiere evitar la simple adopción de discursos ajenos, a-críticos y que representan una nueva forma de creencias, y si se intenta, al contrario, fomentar una reflexión crítica frente a todo discurso occidental que se refiere a la realidad indígena y la interpreta. En el caso de las teorías antropológicas y sociológicas que pueden ser de cierta utilidad para el indígena en su afán de ganar mayor control sobre los procesos históricos y las relaciones con la sociedad nacional en las que su pueblo está implicado, esta reflexión crítica será orgánicamente vinculada a la experiencia práctica del alumno, y como tal sólo empleará nociones cuyo contenido proviene de la realidad que el alumno ha interiorizada en su vida comunal y en las relaciones que ha

experimentado con la sociedad nacional. En pocas palabras, se trata de una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural que es el marco vivencial del alumno indígena (de ahí el imperativo del método inductivo).

El examen de los problemas implícitos en el uso de los trabajos antropológicos como cuarta fuente de conocimiento indígena nos ha abierto una nueva perspectiva formativa más allá del simple conocer. Al considerar la necesidad y las implicancias metodológicas de una formación teórica del maestro indígena en el campo antropológico y sociológico, hemos rebasado el dominio propio del conocimiento indígena tomado como una multitud de hechos positivos memorizados o adquiridos como rutinas gestuales (técnicas), cuyas cuatro fuentes estábamos examinando, y hemos alcanzado el nivel de las herramientas intelectuales que sirven para la interpretación de la sociedad y cultura indígenas y para dar una forma racional al conocimiento indígena, — una forma que lo organiza y lo sistematiza a través de conceptos y categorías que le confieren un sentido que hace comprender sus elementos constitutivos en el marco mayor de un proceso comprensivo englobante (pasando del lenguaje cercano a la experiencia a un lenguaje más lejano de la experiencia, en los términos de Geertz [1986: 73]) y articulado con el lenguaje científico de la sociedad envolvente.

Pero, se puede preguntar, ¿Para qué interpretar y en qué sentido interpretar?

Esto son dos preguntas que no se pueden eludir si se quiere definir una visión programática de la educación indígena que tenga presente los dos objetivos iniciales mencionados: el pedagógico del mejoramiento del nivel educativo en la primaria para un mayor acceso a una educación profesional y académica, y el político de la revaloración y el rescate cultural para la defensa del territorio y el alcance de un mayor grado de autonomía. Las respuestas a estas dos preguntas determinarán cuáles serán las teorías sociológicas y antropológicas más idóneas y pertinentes en relación a los objetivos por alcanzar.

Dejaremos por el momento estas respuestas en suspenso retomando el hilo de esta reflexión más tarde, y concluimos nuestro examen de las cuatro fuentes del conocimiento indígena con una caracterización general y crítica.

7. La concepción del “conocimiento indígena” y su forma de existencia correlativa.

Hemos usado la noción del “conocimiento indígena” investigando su presencia en las distintas fuentes y examinando las exigencias metodológicas que resultan de esta presencia en los diferentes actores para su uso en la escuela y en la formación magisterial. Procediendo de esta manera, hemos empleado el término de “conocimiento indígena” en la forma en que los programas educativos generalmente consideran los recursos para una educación intercultural que propone integrar la cultura indígena en la escuela. Según esta concepción, el conocimiento indígena está

guardado en la mente de los diferentes actores que hemos mencionado (niños, maestros, comuneros) y en cierta clase de libros (las obras antropológicas). Se trata de una materia allí almacenada, y bastaría sacarla de su lugar, recopilarla, sistematizarla y clasificarla²⁰ acorde a los diferentes rubros de un currículo escolar para poder implementarla pedagógicamente, exactamente de la misma manera de que se procede con los conocimientos escolares tradicionales almacenados en las bibliotecas, los libros escolares y los manuales del maestro.

Si comprendemos el conocimiento indígena como un recurso pedagógico almacenado en las mentes de diferentes actores y en libros de carácter antropológico, le atribuimos la misma forma de existencia que tiene el saber escolar convencional (Pablo Freire [1988] habló de una concepción bancaria del conocimiento). Ambos estarían disponibles en diferentes sitios donde se los busca para invertirlos en el manejo pedagógico. Eso aun cuando el conocimiento indígena exige un esfuerzo previo a su uso pedagógico: el de objetivarlo notándolo por escrito, inventariándolo, sistematizándolo e integrándolo en manuales y materiales escolares, es decir, el esfuerzo de convertirlo definitivamente en un saber que existe en las mismas condiciones materiales que el saber escolar convencional y que, desde luego, puede ser manejado de la misma manera en el aula. De una existencia exclusivamente oral y arraigada en las mentes y los gestos, el conocimiento indígena, al parecer, debe adquirir una existencia escrita para que sea conservado en libros y, de esa manera, alcance el mismo estatus material y operativo que el conocimiento escolar convencional.

Desde luego, según este concepto del conocimiento indígena, la diferencia básica que actualmente lo distingue de manera desventajosa del conocimiento escolar convencional, es que todavía no existen los materiales pedagógicos, ni en lo que se refiere a los currículos que lo clasificarían, graduarían y dosificarían, ni en lo que se refiere a los libros de clases, los libros de los maestros y las enciclopedias escolares que facilitarían el trabajo de los maestros y alumnos.

PARTE II: El modelo *sintáctico* de un currículo intercultural *políticamente trascendente*.

8. La transformación del conocimiento indígena.

Para superar esta desventaja y empezar a fabricar los materiales faltantes, todos los programas educativos interculturales prevén un método para rescatar esta materia cultural que es el conocimiento indígena. Conviene examinar de cerca este método, ya que a través de ello se transmite al conocimiento indígena una nueva calidad no solamente material (por la escritura), sino también intelectual por el solo hecho que se lo saca del contexto habitual de su actualización cultural en la sociedad indígena y se lo ordena y clasifica mediante categorías que reflejan la visión sistemática de la sociedad y cultura que ha desarrollado el pensamiento occidental. Este cambio de calidad que afecta el conocimiento indígena generalmente pasa desapercibido y no se problematiza

en los programas educativos interculturales. Pensamos que, al contrario, es necesario evaluar este proceso de transformación y lo que implica para sus usuarios, es decir, los indígenas a los que se presenta su propio conocimiento bajo una nueva forma material y con una nueva calidad intelectual, y los que — es menester reconocerlo — no tienen control alguno sobre este proceso de transformación llevado a cabo por los expertos.

La observación de los materiales ya producidos y de los planteamientos que hacen diferentes programas de educación intercultural nos enseña que, con el fin de ordenar e integrar el conocimiento indígena en un plan curricular y en otros materiales pedagógicos, los programas siguen grosso modo el esquema de una monografía antropológica. Basta mencionar un sólo ejemplo en el cual otro programa podrá reconocerse: las categorías que inventarían y clasifican el conocimiento indígena según la propuesta oficial ecuatoriana aprobada en 1996 y presentada por Ileana Soto en un artículo de este mismo año (1996). Pero podríamos examinar el “Manual de captación de contenidos étnicos” mexicano (SEP-DGEI 1990) o un manual sobre cultura concebido por la UNESCO (Amodio 1988) para la formación magisterial indígena — para mencionar documentos de diversos orígenes — y llegaríamos a las mismas conclusiones: el modelo subyacente en la clasificación de los contenidos indígenas es el de un conjunto de capítulos que muy bien podrían producir la monografía antropológica de un pueblo indígena.

Veamos el ejemplo ecuatoriano en el cual los bloques de contenidos son designados de la manera siguiente:

1. Las diferentes culturas existentes en el Ecuador.
2. Costumbres familiares y comunitarias.
3. Mitos y leyendas.
4. Conocimientos sobre la dimensión cósmica.
5. Conocimientos tecnológicos.
6. Concepciones diversas sobre la salud y enfermedad.
7. Normas de ética y moral.
8. Formas de producción en diferentes culturas.
9. Organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria.
10. Fiestas y celebraciones rituales.
11. Formas de reproducción de los valores culturales.
12. Cambios económicos, sociales y materiales ocurridos en las diferentes culturas a lo largo de la historia.²¹

¿Qué hace concretamente y cómo opera mentalmente una lista de rubros culturales como esta?

Primeramente, esta lista reparte la cultura entre capítulos según la categorización de un observador no-indígena y, desde luego, según criterios exteriores a la "cultura" indígena. La categorización misma y las denominaciones que utiliza provienen de la

antropología, pero de una concepción monográfica de la cultura que pertenece a una fase ya superada de esta disciplina. La dificultad de traducir los títulos de los rubros a las lenguas indígenas pone en evidencia el carácter exterior y ajeno a las culturas indígenas de las nociones empleadas. A través de esta categorización se impone al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de una tradición científica occidental. El maestro que abordará los contenidos indígenas a través de esta reja interpretativa no se acerca de manera inmediata a la herencia cultural de su pueblo, sino de manera mediatizada por el marco conceptual y clasificatorio antropológico. Eso tiene como consecuencia que antes de poder abordarlo, debe haber interiorizado estas categorías adecuándose a una sistematización de su cultura que es ajena a su propia manera de pensar y ver su universo socio-cultural y que desagrega lo que en su sociedad forma un conjunto de elementos inter-relacionados.

Veamos un ejemplo. En las sociedades amazónicas, las “fiestas” son generalmente eventos que reúnen en un sólo lugar grupos de parientes consanguíneos, aliados matrimoniales, y eventualmente personas no parientes. Estos participantes, en parte, conviven en un mismo lugar y, en parte, viven en otros lugares. La “fiesta” o “celebración ritual” es entonces parte de la “organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria”. En la medida en que la celebración de una fiesta exige la producción artesanal, hortícola y cinegética, la fiesta también moviliza las “formas de producción”, y éstas, a su vez, por recorrer a las técnicas de adquisición y transformación, utilizan los “conocimientos tecnológicos”. Los discursos rituales que se pronuncian en el trascurso de la celebración evocan “conocimientos sobre la dimensión cósmica” y, a veces, relatan “mitos y leyendas”. Estos discursos se pronuncian para asegurar el bienestar de todos los participantes y, desde luego, implican “concepciones diversas sobre la salud y enfermedad”. Como, además, durante la preparación de la fiesta, se imparten recomendaciones sobre las conductas que hay que adoptar para garantizar el desarrollo pacífico de la fiesta, ciertos discursos tocan las “normas de ética y moral” que, a su vez, sustentan las “costumbres familiares y comunitarias”. La participación en la fase preparativa y la asistencia a las fiestas y los discursos rituales contribuyen a la trasmisión de los conocimientos técnicos, discursivos, cosmológicos, rituales, morales y actitudinales, y, por ende, movilizan diferentes “formas de reproducción de los valores culturales”. Como, en la actualidad, las fiestas no se celebran de la misma manera que, por ejemplo, hace medio siglo, los “cambios económicos, sociales y materiales” han tenido influencia sobre las prácticas rituales. Las “fiestas” de un pueblo se puede comparar con las que se celebran en un pueblo vecino o en otras regiones, de manera que se aborda el tema de “las diferentes culturas existentes” en el país.

Vemos, a través de este ejemplo, que la “fiesta” permite tratar todos los aspectos de los 12 capítulos del temario que pretende estructurar el currículo ecuatoriano arriba mencionado. La “fiesta” es un evento social totalizante en la medida en que moviliza el conjunto de los factores que conforman una sociedad y cultura y es, por lo tanto, el evento que fundamenta lo que podemos llamar “sociedad indígena amazónica”, — el

evento que hace observable todos los actores, elementos materiales y discursivos, gestos y comportamientos que hacen “funcionar” la sociedad. Desde luego, nos podemos preguntar, si es realmente conveniente o necesario para fines educativos sacrificar esta unidad funcional, en la cual cada elemento se apoya sobre su contexto indígena — ritual y global —, a un marco analítico que desagrega esta unidad en beneficio de categorías de clasificación que corresponden al pensamiento antropológico occidental y que el maestro indígena tendrá que aprender para poder manejar en su escuela los contenidos de su propia cultura. ¿No sería, al contrario, recomendable elaborar un método de enseñanza que permita al maestro conservar esta visión unitaria de su sociedad y explorarla en distintas direcciones a través de una lógica más cercana a la *praxis* indígena y al pensamiento que la sustenta?

En segundo lugar, la lista utiliza categorías que reflejan la relación entre un sujeto observador y un objeto observado como la desarrolla la antropología clásica. Estas categorías imponen a la mente el ordenamiento de un pensamiento que contempla y trata de comprender la sociedad y cultura indígena desde fuera. Esto significa que, para manejar esta clasificación, el maestro indígena y el niño, se colocan mentalmente a distancia y fuera de su sociedad y cultura y la contemplan como un conjunto de hechos neutro y ajeno en el cual no están personalmente implicados. Desde luego, el aprendizaje y el uso de este instrumento metodológico para captar los contenidos indígenas constriñen al actor indígena a una visión distanciada y exterior a su propia realidad.

En tercer lugar, debemos reconocer que la clasificación de los hechos culturales que los títulos sugieren no es unívoca. Un mismo hecho cultural puede atribuirse a varias de estas categorías. Fuera del tema de la “fiesta”, podemos mencionar, por ejemplo, que el de la producción de yuca entra en el capítulo “Costumbres familiares y comunitarias” por el tipo de cooperación que requiere, en el capítulo “Conocimientos tecnológicos” por los elementos técnicos que implica, en el capítulo “Formas de producción en diferentes culturas” en la medida en que es parte de la forma de producción agrícola, y en el capítulo “Fiestas y celebraciones rituales” en la medida en que la producción puede invertirse en prestaciones rituales. Una orientación más reciente de la antropología — la antropología simbólica e interpretativa — enseña precisamente que “todo está en todo”, que cualquier elemento cultural, material o espiritual, tiene una significación en los distintos niveles de la cultura: una olla de barro puede ser la imagen del mundo por su forma y la decoración que lleva, relacionarse con la organización social por el rol que cumple en los intercambios y por la manera en que se fabrica, estar vinculado al ritual en el cual se utiliza para hacer ofrendas, puede ser un hecho económico cuando entra en circuitos de intercambio o compra-venta, y, siendo el resultado de un proceso de fabricación, es un fenómeno técnico. Frente a este modo de existencia que implica un objeto material o simbólico en todas las esferas de la cultura, la categorización que mencionamos aparece propiamente como un artificio que separa lo que, al contrario, debería comprenderse como un todo, sobre todo desde el punto de vista de su significación en el universo indígena. Separar los

elementos culturales de su contexto y función social y de su significación simbólica para colocarlos en categorías apriorísticas que no se puede justificar en términos de la experiencia del sujeto indígena y contemplarlos por lo que son de por si mismos pero a través del prisma del observador ajeno a la cultura y sociedad indígena, es decir, a través de percepciones pertinentes en la sociedad dominante, es someter la cultura indígena a un trato folclorizante (puesto que el folclor es precisamente un producto destinado al consumo de aquellas personas que son ajenas a las sociedades indígenas, pero que gozan estéticamente de lo pintoresco, colorido, curioso y extraño que son los elementos culturales de otra cultura, la indígena).

En cuarto lugar, la falta de univocidad de las categorías empleadas en esta clasificación y su artificialidad en relación a la comprensión globalizante que caracteriza la visión indígena del mundo tienen como consecuencia que estas categorías no cumplen con una función lógica operativa que permitiera ganar, por medio de su manejo, una mayor comprensión de la realidad indígena. Las categorías en si no sirven para más que para catalogar los hechos culturales indígenas, hacer inventarios, pero no articulan entre ellos bs contenidos que abarcan. En la medida en que la función de estas categorías se limita a yuxtaponer inventarios de elementos culturales en casilleros separados, esta función puede llamarse paratáctica, y el modo de clasificación que resulta de este procedimiento sería entonces un modo paratáctico. El esfuerzo de asimilación de estas categorías que el maestro debe hacer para rescatar su cultura en forma de inventarios paratácticos de elementos culturales es poco productivo, puesto que estas categorías de inventarios sólo delimitan campos de la realidad de manera empírica y con criterios de pertinencia occidentales, no indígenas, mas no tienen propiedades lógicas claramente definidas y mutuamente articuladas que permitieran analizar la realidad y alcanzar un mayor grado de comprensión de ella.

Se puede argumentar con buena razón que el uso de un marco conceptual occidental y ajeno al universo cognoscitivo indígena se justifica por el afán de articular el mundo indígena con las concepciones científicas occidentales y, de esta manera, abrir la formación del maestro y de sus alumnos a las exigencias de la educación secundaria y superior. El inconveniente de la categorización cultural descrita reside entonces no en el hecho que tenga su origen en una disciplina científica occidental, la antropología (aun cuando se trate de una antropología ya algo caducada), sino en el hecho que, por su naturaleza empírica y poco rigurosa, que se manifiesta en su modo simplemente paratáctico de operar, carece propiamente de las calidades científicas requeridas para poder cumplir con la función formativa intelectual que le incumbe. Esta primera crítica, desde luego, se dirige a la deficiencia pedagógica de este marco clasificatorio de la cultura.

Desde el punto de vista político, una segunda crítica es pertinente entre las que anteriormente formulamos: aquella que se dirige a la relación de sujeto a objeto que estas categorías establecen entre el maestro, respectivamente el alumno de la primaria, y su sociedad y cultura, — relación que a su vez tiene su origen en las

actitudes implícitas en la investigación antropológica que confronta a una persona ajena a la cultura indígena, el sujeto observador, con esta cultura indígena, que se convierte en un objeto de estudio. Formar maestros y alumnos como observadores y analistas de su sociedad que cumplirían este papel de una manera semejante al antropólogo, es decir, desde una visión exterior y distanciada, sin sentirse personalmente implicado en y responsable del destino de su pueblo, lleva a una valorización puramente discursiva, mas no activa y práctica de la cultura y, desde luego, falla en el objetivo político.

Hemos visto las críticas, a la vez pedagógicas y políticas, que afectan el instrumento conceptual de origen antropológico que los programas de educación intercultural utilizan para captar los contenidos indígenas, clasificarlos y ordenarlos para su uso en el currículo y en los materiales pedagógicos, es decir, para transformar el conocimiento indígena en contenidos escolares. Frente a estas críticas surge la preocupación por una alternativa. Podemos preguntarnos si es posible imaginarse otro marco conceptual que tenga las mismas dos funciones de captar y convertir el conocimiento indígena en contenido escolar y de articularlo con el lenguaje científico occidental, pero que cumpla estas dos funciones, por un lado, con mayor eficiencia formativa, y, por el otro, revalorando la sociedad y cultura como un campo de acción para un actor socialmente responsable, respetando así el objetivo político de las organizaciones indígenas, en vez de reducirla a un campo de observación para indígenas distanciados de su sociedad y cultura.

Como respuesta a esta inquietud, expondré una visión sintáctica de la cultura que conduce a una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una actividad.

9. Un modelo sintáctico de cultura.

Oponemos a la visión paratáctica de la cultura que, con el propósito de inventariar elementos culturales y volverlos operativos pedagógicamente, yuxtapone una serie rubros debidamente etiquetados y denominados — las categorías culturales que acabamos de examinar —, una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las actividades humanas. Desde luego, dentro de nuestra perspectiva alternativa, la cultura no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas.

En relación a este proceso (la actividad), el conocimiento indígena ya no aparece como

un bien almacenado y guardado en un sitio — la cabeza de los actores o los libros —, sino como un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio.

Según esta concepción de la cultura, la fuente del conocimiento indígena no son las personas tomadas aisladamente, como conocedores e informantes, sino las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales sea cooperando entre varias, es decir, socialmente. De esta manera se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad. En nuestra perspectiva, la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, en el proceso de la cual todos los actores — niños, maestros y comuneros, arriba considerados como categorías de “fuentes” — ya no expresan su conocimiento a solicitud del maestro y en respuesta a un tema escolar preconcebido y tratado en el aula, sino participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados.

Querer captar el conocimiento indígena y la cultura indígena en su proceso de producción en el cual se actualiza: tiene su función y toma su forma, exige que se vincule la enseñanza escolar con las actividades de la comunidad, es decir, que se saque la enseñanza fuera del aula y se la haga participar en la vida de la comunidad, lo que, desde luego, implica un cambio fundamental en el funcionamiento de la escuela.

Con el fin de rebasar las consideraciones generales e ilustrar las implicancias conceptuales y pedagógicas que esta visión de la cultura y del conocimiento indígena tiene, expondremos el ejemplo concreto de una temática que podría darse en una escuela indígena y que se desarrolla a partir de una actividad.

La siguiente oración expresa de manera concreta, pero genérica, en qué consiste lo que llamamos una actividad productora y actualizadora de cultura y conocimiento indígena:

"El ser humano produce cosas yendo a la naturaleza a sacar sus materiales para transformarlos con el fin de satisfacer una necesidad (de forma social)".

Esta frase general se puede inmediatamente concretizar en forma de una actividad específica que se lleva a cabo en una sociedad indígena y que, para dar un ejemplo, podría enunciarse de la siguiente manera en la sociedad amazónica huitota:

Maai, ka fakuaidka joraimo zaibk rllena!

"Vamos a anzuelear al lago para comer zaibk!" (pescado machucado mezclado con tucupí/casaramán=salsa picante)

Esta frase, un maestro puede pronunciarla tal cual para iniciar una unidad de aprendizaje conforme a nuestra concepción de currículo de primaria que desarrolla las actividades pedagógicas a partir de una actividad social. Desde luego, he traducido la oración general del castellano por un ejemplo enunciado en lengua huitoto que significa al mismo tiempo una actividad que se realiza en la vida cotidiana de una comunidad huitota y, desde luego, es parte de la práctica social indígena, huitota, en ocurrencia. El Huitoto, cuando realiza esta actividad (con todo lo que ella implica a nivel de manejo gestual y de conocimientos), produce (si nos ponemos del lado del sujeto) o reproduce (si nos ponemos del lado más objetivo del observador) su cultura, sin que lo sepa ni se preocupe por ello. Eso significa que, con este método, el aula se acerca a los "hechos culturales" implícitas en la actividad tal cómo existen y se practican subjetivamente, y no como a hechos de antemano objetivados — por ejemplo, por la intervención del pedagogo: su discurso descriptivo y explicativo, sus representaciones verbalizadas y categorizados a través de términos y nociones externos a la sociedad local.

Podemos calificar la relación de los contenidos entre la primera oración, en castellano, y la segunda, en huitoto, como una relación entre lo general y lo particular, que se expresa mediante términos genéricos, de un lado, específicos, del otro.

Eso traza en seguida y de manera bastante precisa y concreta, por un lado, el camino que el candidato indígena al magisterio debe recorrer para aprender a manejar el metalenguaje curricular de la primaria, y, por el otro, las tareas que se plantean al docente encargado de su formación.

Veremos más claro explorando las propiedades de este modelo genérico.

Para este efecto, yuxtaponemos las partes constitutivas de estas oraciones en dos columnas:

ACTIVIDAD GENÉRICA
castellano

1. el ser humano
2. produce
3. cosas
4. yendo a sacar sus materiales
5. en la Naturaleza
6. para satisfacer sus necesidades de índole social

ACTIVIDAD ESPECÍFICA
huitoto

1. nosotros
2. anzuelear
3. (pescado)/*zaibk*
4. (~~carpada, varilla~~)/(pez-cado)
5. al lago
6. comer *zaibk* (con casave)

Examinemos las propiedades de este modelo:

1. A diferencia del modelo "monográfico" que contempla la cultura como un conjunto de elementos objetivos por inventariar y examinar desde una posición de observador exterior, la oración que enuncia los factores genéricos o específicos que participan en la producción de cultura se formula desde la posición del sujeto-productor ("yo", "nosotros"). La reflexión parte de la subjetividad — del ego — del productor empeñado en realizar una actividad socio-cultural cuyos conocimientos propios (saberes y saber-hacer, competencias y habilidades), por esta vía, son asumidos como existentes en el sujeto, el cual los usa, realiza y objetiva en su actividad. De ahí que el enfoque del modelo propuesto no desprende el alumno de su mundo, ni de su rol de actor en su propia sociedad, como lo exige el modelo "monográfico", "objetivo" de cultura, sino lo obliga a verse como sujeto de su propia sociedad y como actor a priori capaz y habilitado para la realización de todas las actividades que producen su cultura; desde luego, él se ve responsable de la manera en que reproduce su cultura o, eventualmente, la modifica en función de sus criterios (opciones, preferencias) personales, subjetivos.

2. Como el modelo "monográfico", el nuevo modelo contiene categorías que no son forzosamente unívocas para el alumno al principio, como aparece en los puntos 3. y 4. donde hacemos figurar respuestas que los alumnos de una clase pueden dar cuando se les pide concretizar las categorías genéricas con elementos de la actividad.

Pero estas categorías, en general, como en el ejemplo escogido, no presentan grandes problemas y se superan rápidamente gracias a la lógica que liga las categorías entre ellas;

- para levantar la ambigüedad en el punto 3., basta con precisar que la actividad productiva "anzuelear" apunta primero al "pescado", y no al "zaibk", que es parte del fin al que se quiere llegar: "comer";
- en el punto 4. se aclara que "la varilla" y "la carnada" tendrían aquí su sitio como "materiales" si se contemplara la producción del instrumento o medio de trabajo, en vez de la producción de pescado.

Esta facilidad está ligada a la segunda propiedad que veremos en seguida.

Falta aclarar el caso del "pescado" que aparece en dos categorías: es "él que se produce" y "él que se va a buscar"; más exactamente — y en eso el castellano permite introducir una distinción que no conocen todas las lenguas —, el hombre produce "pescado" yendo a buscar "pez": la producción coincide con la adquisición, lo que es lo propio de las actividades de caza, pesca y recolección.

El caso de esta doble valencia del "pez-cado", nos incita en seguida a precisar el "modelo" en su categoría de "producir" comparando la pesca con anzuelo con otra actividad productiva como la de "tejer un canasto". Este ejemplo nos hace observar que lo que buscamos en el bosque, las fibras (el tamshi) no es lo que

se produce, el canasto, de ahí que es necesario distinguir, dentro de la actividad de producción, la de la adquisición de la materia prima y la de su transformación en objeto o producto.

Estos pasos aclarativos ilustran al mismo tiempo la manera de la que opera lo que llamamos el método inductivo intercultural que sistematiza e interpreta los datos etnográficos aportados por los alumnos mediante nociones expresadas en castellano que reciben su definición con referencia a la experiencia social del alumno y a través de un manejo reflexivo, operativo de la lengua castellana.

3. La tercera propiedad del modelo consiste en que, por un lado, las categorías enunciadas corresponden, en su genericidad, a las grandes categorías sintácticas, y en que, por el otro, las relaciones entre ellas imitan y reproducen las relaciones sintácticas del lenguaje ligando a una acción (el núcleo del predicado, 2.) un complemento de agente (el sujeto, 1.), un complemento de objeto o paciente (3.) y un complemento final (6.), con un complemento circunstancial complejo en el intermedio (4.) que se encuentra provisto de un complemento de lugar (5.) y que incita a mayor análisis y lleva, como lo mostramos, a la distinción entre "adquisición" y "transformación".

La oración inicial se ve desde luego ampliada de la siguiente manera:

"El ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la Naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales."

Al opuesto de esta articulación sintáctica de categorías genéricas que reciben su contenido socio-cultural particular y concreto de acuerdo a la actividad contemplada y al contexto en que se los implementa, el modelo "monográfico" pega etiquetas sobre recipientes cuyos términos no se encuentran en una relación de exclusividad, y por eso no se lo podría llamar ni siquiera un modelo paradigmático; esta no-exclusividad tiene, además, el inconveniente de producir más dudas que iniciativas convencidas en el sujeto-aprendiz. Se lo puede considerar como paratáctico por el hecho que instaura una simple yuxtaposición de "clases" sin ofrecer medios conceptuales suficientes para formarlas.

En cambio, el modelo sintáctico se caracteriza por operar mediante elementos de una lógica general, si no universal, por la que el ser humano llega a expresar sus relaciones con el mundo (lo que no quiere decir que estos elementos sean gramaticalizadas en la misma forma en todas las lenguas). Se trata, desde luego, de explicitar en castellano, lo que para todo alumno está presente en su universo de conocimientos y lo que él ya está manejando de alguna manera al interior de éste, con sus gestos y la palabra.

Aun tomando en cuenta que entre las lenguas indígenas existen unas u otras cuyas categorías y relaciones sintácticas medulares varían de las lenguas con la estructura que nos es familiar y que, básicamente, relaciona Sujeto, Verbo y

Objeto (p.ej. las lenguas ergativas, lenguas sin sujeto obligatorio), el alumno, al pasar al castellano, está llevado a interiorizar su estructura que es la que estamos transponiendo a la formulación genérica de la actividad productiva.

Pero, dicho sea a parte, nada impide que uno se proponga a meditar sobre un modelo sintáctico alternativo que corresponda a la estructura de tal lengua indígena particular²². Sin embargo, en la medida en que el castellano constituye de todas maneras un objetivo de aprendizaje escolar, usar categorías sintácticas que también son las del castellano, puede aparecer además como un medio adecuado para traducir la realidad indígena y las reivindicaciones que de ella derivan a una forma de explicitación y explicación que es inmediatamente asequible a los miembros de la sociedad dominante, y que, desde luego, expresa el universo sociocultural indígena que queda generalmente replegado y encerrado detrás de las barreras de su lengua y fundamentalmente incomprendido por los observadores exteriores ignorantes de la lengua indígena.

4. Una cuarta propiedad del modelo sintáctico consiste en que enuncia, por la naturaleza genérica de sus categorías y las relaciones que lo organizan, una realidad general que es común a todas las sociedades amazónicas (y más allá de ellas, a las sociedades rurales), de manera que el alumno capta (elaborando y precisando) los conceptos genéricos a través del juego de preguntas y respuestas inducido por el docente, y por medio de ellas, se refiere a e identifica los hechos específicos de su sociedad y cultura. De esta manera, la enseñanza no da un mensaje, sino es un "pensar juntos". Y este co-pensamiento apunta a que el alumno logre un manejo activo de los conceptos y de sus relaciones, que, al principio se apoyan necesariamente sobre referentes concretos — los contenidos particulares de la experiencia del alumno —, pero que poco a poco se liberan de éstos y se vuelven instrumentos de reflexión y especulación y operan, desde luego, en un nivel superior de abstracción al que me referí al inicio.

5. De esta cuarta propiedad deriva una quinta: sus componentes permiten inmediatamente diseñar una estructura curricular genérica en cuatro ejes: (1) Objeto/Recurso Natural, (2) Medio ambiente/Naturaleza, (3) Transformación/ Técnica, (4) Fin social/Sociedad. Sus contenidos se especificarán mediante sub-categorías (variables) que están susceptibles de ser ampliados por contenidos escolares particulares de cada pueblo. Veamos cómo, a través de estos cuatro ejes, es posible producir contenidos escolares mediante un proceso de explicitación de lo genérico a través de lo específico, utilizando categorías intermedias cada vez más estrechas (variables, sub-variables, ...) que orientan la atención y observación, la descripción y el análisis, con el fin de *descubrir* la realidad implícita en la acción, de diversificar los conocimientos y, por esta vía, crear la condición para el desarrollo de mayores capacidades de síntesis e interpretación.

Cuando enfocamos el objeto, que es el resultado de la actividad productiva, o el

recurso natural, a partir del cual se elabora el producto (eje “Objeto/Recurso natural”), diferentes tareas pedagógicas posibles se presentan: se puede identificarlo, ubicarlo dentro de una clasificación, observar y dar cuenta de sus características, de su comportamiento o de su función. Cada una de estas variables, la podemos analizar con más detalle, sub-dividiéndola en diferentes aspectos, con el fin de afinar la observación del alumno e incitarlo a profundizar el conocimiento del objeto o recurso natural, sea a partir de su propio conocimiento y experiencia, sea con los aportes del maestro, quien recurrirá, a la vez, a los conocimientos y criterios usados en su pueblo y a los que constituyen los contenidos escolares de un currículo de primaria convencional, combinando y articulando de esta manera conocimiento indígena con conocimiento escolar.

De la misma manera, los otros tres ejes se dejan analizar en sus componentes o variables. Así, por ejemplo, el eje “Medio ambiente/Naturaleza” se analiza en términos de los siguientes variables: tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, ciclos astronómicos, climatológicos, biológicos y de actividades. En el eje “Transformación/Técnica”, se distinguirá diferentes tipos de procesos de transformación/producción (la caza, por ejemplo, puede realizarse con escopeta, con perro, con lanza o con trampa), el objeto de trabajo, los medios de trabajo, el proceso (de transformación), la fuerza de trabajo, y, como una ampliación de ésta, la cooperación; pero también se incluye una variable que examina los cambios, la evolución histórica: alternativas frente a los impactos negativos sobre el medio. Y, finalmente, el eje “Fin social/Sociedad” se detalla y profundiza a través de variables como: bienestar/salud, evento social totalizante (“fiesta”), pueblo indígena y territorio (que incluye la relaciones con el estado nacional). No entramos aquí en los detalles de las sub-variables que facilitan la profundización y diversificación del conocimiento en el seno de cada variable. Se entiende que el proceso que contemplamos parte de lo genérico y procede hacia lo específico, lo que constituye el saber y el saber hacer concreto y preciso en cada pueblo a propósito de una actividad y lo que, una vez analizado y explicitado, da lugar a la articulación con los saberes escolares convencionales que se aprenden en todas las escuelas del país. Con eso se evita la eventual marginación de los alumnos indígenas que resultaría de una formación que se limitaría al universo cognoscitivo indígena. (Ver el cuadro: PROPUESTA CURRICULAR A PARTIR DE UNA CONCEPCIÓN SINTÁCTICA DE CULTURA, con referencia a la Amazonía peruana).

Resulta entonces que la misma estructura curricular de primaria — que, también, sirve de instrumento pedagógico referencial en la formación del maestro — se basa sobre un modelo sintáctico de producción de contenidos escolares interculturales que enuncia un sentido general, relacionado a la actividad productora y transformadora de la naturaleza en cualquier sociedad y cultura, un modelo que se apoya sobre categorías unívocas, articuladas entre ellas de manera sintáctica, en conformidad con y reflejando la estructura sintáctica básica de la lengua en que se expresan (el castellano). Estas

categorías son genéricas y, desde luego, si se deben relacionar con la experiencia, incitan a los maestros y alumnos a explicitar — referirse a, enunciar y sistematizar — los contenidos específicos de sus pueblos, lo que, al mismo tiempo, da lugar a su articulación con los saberes escolares convencionales. Estas propiedades del modelo hacen que una estructura curricular única es capaz de captar, expresar y orientar el trato de los contenidos de todos y cualquier pueblo de la Amazonía (y, más allá, de cualquier sociedad rural), y que la educación intercultural tiene con eso un instrumento único que dispensa a los pedagogos de la creación de un currículo específico para cada pueblo.²³

Cabría ahora profundizar nuestras concepciones del proceso de explicitación de los contenidos específicos a partir de sus términos de referencia genéricos y de la articulación intercultural de contenidos. Enfocar en seguida la descripción de procedimientos cognitivos sería privilegiar una visión técnico-pedagógica e intelectualista del proceso de enseñanza-aprendizaje y olvidarse de que éste se desarrolla siempre en determinada situación política y que, por consecuencia, las relaciones interpersonales (y entre ellas las pedagógicas) están condicionadas por las estructuras sociales más amplias que colocan a cada persona en su sitio dentro de una sociedad global, estratificada y jerarquizada — dinamizada por las relaciones de dominación/sumisión —, donde cada una actúa con las facultades corporales, cognitivas y discursivas adquiridas y las representaciones y valores interiorizados en su proceso de socialización. Sería olvidar también que el proceso propiamente pedagógico e intencional sólo abarca determinados lapsos dentro del desarrollo global de las vidas personales y que, desde luego, la orientación que cada alumno desea darle (sus motivaciones y sus fines) depende en gran medida del contexto general de cada vida personal, del interés con que cada uno escoge, prefiere y se decide por determinadas alternativas y posibilidades que las coyunturas de vida le ofrecen dentro de la estructura política global.

El formador que no es capaz de abrirse a esta visión global que enmarca su actividad pedagógica y de contemplar (analizar y objetivar), a la vez, los factores políticos condicionantes de la subjetividad del alumno y las motivaciones personales variables dentro de las estructuras políticas que definen el espacio de la libertad subjetiva, desarrollará su actividad pedagógica apoyándose exclusivamente en el aparato organizativo y normativo institucional en y con que trabaja y asumiendo a-críticamente sus rutinas. O dicho en otros términos, participará como simple actor funcional en las estructuras y valores que se realizan y se manifiestan en el ejercicio de las jerarquías y prioridades de la sociedad global con las que todo proyecto educativo tiene un vínculo administrativo y “orgánico” (en la medida en que se subordina a directivas que le llegan “desde arriba”).

Resulta, entonces, que tenemos que mirar, primero, más allá de los instrumentos intelectuales necesarios para la implementación de un modelo sintáctico de currículo intercultural y examinar de qué manera el formador llega a tomar conciencia, enfocar y

cuestionar las relaciones políticas de dominación/sumisión en las que el mismo está implicado — como lo son sus alumnos — y como logra a comprender el abanico pleno de las posibilidades objetivas que motivan y orientan las opciones subjetivas de los alumnos para dar un sentido aceptable a sus conductas aparentemente contradictorias y aclarar, para sí mismo y sus propias estrategias pedagógicas, los factores que fundamentan la ambivalencia de sus interlocutores indígenas. El manejo del modelo sintáctico curricular se llevará a cabo, entonces, sobre el fondo de esta toma de conciencia y objetivación de la situación política global y sus efectos condicionantes (mas no determinantes) sobre la libertad subjetiva de sus alumnos, pero este re-posicionamiento subjetivo, el formador no lo obtiene sin un paso formativo propio que consiste no en la ampliación de sus instrumentos técnico-pedagógicos, sino en la introducción en su vida personal de una nueva experiencia.

10. La relación intercultural detrás del uso del modelo sintáctico de cultura

Para los alumnos, es la práctica motivada²⁴ e interactiva (con los formadores), concebida y enmarcada — situada — por el programa/proyecto educativo (que crea sus propias situaciones, el contexto real, práctico), la que activa el potencial de sus disposiciones psicológicas más allá de los condicionamientos socio-culturales (y la que, a su vez, puede llamar a este tipo de apertura) y permite así el ensayo, la percepción, la reiteración y la conversión en rutinas de nuevas facultades (competencias y habilidades cognitivas, verbales y gestuales), — nuevas en comparación con las socio-culturalmente acuñadas que el alumno trae al programa. Esta implementación de nuevas facultades debe realizarse a través de “materias” (contenidos) hechas de las experiencias del alumno, so peligro que el alumno sólo interiorice (memorice y sepa expresar) una nueva terminología (palabras, expresiones) desvinculada de su funcionamiento operativo cognoscitivo. Las nuevas nociones y los nuevos mecanismos cognoscitivos deben aprenderse experimentando su sentido y operatividad en el mundo experiencial propio de cada alumno. Es esa condición la que exige que el formador haya previamente adquirido el conocimiento de este mundo de las experiencias vivenciales indígenas, que lo haya hecho suyo — por lo menos hasta un grado suficiente que le haga descubrir su necesidad y el imperativo de proseguir este aprendizaje si quiere cumplir cabalmente con su función de formador de indígenas.

Esta adquisición del conocimiento indígena no puede limitarse a un aprendizaje de la etnografía, no puede ser un simple almacenamiento de saberes sobre la cultura indígena (como lo sugiere el currículo de naturaleza paratáctica arriba esbozado), la experiencia vivencial del alumno, que el formador debe llegar a comprender, no se deja reducir a esta clase de inventario. Para que haya un acercamiento vivencial al mundo experiencial indígena de parte del formador que le permita iniciarse a la comprensión de la coherencia y la lógica particular, que rige la convivencia social en un pueblo indígena y que ha condicionado el desarrollo de las formas de ejercicio de la racionalidad del alumno indígena, el aprendizaje del formador debe hacerse de modo convivencial, es decir, de tal manera que el aprendiz socio-cultural, que es el formador

que se prepara a sus tareas, se vea afectado en su sentido común, en sus convicciones y sus valores propios por la experiencia vivida del modelo socio-cultural indígena diferente del suyo, por la confrontación prolongada de su propia persona con una cotidianidad que implica la alteridad del modelo socio-cultural indígena y que cuestiona las convicciones apriorísticas del formador y hace vacilar su seguridad íntima. La experiencia vivida de la alteridad socio-cultural debe ser tan intensa que socave la personalidad del formador y ésta se vuelva obligada y capaz de ampliar su visión al inicio restringida de las posibilidades de vida hacia dimensiones que hasta ahora no existían en su conciencia o sólo como representaciones censuradas, reprimidas, o latentes, ya que las sociedades indígenas realizan formas de vida social humanamente posibles, pero particulares y distintas de la forma de vida urbana occidental de la que proviene el educador. En este sentido atribuimos a la experiencia convivencial en las comunidades indígenas un efecto re-formador producido por un acercamiento decididamente comprensivo a la alteridad irreductible de las sociedades indígenas. Entendemos, entonces, por “aprendizaje del conocimiento indígena” algo que va más allá de un proceso simplemente razonable, algo que lleva a la persona que se compromete con ello a descomponerse y re-formarse, es decir, a integrar en su perspectiva de vida nuevas posibilidades de sentir, de pensar y de actuar, que — por lo menos en parte — podían haberle parecido anteriormente como irrazonables, irrelevantes, negativas o simplemente inexistentes.

Para que tal acercamiento re-formativo a la sociedad indígena se produzca, la convivencia en una comunidad debe durar lo suficiente y ser lo suficientemente intensiva para que tanto los comuneros como el formador dejen caer las máscaras asumidas rutinariamente, desde el inicio de la relación, para posicionarse, cada uno por su lado, dentro de la relación de dominación/sumisión. Esta relación seguiría enmarcando la interacción entre formador y comuneros, si el primero no se colocara decididamente en la posición del aprendiz-conviviente (¡no del aprendiz-recolector de datos!), es decir, de una persona que por su afán de comprender la alteridad encarada en su vida diaria intuye y se vuelve capaz de considerar y asumir formas de vida distintas a la suya integrándolas en sus propios modales y modalidades de interacción.

El descubrimiento de nuevas posibilidades de vivir, la comprensión de una nueva sociedad en su medio natural, y la ampliación de las conductas personales como resultado de la aceptación de nuevos valores conforman esa aventura re-formatora de la existencia personal del formador que le sirve de referencia experiencial, — la que sola es susceptible de inspirarle una alternativa educativa en comparación con los modelos reproductores de las relaciones de dominación/sumisión, y que sola le habilita para desarrollar, personalmente y frente al aula, una relación con sus alumnos que apunte — más allá de las rutinas verbales, actitudes y conductas que los alumnos producen reproduciendo con ellas la relación de dominación/sumisión — una relación de un nuevo tipo,²⁵ a la vez sorprendente y provocadora, que trasciende políticamente la relación convencional de dominación/sumisión, suelta las energías cautivas y motiva la exploración de nuevos campos de la realidad que llevan a nuevos entendimientos

creadores de nuevas perspectivas de comprensión y acción. La ambivalencia de los alumnos en relación a la sociedad indígena, las “tradiciones”, y la sociedad nacional, la “modernidad”, constituye el campo de las reacciones de apariencia contradictoria que significan un reto para la comprensión del formador y para su estrategia formadora que, más que en las apariencias, debe apoyarse en el diagnóstico de las variadas motivaciones y fines que orientan las intervenciones y manifestaciones de los alumnos. La significación y las condiciones motivadoras de estas aparentes contradicciones sólo se esclarecerán al formador y lo volverán capaz de integrarlas consciente e intencionalmente en su estrategia pedagógica si su marco experiencial referencial abarca tanto la realidad vivida en la sociedad indígena, como la realidad vivida en la sociedad urbana, y si, en la mencionada experiencia convivencial, ha logrado establecer relaciones políticamente trascendentes (es decir, más allá de las mascaras y roles convencionales), cuyo valor positivo y enriquecedor le motivará a recrearlas trasponiéndolas a las relaciones pedagógicas interculturales con sus alumnos.

En este sentido entendemos que la innovación educativa — dadas las relaciones de dominación/sumisión que codifican los conductos del pedagogo no indígena y del alumno indígena y que condicionan los discursos y conductas ambiguos de éste — no es el resultado de la formación técnica intelectual del formador, sino de su experiencia vivencial re-formadora en la sociedad indígena. Pensamos que por no haber diagnosticado con precisión esta condición existencial para que haya cambio en la relación pedagógica, las propuestas educativas interculturales manejan más forma que fondo, y los diversos modelos que los expertos elaboran no son más que gesticulaciones de diversión que no mueven las estructuras políticas interiorizadas por ambos actores.

La ausencia de un debate argumentado y profesional sobre las diferentes alternativas propuestas, la validez sólo intuitiva, subjetiva, de sus justificaciones, sus ventajas y desventajas, sus limitaciones y potenciales — hecho que ni siquiera es sentido como falta en el medio profesional que se limita a “proponer” — es un indicador de que la educación intercultural hasta ahora carece de criterios valederos (cuestionados, argumentados) que, a la vez, la fundamenten y permitan su evaluación. Parece que el criterio de “tolerancia” que en la actualidad suele predicarse con tanta insistencia a todos los alumnos indígenas de proyectos educativos interculturales que se pretenden innovadores se aplica también al trabajo profesional y que cualquier propuesta es buena y debe “tolerarse” por el sólo hecho de ser propuesta y de existir. La educación intercultural llegará a cierto grado de madurez cuando habrá introducido en su práctica intelectual un manejo crítico de sus a prioris y de las nociones operativas que de ellos deduce.

11. La práctica cognitiva y discursiva en la relación pedagógica intercultural. La inter-comprensión intercultural por crear experimentalmente.

En este último acápite de nuestra exposición, nos limitamos a dar unas indicaciones referentes al manejo cognitivo y discursivo del modelo curricular sintáctico previamente

expuesto.

Estas perspectivas merecerían, por cierto, una mayor elaboración, pero, por su dimensión propia de reflexión, deberían tratarse en un trabajo a parte. Nos importa, sin embargo, mencionar estas perspectivas para ilustrar la complejidad de los problemas educativos interculturales que, hasta donde hemos podido observar, no han sido ni aludidos, ni siquiera sospechados. Mencionar problemas significa abrir campos de reflexión, y nos parece que eso, en la actualidad, es una tarea necesaria para sacar el debate educativo intercultural de sus discursos tautológicos y de su “religiosidad” moralista²⁶ que, a todo parecer, ha suplantado, en lo que a la educación indígena en Latinoamérica se refiere, el discurso religioso, claramente proselitista y evangelista, en que el Instituto Lingüístico de Verano había fundado sus principios de la educación bilingüe que ha dominado la educación indígena a partir los años 50 y hasta los del 80.

Si el marco referencial existencial constituido por la experiencia de vida en las comunidades indígenas — el resultado reflexivo y afectivo del aprendizaje del Otro y de la creación de relaciones políticamente trascendentes — es, como dijimos en el acápite anterior, la base sobre la que el formador puede desarrollar una pedagogía intercultural políticamente trascendente y capaz de tomar a cargo — es decir: enfocar, enunciar, analizar e interpretar en el marco de estrategias educativas — los fenómenos que manifiestan y reiteran, en el aula y en la comunidad, la relación social de dominación/sumisión entre formador y alumno, entonces falta contemplar los medios y pasos cognitivos y discursivos que deben usarse en la implementación del proceso pedagógico que responda a este encargo y que se apoye sobre el modelo curricular sintáctico que hemos propuesto como alternativa a los currículos basados en inventarios y categorías culturales folclorizantes.

El modelo sintáctico, como hemos visto, parte de un enunciado genérico cuyos términos, tomados como categorías o “ejes” temáticos — “objeto” o “recurso natural”, “medio natural”, “transformación” y “fin social” —, se trata de explicitar, ayudado por una serie de sub-categorías llamadas “variables” y “sub-variables”, para profundizar y detallar el conocimiento y la comprensión de la realidad, tanto de parte del maestro (cuando se forma en el manejo del currículo), como de parte del niño (en la escuela primaria).

En este proceso de explicitación y de precisión cada vez más detallada de las nociones genéricas contenidas en este modelo sintáctico, que, por abarcar a la vez saberes indígenas y escolares convencionales, crea los contenidos escolares interculturales, la diferencia cultural y lingüística entre los sujetos indígena y no-indígena, en el seno de un programa de formación magisterial, por ejemplo, que prepara a los alumnos en el manejo pedagógico de esta estructura curricular, está puesta como premisa, y las dificultades y problemas de comprensión e interacción mutua que existen tanto por razones culturales, como por razones lingüísticas, se las asume como condiciones de la acción educativa/formativa.

Partimos, desde luego, de la diferencia socio-cultural y lingüística como objetivamente dada en las condiciones de vida de dos sujetos que participan en el proceso pedagógico. Pero, al mismo tiempo, asumimos, diciendo eso, que los dos sujetos diferentes por su acondicionamiento socio-cultural pueden llegar a entenderse, inclusive a evolucionar/ formarse simultáneamente en este proceso pedagógico; sin eso, la noción de proceso pedagógico (que supone una orientación y participación consciente, razonada de los dos sujetos) no tendría sentido. De ahí que los dos sujetos diferentes deben tener "algo en común": disposiciones y un potencial de capacidades y competencias, — o como sea que se quiera llamar estos factores psicológicos comunes, aunque condicionados socialmente en la forma de su ejercicio por todas las sociedades. Son estos factores comunes pero diferentemente condicionados que permiten, a través de una práctica e interacción conjunta y motivada, p. ej. en el marco de un programa de formación compartido, elaborar una comprensión mutua, cuando, al inicio, no se la puede postular.²⁷

"Elaborar una comprensión mutua" implica entonces dos premisas y dos consecuencias que inciden en la tarea metodológica central de la educación intercultural:

- A. por una parte, la existencia de la diferencia cultural y lingüística entre los dos sujetos, indígena y no indígena, que impide asumir que haya a priori intercomprensión en el diálogo que están iniciando;
- B. por otra parte, la existencia de disposiciones psicológicas universales pero socio-culturalmente condicionadas en los dos sujetos que se encuentran en relación dialógica, de la que la relación pedagógica es una variante.
 - a. De ahí resulta la exigencia de construir inter-comprensión sobre la base de las disposiciones psicológicas universales y, desde luego, de concebir, a título de hipótesis, un método que supere progresivamente las barreras de la no-inter-comprensión y que crea comprensión entre los dos interlocutores de orígenes culturales distintos gracias a prácticas motivadas compartidas que acondicionen de una nueva manera el ejercicio de las facultades psicológicas universales;
 - b. y, finalmente, este método hipotético debe validarse (verificarse) empíricamente a través de su aplicación y la comparación de sus resultados con los objetivos inicialmente planteados: la inter-comprensión debe producir el proceso formativo esperado.

Sin haber resuelto el problema del diálogo intercultural formativo a nivel de la formación de los maestros y tener una visión, aunque sea hipotética, de como se puede proceder para crear inter-comprensión entre indígenas y no indígenas que cumpla función formativa, es decir, que re-acondicione en nuevas situaciones y prácticas motivadas el ejercicio de las facultades psicológicas universales, no se puede contemplar la

pedagogía intercultural correspondiente que cabe implementar en la escuela primaria. Por eso, en el marco limitado de nuestra exposición, indicaremos los medios y pasos de la explicitación de contenidos y de su articulación intercultural que conviene poner en obra en un programa de formación magisterial que reúne alumnos indígenas de diferentes pueblos y lenguas y formadores no indígenas (lo que es el caso de todos los programas destinados a la educación indígena) y que se propone formar a sus alumnos en el manejo políticamente trascendente de un modelo curricular sintáctico, y dejamos del lado la metodología que asume el maestro cuando maneja este currículo con los niños de la escuela primaria.

Partimos de una constatación: todos los programas de formación magisterial indígena utilizan el castellano como lengua de enseñanza y lo utilizan sabiendo que los alumnos indígenas tienen un manejo deficiente de esta lengua. Se supone generalmente que, a través de la inmersión en el uso de la lengua en las clases y mediante instrumentos auxiliares como diccionarios, definiciones verbales y, eventualmente, cursillos de castellano, estos alumnos van a perfeccionarse en el manejo de la lengua. Con esta visión superficial e ingenuamente empírica se evacua el problema del papel que juega la lengua en la formación de competencias y habilidades cognitivas. La visión del mundo y la organización lógica de las nociones y conceptos que el castellano vehicula en el uso discursivo pedagógico que de ellos hacen los formadores y que pretende ser un uso formativo para el alumno, no se cuestionan, ni se relativizan en comparación y por contraste con la visión del mundo que articula la lengua indígena y cuyos elementos y lógica interna se expresan en las formas de discurso indígenas. De esta manera, las deficiencias en el manejo de la lengua son diagnosticadas exclusivamente como deficiencias de competencias lingüísticas, mas no son percibidas como expresión de las dificultades en el análisis y la reflexión conceptual de otro mundo — el que se manifiesta en el uso de la lengua y los discursos pedagógicos en castellano y que difiere del modo en que las lenguas indígenas y las formas de discurso en uso en las sociedades indígenas piensan el mundo, es decir, lo segmentan, categorizan y articulan produciendo un sentido que acompaña y sustenta sus prácticas socio-culturales específicas.

Ver estas dificultades significa reconocer que existen formas de ejercicio de la racionalidad sustentadas en prácticas sociales particulares y que son diferentes cuando los sujetos-actores se socializan en sociedades rurales (de donde provienen los alumnos indígenas) y cuando se socializan en sociedades urbanas (de donde los formadores son originarios). En las primeras, cada persona maneja gestual, discursiva y mentalmente actividades que implican el ejercicio de racionalidades distintas en lapsos distintos: la recolección en el bosque o en las aguas, la horticultura, la caza y pesca y la fabricación artesanal de enseres domésticos y utensilios de trabajo. La repartición social de las tareas por sexo hace que cada persona, según el género al que pertenece, adquiere formas de ejercicio de la racionalidad que corresponden a la solución de problemas que plantean las tareas concretas que aprende a realizar de manera satisfactoria (aunque, según potenciales personales — “talentos” — que

pueden ser diferenciados, en distintos grados de perfección según el canon estético de las sociedades en cuestión). El bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas que reside en la predominancia de la energía humana en todos los aspectos de la producción que se encuentra mediatizada y acrecentada únicamente por utensilios manuales, se compensa y completa por un manejo discursivo formal (“oraciones”, “rezos”, “invocaciones”) que da valor de “acto” o gesto verbal a ciertas formas de discurso o que sustenta conductas prohibitivas y propiciatorias con la función de aumentar la eficiencia del gesto manual (el trabajo). Se trata aquí de prácticas que los observadores etno-suficientes, limitados al uso de su propia forma de ejercicio de la racionalidad, califican de “mágicas” (con lo que califican — y descalifican — prácticas “exóticas”, no propias o sólo marginales en el funcionamiento de las actividades en el medio urbano, atribuyéndoles una supuesta irracionalidad que sería incompatible con la vida “civilizada”, moderna). En las sociedades urbanas, el tiempo de vida se divide grosso modo entre trabajo y ocio; el primero es especializado y se desarrolla en un marco meramente formal en horarios preestablecidos y ubicado en determinados lugares laborales; mientras que el ocio se vive en el medio familiar y vecinal y tiene la función de restablecer la fuerza de trabajo para los períodos laborales y de reproducir nuevas fuerzas de trabajo (cuidado y educación de los hijos). Existe un doble criterio de división de trabajo: la especialización profesional asigna a cada persona su marco estrecho y específico de tareas, las que se complementan funcionalmente dentro del complejo técnico-industrial y administrativo de la sociedad global; al mismo tiempo las tareas laborales se asumen en gran medida en función del sexo, aunque este criterio tiende a borrarse en la medida en que hombres y mujeres cada vez más se ocupan en las mismas tareas, sobre todo en el sector terciario que se encuentra en expansión. El universo laboral de la ciudad es parte del universo técnico-industrial animado por una economía de mercado, y, desde luego, su funcionamiento obedece a criterios de racionalidad que son propios a este marco técnico, social y económico (causalidad, funcionalidad, productividad, rendimiento...); en el medio familiar y vecinal, sin embargo, intervienen valores y creencias sustentados en el complejo afectivo primario que regula las interacciones familiares y la educación de los jóvenes; en esta última, las interacciones se combinan con discursos y ejemplos actitudinales inspirados en la racionalidad laboral (p.ej. referentes a la disciplina) con el fin de preparar a las nuevas generaciones a sus futuras responsabilidades en el marco laboral, productivo.

La persona rural e indígena es plurivalente, pero la serie de tareas que le incumbe depende del sexo al que pertenece. El profesional urbano es univalente, pero sus posibilidades laborales son menos limitadas por su sexo. La persona rural e indígena se desenvuelve en distintos medios naturales según la tarea que efectúa, mientras que la persona urbana trabaja vinculado a un lugar de trabajo (oficina, taller, almacén...) totalmente “humanizado” (mediatizado en relación a la naturaleza). La primera maneja, desde luego, una variedad de habilidades y conocimientos para poder desenvolverse productivamente en los diferentes medios *naturales*, mientras que el segundo dispone de un inventario especializado y limitado de habilidades y conocimientos estrechamente adaptados a su lugar particular y *artificial* de trabajo y a las tareas que

en él tiene la responsabilidad de llevar a cabo. En la ciudad, típicamente, el medio familiar está separado del medio laboral, mientras que en las comunidades indígenas existen tareas en las que el hombre y la mujer, inclusive los niños, cooperan en el mismo sitio y tiempo. En este caso, los afectos primarios acompañan las actividades, mientras que, en el medio urbano, éstos están relegados al tiempo de ocio, y en el lugar de trabajo se manifiestan afectos secundarios, es decir, transformados y adaptados al marco organizativo y jerárquico del medio social laboral. Mientras que el marco laboral productivo urbano exige la adecuación de la persona al ejercicio de una racionalidad técnico-científica y establece relaciones formales entre emprendedor y empleado, ambas sustentándose en una cultura de lo escrito (la literacidad), en la sociedad rural e indígena, las relaciones y los acuerdos laborales se manifiestan mediante discursos orales y, en la medida en que éstos tienen valor de actos en un medio social que abarca sociedad y naturaleza, el ejercicio de la racionalidad no se limita a una lógica técnico-científica para la cual el lenguaje no es más que un mediador, sino opera con una racionalidad para la cual el lenguaje es medio y fuerza de trabajo.²⁸

Crear inter-comprensión entre personas pertenecientes a estos dos universos socio-culturales y naturales/artificiales que condicionan las formas de ejercicio de la racionalidad que se fundamentan en la relación entre determinadas formas de discurso y las prácticas a qué se refieren y que las sustentan, exige crear un marco socio-cultural experimental en el cual el discurso pedagógico logra tener su propia referencia práctica para que la forma de ejercicio de la racionalidad que a través de él se expresa tenga sustento en el orden de lo sensible y operativo, es decir en la realidad constitutiva de una experiencia compartida por alumnos y docentes.

La creación de este marco socio-cultural experimental, fuera de deber beneficiar de la motivación política de ambas partes implicadas, indígenas y no indígenas, (a lo que arriba nos referimos, *cf.* nota 25), exige, en primer lugar, la selección de profesionales dispuestos a seguir aprendiendo (y que no se satisfagan con descansar sobre sus méritos atestiguados por diplomas) e interesados en el diálogo interdisciplinario. En segundo lugar, los profesionales deben hacer prueba de determinadas cualidades éticas e intelectuales que consisten, por un lado, en conducirse en los actos de manera coherente con la palabra, de manera que lo dicho se vuelva observable y constitutivo de la situación vivencial (el marco socio-cultural experimental), y, por el otro, en saber manejar la palabra como actos en la elaboración de estructuras y mecanismos cognitivos, de manera que pueda ser visualizada mediante gráficos (listas, cuadros, figuras, fórmulas...).

Crear un marco socio-cultural experimental que sustenta la construcción de la inter-comprensión exige contemplar, a la vez, el marco material en que se desarrolla la formación: la institución urbana con sus locales y aulas, su estructura administrativa y el cuerpo de docentes que son a priori ajenos al estilo de vida en la comunidad, el marco social de las relaciones e interacciones entre alumnos indígenas y docentes no-indígenas en el cual a priori se reproducen las relaciones de dominación/sumisión entre

sociedades indígenas y la sociedad envolvente (de las que se tiñen las relaciones afectivas interpersonales) y el marco intelectual y discursivo que constituye el campo abierto para la articulación de los dos mundos, a condición que los docentes actúen a partir de esa experiencia vivencial re-formatora de la que arriba hablamos y que permite que el marco social dado sea políticamente transcendido.

Abrir el campo de la articulación intercultural de los dos mundos requiere, para que sea significativo para los alumnos indígenas y reproduzca sus propias vivencias, que se incluya en el diálogo pedagógico y en el marco material urbano (las aulas) referencias a las experiencias vividas por los alumnos en sus comunidades y sociedad. Estas referencias son actos de la memoria: los alumnos re-memorizan elementos de sus vivencias y los expresan aportándolos a las clases como contenidos de reflexión, análisis e interpretación.

12. ¿Por dónde empezar y cómo seguir? El orden en el proceso pedagógico cognoscitivo.

Si nos proponemos concebir un ordenamiento y una metodología curricular, surgen en seguida dos series de preguntas:

1. ¿Por dónde empezar? ¿Qué aspectos de las vivencias de los alumnos se deben evocar primero, cuáles después, y en qué orden? Y ¿cómo justificar este orden?
2. ¿Con qué marco conceptual proceder a la reflexión, el análisis y la interpretación?

El criterio que debe guiarnos en la determinación del orden temático del plan curricular es el de la posibilidad de crear inter-comprensión sobre la base de las disposiciones psicológicas universales. La inter-comprensión está creada cuando los dos interlocutores con referencia a un enunciado actúan de la misma manera. Los actos pueden ser mentales o gestuales; pero tenemos la seguridad de que la inter-comprensión se haya establecida sólo cuando los actos mentales se traducen en gestos o conductas, es decir, cuando lo que un interlocutor ha entendido se vuelve observable y comparable con lo que manifiesta el otro interlocutor, sea actuando de manera idéntica, sea de manera complementaria. Son los actos consecutivos que confirman o desmienten nuestra hipótesis sobre la inter-comprensión alcanzada.

Podemos preguntarnos, si una respuesta verbal plausible (que corresponde más o menos a la expectativa del otro interlocutor) no es suficiente para confirmarnos la efectividad de la inter-comprensión, ya que este tipo de intercambio verbal suele aceptarse de manera valedera en la vida diaria. Esta referencia a nuestra experiencia diaria, sin embargo, no toma en cuenta el hecho que ésta se realiza generalmente en un medio socio-culturalmente homogéneo: los que conversan y se hacen mutuamente entender son personas del mismo medio socio-cultural y, desde luego, comparten el

mismo vocabulario, las mismas formas de expresarse, de ver el mundo y de moverse y actuar en él; existe entre ellas una connivencia a priori en cuanto a lo que cada uno puede esperar del otro y generalmente las expectativas se cumplen a través de las respuestas verbales y se confirman en los actos y las conductas que obedecen a rutinas socio-culturales.

En el diálogo inter-cultural, en cambio, este a priori consensual no se puede asumir como dado. Al contrario, lo que está dado es la diferencia en el universo socio-cultural con referencia al cual cada hablante e inter-actuante se sitúa. Este universo es el conjunto de las evidencias vivenciales que conforman el horizonte (en el sentido fenomenológico de Husserl) de la cotidianidad, y ésta, evidentemente, es distinta para un docente urbano y un indígena del bosque. La palabra de cada uno opera, desde luego, con referencia a evidencias distintas que son el conjunto de las experiencias cotidianas que han dejado huella en la memoria y en las rutinas discursivas y de conducta de la persona (el hábitus, si se quiere retomar esta noción acuñada por Bourdieu [1972] y Elias [1994]) y que motivan y dan sentido a su manera de actuar. En este caso, el consenso sobre el significado y el alcance práctico de las palabras es algo por lograr, pues no está dado. Mientras que el entendimiento sólo queda verbalmente expresado, no sabemos si lo entendido lo ha sido sólo en su forma discursiva (el interlocutor sólo ha memorizado palabras y enunciados) o si lo entendido fue integrado en la estructura cognitiva del interlocutor y le sirve, de ahí en adelante, como instrumento de orientación y acción. Por esta razón, se debe pensar en elaborar la comprensión mutua conscientemente, metódicamente, verificando el sentido de la palabra en la manera consecutiva de actuar, examinando si ese actuar es consecuente a lo esperado o si diverge de ello. En el último caso, la inter-comprensión todavía no se ha establecido y se debe seguir buscándola investigando las razones internas de la acción divergente del interlocutor (su lógica y sus motivaciones propias), con el fin de ajustar el discurso a la base cognitiva y motivadora del interlocutor.

Enfocando estas dificultades de la comprensión intercultural, también se hace evidente que la coherencia terminológica y lógica del discurso docente, así como la congruencia entre éste y los actos facilitan al alumno de otra sociedad y cultura la identificación del sentido de las palabras, ya que éste resulta, por un lado, del sistema de referencias internas del discurso que promueven el re-conocimiento de lo idéntico y de lo lógico-funcional, y, por el otro, de los actos congruentes con el discurso que son observables y que manifiestan objetivamente el valor pragmático de las palabras.

El tema dentro del horizonte de la cotidianidad que permite identificar palabras y actos con el mismo contenido, por lo menos parcial, es la tecnología. La tecnología es, según el sistema de conocimiento occidental, el campo donde operan las leyes de la física y de la química. La comprensión de estas leyes es posible para indígenas y no indígenas gracias a las disposiciones psicológicas universales. Desde luego, el docente no indígena puede crear y desarrollar un discurso analítico y explicativo a propósito de la tecnología indígena que crea inmediatamente un nivel de entendimiento pragmático

mutuo, ya que la causa diagnosticada verbalmente en un proceso técnico, por ejemplo, el fuego en la fabricación de una cerámica, tiene las mismas consecuencias factuales, la cocción de la tierra modelada, para ambos interlocutores. De la misma manera, el principio de la palanca es usado por los indígenas para mover trozos de madera o armar trampas (Etsa 1996), el principio del pistón, en el manejo de la cerbatana, etc. El análisis de los procedimientos técnicos permite, desde luego, explicitar los principios físicos y químicos implícitos en el manejo tecnológico indígena y, por ende, crear el mutuo entendimiento de las palabras con referencia a experiencias (técnicas) indígenas que fueron previamente aprendidas por el docente y que ambos interlocutores pueden entender de manera inequívoca gracias a los principios físicos y químicos subyacentes que hacen que la misma experiencia es compartida en un nivel genérico, ideal.

Sin embargo, cabe tomar en cuenta que, para los indígenas, el significado de los actos técnicos de un proceso no se deja reducir a los principios científicos y que la eficiencia técnica, sustentada por la ley de la causalidad, en la visión del indígena no está garantizada por la aplicación de los principios científicos. Si bien el fuego cuece la tierra modelada, la cerámica a veces resulta rota a finales del proceso; si bien la trampa se cierra en función del disparo de un mecanismo de palancas, el animal eventualmente escapa. De ahí que el indígena remedia a estos azares mediante conductas propiciatorias o preventivas y mediante discursos formales que, ambos, tienen valor de gestos operativos al mismo título que los que arman el dispositivo técnico. La mujer huitoto que cuece una tinaja no debe orinar mientras que actúa el fuego; el cazador de monos bora que abandona la trampa en un árbol no debe mirar atrás cuando se aleja del sitio y, previamente, debe dirigir una plegaria al dueño de los animales lamiendo pasta de tabaco y consumiendo polvo de coca (Etsa 1996). Estos gestos — conductas y discursos — en la visión del indígena son tan indispensables como los actos propiamente técnicos para garantizar el éxito de su actividad.

Por consecuencia, cuando creamos la inter-comprensión intercultural con referencia a los principios científicos y apoyándonos sobre disposiciones psicológicas universales, sólo la creamos a nivel de un denominador mínimo común de índole científico, mas no podemos pretender a priori agotar con éste la totalidad de sentido que el indígena vincula con el proceso analizado. Los ejemplos citados nos demuestran que el indígena no piensa alcanzar su fin empleando exclusivamente los principios físicos y químicos, aun que éstos estén implícitos en su manejo técnico y motivan parte de su actuar, sino que, además, está motivado para tener mayor eficiencia y a este fin usa de medios gestuales de otra índole: conductas y discursos que toman su sentido en su horizonte de vida, su entendimiento global de lo que es pertinente en el mundo, en su cosmovisión. Su ejercicio de la racionalidad obedece a criterios más amplios que los del pensamiento científico aunque integre este último en su manejo gestual total que abarca la acción de la mano, las conductas y los discursos. Se puede hablar, fuera del manejo gestual, de un manejo conductual y discursivo de las fuerzas de la naturaleza.

Un hecho debe retener nuestra atención a propósito de esta particularidad del ejercicio

de la racionalidad indígena: al docente no indígena le es ajena. Esta forma de ejercicio de la racionalidad no coincide con la del ejercicio de la racionalidad científica tal como se manifiesta en el discurso pedagógico explicativo occidental sobre los temas del mundo material natural y su manejo. Si bien le subyacen, como dijimos, denominadores mínimos comunes de índole científica, conlleva lógicas distintas que son ajenas a la racionalidad científica y con las que el docente no indígena no se identifica o sólo de lejos, por ejemplo, pensando en conductas que en el lenguaje de su sociedad se llaman “supersticiosas”, como evitar de pasar debajo una escalera, persignarse al pasar delante una iglesia o sentir malagüero al ver un gato negro cruzar su camino. ¿Cómo, entonces, integrar estas lógicas divergentes y expuestas a la crítica del racionalismo científico occidental (“magia”, “brujería”, superstición”) en el diálogo intercultural con toda la seriedad con que lo considera el interlocutor indígena, aun cuando, trasladada al medio urbano, esta seriedad puede ser mitigada en actitudes indígenas ambivalentes? Cuando abordé estas lógicas en una clase de ecología, un alumno me interpeló: “Pero, profesor, Ud. mismo no cree en eso que está diciendo; eso son cuentos de viejos; hoy en día ya no creemos en estas cosas.” Así lo expresó en la ciudad, en la escuela urbana. Sin embargo, como los profesores nos íbamos a acompañar a los alumnos en sus comunidades durante el ciclo no escolarizado para asesorar sus investigaciones y supervisar sus prácticas, pudimos observar que aquello a lo que el alumno en la ciudad restó validez, recobró vigencia plena en su medio social indígena, ya que los alumnos se conformaban con las conductas propiciatorias y preventivas que en la clase urbana habían desconsiderado. Además, nos tocó observar un caso de desprecio consciente a esta seriedad con que pretendemos se deba tratar el tema del manejo conductual y discursivo de las fuerzas de la naturaleza. Un alumno cocama había aprendido un canto que se dirigía a los seres acuáticos tomando ayahuasca (un conocido alucinógeno amazónico) con un anciano, y un día se puso a cantar ese canto como juego, como para divertirse, cuando estaba pescando en una laguna.²⁹ La consecuencia era que los seres acuáticos venían a perseguirlo, lo perseguían hasta cuando ya estaba en tierra, luego, cuando dormía, y esta persecución se prolongó hasta que volvió a la ciudad y hasta en el aula del programa de formación. Finalmente, el especialista bora del programa, familiarizado con este fenómeno, lo curó.

Viendo cuan profundamente está arraigada en la vida indígena esa lógica divergente de la que caracteriza el pensamiento científico, al punto de condicionar su bienestar o malestar, debemos plantearnos el problema de cómo integrar en nuestro currículo intercultural esta parte de las vivencias y realidades indígenas que no corresponden ni a nuestra manera de raciocinar sobre el mundo, ni a nuestra manera de sentirnos y actuar en el mundo.

No se trata para el docente no indígena de hacer como si tuviera las mismas creencias que los indígenas y se identificara con ellas, como si les diera la misma importancia práctica en su vida que el indígena. Hay que aceptar que los mundos existenciales de ambos son diferentes y partir de esta diferencia sin renunciar a establecer un puente

entre ellos. No conviene establecer un juicio valorativo entre ellos, sino reconocer la existencia de formas distintas en el ejercicio de la racionalidad que sustentan más allá del pensamiento propiamente dicho valores existenciales arraigadas en la sociedad y su relación con la naturaleza. La forma del ejercicio de la racionalidad es un fenómeno socio-cultural e histórico que es observable en las conductas corporales y discursivas (las formas de discurso) y en los comentarios sobre ellas; por este lado, es un fenómeno de la superficie de la existencia humana. Su valor o funcionalidad práctica, sin embargo, se arraiga en el medio socio-cultural en el cual la persona se desenvuelve, lo que demuestra el hecho que valores practicados en la comunidad indígena pueden perder su pertinencia e, inclusive, ser negados en el medio urbano por su falta de funcionalidad en este medio. Esta situación explica la manifiesta ambivalencia en las conductas del indígena que dependen del lugar donde él ha establecido su vida, aunque sea por un tiempo limitado; dependen del lugar donde él se ubica existencialmente en un tiempo dado.

El discurso pedagógico que pretende abordar el manejo conductual y discursivo de las fuerzas de la naturaleza puede, entonces, referirse, por un lado, a los fenómenos observables en la superficie de la vida humana, y, por el otro, al marco socio-cultural e histórico en el cual las conductas y los discursos tienen su plena funcionalidad. Con “referirse” queremos decir que podemos enunciar, en castellano, elementos de conductas y discursos, así como hechos sociales que los enmarcan, que el alumno es capaz de reconocer identificándolos con elementos de su experiencia propiamente indígena. Para eso se necesita de un adecuado marco conceptual interpretativo de la sociedad y cultura indígena que haya acuñado una terminología consecuente y coherente, exenta de toda connotación valorativa que pudiera introducir una superioridad en el punto de vista del sujeto castellano hablante y llevar al alumno indígena a interiorizar esta diferencia valorativa. La neutralidad de la terminología y de la articulación lógica del marco conceptual es un atributo indispensable en el proceso pedagógico de valoración de la sociedad y cultura indígena en el contexto de dominación/sumisión.

“Referirse” no es “explicar”, es “enunciar”, “describir”, “dar cuenta”, “testimoniar” y es hacerlo en castellano, es decir, en una lengua ajena a las formas del pensamiento indígena. Expresar en castellano — un castellano neutro, no preñado de los valores que expresan la relación de dominación/sumisión, distinto del discurso mestizo sobre los indígenas, sus “costumbres” y su folclor — aquella parte de la vida indígena que está ligada a su forma particular de ejercer la racionalidad en su medio que no tiene equivalencia (o sólo lejana y marginal) en la vida urbana, industrializada, “moderna”, y que, desde luego, distingue las vivencias indígenas de las urbanas, es un acto de descubrimiento. Un especialista asháninca en Iquitos me lo confirmó. En una clase de ecología, en la cual traté de expresar las relaciones particulares que vinculan en la existencia indígena la sociedad y la naturaleza, dando a entender que los seres de la naturaleza (animales, “almas”, “espíritus”, “dueños de los animales y plantas”) son parte de la sociedad indígena al mismo título que los seres humanos, que son sus parientes

y que dialogan con ellos, colaboran e intercambian manteniendo equidad y equilibrio (reciprocidad) so pena de castigo, daño o enfermedad, este especialista levantó la mano y quiso intervenir. Lo que hizo es expresarme su acuerdo y su sorpresa al descubrir y entender algo que hasta entonces y en esta forma, es decir, expresado en otro idioma distinto del suyo, no había escuchado ni pensado; descubrió lo que ya sabía, pero nunca había sabido en esta forma, ni pensado y reconocido en esta forma en un contexto urbano. “Es exactamente como Ud. dice, profesor, pero nadie nunca nos lo ha dicho.” Hay momentos estelares también en la vida de un docente.

Cuando el docente se refiere a las conductas y discursos que acompañan un proceso técnico, sea de adquisición (cosecha, recolección, caza, pesca), sea de transformación (fabricación artesanal, cocina), puede invitar a sus alumnos a que enuncien y describan estas conductas y las comenten o que repitan, transcriban o graben el discurso. Los comentarios pueden traer ideas asociadas a las conductas que son la forma indígena de su explicación y pueden referirse al origen mítico de la conducta, con lo que ésta se inserta en un sistema más amplio de representaciones sociales. Los discursos, a su vez, asocian ideas al acto técnico que explicitan su sentido implícito en el pensamiento indígena y amplían nuestra comprensión de la lógica indígena; pueden dirigirse a una de las fuerzas de la naturaleza (“animal”, “héroes míticos”, “ancestros”, “divinidades”, “dueño de un recurso natural”) para que propicie el éxito del acto. Con este método aludimos al universo de los significados indígenas, que nos es ajeno, pero que junto con los alumnos podemos explorar, sin por lo tanto convencernos de la validez de su lógica que es existencial para ellos, mas no para nosotros. Al mismo tiempo, propiciamos la oportunidad para que estos significados existenciales indígenas encuentren expresión en castellano y logren, de esta manera, afirmarse como tales ante la sociedad no indígena. Quitamos las barreras lingüísticas en las que el mundo indígena está encerrado.

Sin embargo, hemos observado que los alumnos invitados a describir en castellano las conductas, traducir los discursos y expresar los comentarios ligados los actos técnicos a menudo y con mayor facilidad utilizan los términos del castellano que están a su alcance inmediato, y éstos son los del lenguaje con que el mestizo, vecino del indígena, habla de los hechos indígenas desde su visión y con su apreciación desvalorizante, — un lenguaje que, desde luego, ve la realidad indígena desde afuera a través del lente deformador de las relaciones de dominación/sumisión. Al aprender el castellano y al usarlo en su interacción con el medio mestizo de su entorno, el indígena no tiene otro medio que recorrer a los términos que este medio le ofrece para referirse a su propia experiencia socio-cultural. Así los Huitotos y Bora de la Amazonía peruana hablan de un “baile típico” cuando organizan una de sus fiestas tradicionales, pero con este término sumario sólo significan que se trata de algo que les es propio y se distingue de las costumbres mestizas o nacionales, mas no evocan ninguna calidad específica del evento que están celebrando: a que carrera ceremonial pertenece, a cual de su fase corresponde, que intercambios implica, que actores y accesorios intervienen, que significado tiene, etc. Nada de la concepción compleja y filosófica del ritual indígena se

expresa con este término. En cambio, por ser “típico”, se entiende que el evento interesa a los espectadores exteriores y suscita la curiosidad de los turistas, por lo que el hecho socio-cultural se vuelve un hecho folclórico y un recurso económico, del cual, hoy en día, los indígenas saben aprovechar. Sin embargo, para tal provecho, basta con producir un efecto material pintoresco sobre el espectador, basta con darse las apariencias del indígena; el pensamiento propio que se expresa en los discursos rituales, para este efecto, puede omitirse, y se omite por haberse olvidado en su mayor parte: las nuevas generaciones que se fueron a la escuela no hicieron los aprendizajes necesarios y las generaciones anteriores no insistieron en transmitirlos. Sólo quedan fragmentos de memoria en algunas personas ancianas. Pero aún en esta situación, es posible rescatar la memoria fragmentaria y, a partir de la evocación y el estudio de los discursos en lengua indígena, desarrollar con los alumnos una reflexión en lengua castellana sobre el sustento discursivo y filosófico de sus prácticas rituales, no en los términos genéricos, reductores y “exteriores” del medio mestizo, sino esforzándose a buscar o crear equivalencias terminológicas en castellano para todos los elementos específicos del ritual mismo y de los discursos que lo acompañan y sustentan. Este esfuerzo, al mismo tiempo, cuestiona el discurso mestizo sobre el mundo indígena y sus implicaciones despreciativas, es decir, cuestiona el castellano que el alumno mismo maneja y cuyos valores ha interiorizado en el contexto de la relación de dominación/sumisión. El examen crítico del discurso mestizo es entonces revelador de las relaciones políticas implícitas que éste vehicula, y la búsqueda de un lenguaje castellano alternativo es la señal de una voluntad de autonomía, de liberación de las relaciones de dominación/sumisión dadas en el manejo del castellano y de afirmación, ante la sociedad dominante, del universo indígena de valores, prácticas e ideas. A este esfuerzo crítico y creador de un discurso autónomo, el marco conceptual interpretativo puede activamente contribuir mediante propuestas y sugerencias que derivan de su mirada neutra y genérica sobre la sociedad indígena y que especifican los fenómenos propios de cada pueblo en los términos más adecuados, sin caer en las simplificaciones y reducciones del discurso mestizo común y corriente.

Si reconocemos, por un lado, que el discurso lógico científico — físico, químico, lógico-matemático — sólo es capaz de enunciar denominadores mínimos comunes de sentido identificables por ambos actores interculturales gracias a sus disposiciones psicológicas universales, y que, por otro lado, al universo socio-cultural propiamente indígena sólo se puede referir alusivamente, a través de un marco teórico interpretativo previamente y explícitamente elaborado, entonces el docente no indígena debe aceptar a priori que el sentido que su discurso pedagógico puede producir siempre tiene un campo operativo limitado porque, como pedagogo y aprendiz de una cultura indígena, nunca logra a controlar e implicar intencionalmente la totalidad de las asociaciones de sentido que sus palabras evocan en la memoria y en el campo referencial de la experiencia indígena de los alumnos; y eso con mayor razón, cuando sus alumnos pertenecen a diferentes pueblos indígenas. Reconocer el alcance limitado de las operaciones lógicas efectuadas por medio del lenguaje científico y el marco teórico interpretativo en comparación con la totalidad del universo asociativo indígena vinculado a los términos

empleados — el universo “simbólico” indígena relacionado con las realidades evocadas en el discurso pedagógico — se vuelve un requisito indispensable para el docente indígena que pretende fundamentar sobre una base realista el proceso formativo que impulsa y lleva adelante. Con eso nos oponemos a las pretensiones de control y manejo total del educando como las afirma la pedagogía occidental “mono-cultural” que opera en un medio socio-cultural homogéneo.

El universo socio-cultural indígena no es reductible ni al lenguaje científico, ni al marco teórico interpretativo. Todo lo que puede hacerse es acercarse a ello mediante el metalenguaje científico y teórico cuyos instrumentos conceptuales se afinan en la medida en que el aprendizaje de la alteridad indígena avanza y progresa. El metalenguaje, gracias a su capacidad evocatoria que va más allá de sus contenidos definitorios y lógicos manejados por el docente no indígena, tiene la propiedad de actualizar en la memoria y en el imaginario del alumno indígena sus vivencias familiares y comunales, sus experiencias productivas y discursivas, y la limitación de retener en el manejo operativo y explícito en la clase sólo aquellas categorías de sentido que el docente ha seleccionado para implementar el proceso práctico formativo. De esta manera, la formación lógica conceptual e interpretativa del alumno se sustenta en las referencias vivenciales actualizadas por la memoria, pero para que el docente no produzca un efecto reductor que haría creer al alumno que el único valor de lo dicho reside en lo lógicamente manejado, él, si es consciente del alcance limitado de su discurso pedagógico, lo empleará con el relativismo adecuado dando a entender, a cada paso de sus demostraciones, que la interpretación expuesta no es ni definitiva, ni de valor absoluto, sino, precisamente, propositiva y permite alternativas de interpretación, y que se trata de una interpretación entre otras posibles, pero que exigirían — en cada caso — un trabajo teórico previo que les garantice la coherencia y completud interna y adecuada a la diversidad socio-cultural existente entre los pueblos indígenas. De esta manera, la tensión intercultural debida a la no coincidencia (o no reductibilidad mutua) entre el raciocinio lógico demostrativo del docente y el universo simbólico indígena asociado y co-evocado dinamiza el proceso pedagógico intercultural, pues mantiene virtualmente abierto un campo de descubrimiento para ambos actores: para el docente, el del universo socio-cultural indígena por comprender, para el alumno, el de las estructuras interpretativas articuladas en el metalenguaje teórico conceptual propuesto. De ahí que el inter-aprendizaje es parte constitutiva de la dinámica de enseñanza/aprendizaje también en el aula intercultural. Sin esta motivación por un aprendizaje mutuo dentro del proceso pedagógico, éste se desvirtúa y se convierte en una rutina y en una orientación impositiva que va del docente — “el que sabe” — al alumno — “el que ignora”— reproduciendo de esta manera la figura de la dominación/sumisión, cuando, precisamente, es preciso superar esta figura y cuando en la relación pedagógica intercultural la realidad es otra: ambos actores son ignorantes, aunque de diferente punto de vista, y ambos deben aprender, aunque de manera complementaria, puesto que ambos tienen conocimientos que el otro ignora pero necesita adquirir. A su vez, reconocer la necesidad y llevar a cabo intencionalmente la dinámica de esta adquisición (aprendizaje) a través del método

inductivo intercultural arriba mencionado crea las condiciones de un diálogo más igualitario entre docentes no indígenas y alumnos indígenas y, por implicar la valoración del saber indígena, abre la vía hacia la superación de las relaciones de dominación/sumisión.

Al comenzar el proceso pedagógico del inter-aprendizaje por el estudio de las técnicas indígenas, como lo hemos propuesto, podemos luego ampliar el campo del análisis compartido prosiguiendo la lógica materialista que opera con un lenguaje científico y descriptivo que explicita los principios universales implícitos en el actuar socio-cultural indígena y alude a los fenómenos socio-culturales observables y portadores de valores indígenas. De acuerdo a esta opción, se abordará luego los procesos laborales de producción y se llegará a través del concepto de la fuerza de trabajo al concepto de cooperación que permite analizar la organización laboral de las actividades productivas: quién coopera con quién, en términos de parentesco indígenas y en términos de coresidencia. De ahí, se analizará la organización social diferente en cada sociedad en base al sistema de parentesco diferente, a las reglas de coresidencia, a la división de trabajo (sexual y por edades) y los criterios de jerarquía y autoridad. La cooperación es parte de los derechos y obligaciones mutuas, basados en la reciprocidad, cuyos contenidos y reglas o preferencias cada pueblo expresa en sus propios términos y según su modelo social de matrimonio, coresidencia, parentesco y jerarquía basado en diferentes modalidades de la reciprocidad.

Al evocar los términos de parentesco, se explora qué actitudes, derechos y obligaciones implican y, a través de esta exploración, se describe las calidades de las relaciones sociales que caracterizan cada sociedad. El grado de su vigencia (respeto) y la frecuencia o tendencia hacia las infracciones o contradicciones son la señal de la historia y del aprendizaje de otras posibilidades y modalidades de convivencia que están modelando la vida social en los pueblos de hoy. Así se pasa de la noción de “sociedad” indígena, que toma cuerpo a través de la reconstrucción mental-discursiva de los ideales socio-culturales que sustentan la vida tradicional propiamente indígena, a la de “pueblo” indígena entendido como una sociedad englobada en una sociedad mayor, evolutiva, en proceso, cuya dinámica se trata de entender precisamente, detalladamente, con hechos concretos identificados en las actitudes, preferencias, contestaciones, inconformidades y en función de un modelo dominante, pero en el cual los jóvenes indígenas hoy en día encuentran ventajas, nuevos ideales que, más allá de simplemente contradecir los valores tradicionales, significan alternativas de vida, que se establecen en la práctica diaria de una comunidad, y a las que ciertos padres activamente contribuyen (evangélicos, licenciados del ejército etc.), pero que otros rechazan o asumen con reticencia.

Las acciones de explicitar y analizar el contraste de valores y de interpretar la dinámica social, evolutiva, que combina diferentes opciones de valores en las comunidades forman en el alumno una conciencia nueva, más objetiva, de los procesos vividos y le permite evaluar los alcances de cada opción, de cada alternativa, no sólo para él

mismo, sino también para la vida social de la que él participa en su comunidad. Las opciones no las tomará, desde luego, de manera inocente e ingenua, desprevenida e impulsiva, sino después de verlas a través del filtro de la evaluación crítica de las relaciones de dominación/sumisión y sus efectos, es decir, asumiendo su rol de actor histórico y social consciente, el del futuro maestro, el cual, además de su función de docente escolar, siempre tiene la de un ejemplo que sirve de buena o mala referencia a sus congéneres comunales.

“Técnicas y procesos productivos”, “trabajo”, “fuerza de trabajo”, “cooperación”, “división de trabajo”, “corresidencia”, “territorio de la unidad residencial”, “límites”, “parentesco”, “reciprocidad”, “derechos y obligaciones”, “relaciones entre unidades residenciales” constituyen un esqueleto conceptual que permite armar progresivamente y a través del método inductivo intercultural un esbozo de los constituyentes de una sociedad indígena. Tal esbozo alude con los términos técnicos genéricos en castellano a los hechos específicos de la experiencia de los alumnos en sus distintos pueblos. Son los hechos observables — objetos, gestos, conductas — que de esta manera se expresan en castellano y se articulan entre ellos dentro del marco lógico conceptual del metalenguaje interpretativo, y cada término castellano evoca un hecho genérico que cada alumno identifica en su conciencia con el contenido específico que ha experimentado en su sociedad y cultura. Finalmente, la noción de “evento social totalizante”, con la que nos referimos a los eventos que manifiestan el orden ritual (fiestas, ceremonias, amistades rituales...), permite elaborar una comprensión sintética de la sociedad indígena que integra el conjunto de los constituyentes antes tratados, ya que estos eventos manifiestan de manera observable el juego en conjunto de todos los elementos de la vida social: los que configuran las prácticas productivas, distributivas, relacionales, jerarquizadas y discursivas. Consideramos que las fiestas y ceremonias — los eventos sociales totalizantes — son las que manifiestan de manera observable la sociedad indígena, es decir, las prácticas sociales que hacen que una unidad residencial no constituya el único horizonte social, sino un horizonte cotidiano limitado que la celebración de fiestas y rituales amplía a un conjunto de unidades residenciales partícipes, es decir, al horizonte propiamente social que caracteriza por medio del conjunto de los actores y las prácticas implicados lo que podemos llamar “sociedad indígena”.

Entre los hechos observables, los de naturaleza discursiva merecen una especial consideración, pues a través de los discursos indígenas que acompañan las actividades productivas, distributivas, relacionales y ceremoniales el actor indígena les da su significado específico. Los discursos pronunciados durante los procesos técnicos productivos y en los intercambios y relaciones interpersonales dan al universo gestual y conductual su dimensión significativa, “simbólica”. Para el observador no indígena, el esfuerzo de comprensión y el estudio de los discursos abre una vía de acceso a la “lógica” indígena y su universo simbólico asociativo. Situando e interpretando los discursos en su función pragmática ligada a las situaciones (o “contexto social”), el observador se vuelve susceptible de comprender las formas de ejercicio de la

racionalidad que son propias de las prácticas sociales de cada sociedad indígena específica. Es evidente que este nivel de comprensión de la vida indígena no se alcanza sino mediante el aprendizaje de la lengua indígena particular usada en los discursos. Este aprendizaje lingüístico que condiciona la comprensión de la racionalidad indígena específica de cada sociedad parecerá a muchos pedagogos una exigencia exorbitante que escasas veces están dispuestos a satisfacer. Sin embargo, en la medida en que precisamente la racionalidad occidental — científica, económica, social, política — domina y estructura la mente del pedagogo no indígena, sólo la experiencia personal de otra “lógica” posible — la que se manifiesta en los discursos indígenas y en sus relaciones a sus fines prácticos — vuelve al pedagogo capaz de relativizar su “lógica” de manera que ésta no quede la única posible, sino una entre varias otras posibles que tienen igual valor y merecen igual consideración. Relativizar la racionalidad occidental y aprender la lengua indígena para comprender otra racionalidad posible y socialmente funcional es la condición para que la racionalidad que domina la mente del pedagogo no sea impuesto automática e inconscientemente, como un a priori supuestamente natural, a la mente del alumno.

Los discursos en su contexto práctico tienen su forma en función del grado de formalización que va desde las formas dialógicas meramente espontáneas (aunque marcados por reglas de conveniencia) entre parientes en la vida cotidiana hasta discursos rituales altamente formalizados y memorizados, pasando por relatos “míticos” o cantos improvisados, pero enunciados y manejados en función de los efectos por lograr en el auditorio y la situación social. Lograr a compenetrarse de la lengua y la retórica indígenas es el reto más serio que debe asumir un pedagogo intercultural consciente de la relaciones de dominación/sumisión de las que su persona misma es parte. La aceptación o el rechazo de este reto es un criterio que permite, desde luego, seleccionar al personal adecuado para un programa formativo intercultural.

El marco conceptual descriptivo y analítico que articula las técnicas a la sociedad tal como acabamos de esbozarlo, basándose, del lado del alumno indígena, sobre la rememoración y actualización de sus experiencias vivenciales, y del lado del aprendiz intercultural y pedagogo no indígena, sobre la observación de los gestos, las conductas y los discursos, permite explicitar en castellano de manera mutuamente comprensible las propiedades de las sociedades y pueblos indígenas, en sus estadios históricos respectivos y de enmarcar de esta manera social y culturalmente el conjunto de los elementos que, desde el punto de vista occidental, constituyen los contenidos y componentes de las diferentes disciplinas científicas. De los principios implícitos en las técnicas de transformación se puede derivar contenidos físicos, químicos y matemáticos, del conocimiento indígena del medio natural y del territorio que sustenta las técnicas de adquisición se puede derivar contenidos ecológicos, de las diferentes formas de discursos se puede derivar, a la vez, contenidos lingüísticos, sociológicos y religiosos, de la producción y distribución (inclusive mediante el mercado actual) se puede derivar contenidos matemáticos y económicos, del parentesco, la división social del trabajo, la cooperación, el intercambio y la organización ritual (manifestada en los

eventos sociales totalizantes) se puede derivar contenidos sociológicos, de la evolución de los derechos y obligaciones y del cambio en las prácticas sociales en todos los niveles se puede derivar contenidos históricos, del conjunto de las actividades sociales, gestuales, conductuales y discursivas se puede derivar contenidos artísticas y deportivas, etc. Basta con estos ejemplos para indicar por qué canales temáticos es posible organizar un currículo de formación de maestros que, a la vez, satisfaga la exigencia de partir en el proceso formativo de la realidad socio-cultural indígena, valorándola de esta manera en el contexto global dominante que “minoriza” las sociedades indígenas, y de articular los contenidos indígenas con los principios del conocimiento científico occidental en el marco de las prácticas pedagógicas institucionales urbanas alternándolas — como arriba se ha propuesto — con prácticas de investigación, aprendizaje y docencia en las comunidades.

De esta manera, pensamos, se forman en el maestro las competencias y capacidades para el manejo de un currículo de primaria basado en una concepción sintáctica de cultura, que, a su vez, deriva su proceso pedagógico de las actividades sociales tales como se dan en la práctica social de las comunidades, es decir, poniendo en el centro de las preocupaciones pedagógicas la forma de vida indígena, concreta, activa, productiva, social, discursiva, con sus propias formas de ejercicio de la racionalidad, la que siempre ha quedado ignorada y marginada o — a lo mejor y en fechas recientes — folclorizada en la práctica educativa de las escuelas indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, M 1992: *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito, Abya-Yala.
- AIDSESEP 1993: “Por que una educación indígena alternativa.” *La voz de la selva*. Lima, AIDSESEP, 34-35. 21-23.
- AIDSESEP 1994: “La educación escolar en nuestras comunidades.” *La voz de la selva*. Lima, AIDSESEP, 36-37. 33-34.
- AIKMAN, Sh. 1996: “De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la Amazonía Peruana” en: P.GONZALBO AIZPURU: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 265-286.
- AMODIO, E. 1988: *Cultura*. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe 1. La Paz, UNICEF [versión original: UNESCO/OREALC].
- AMODIO, E. (compl.) 1989: *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito, Abya-Yala, 2 vol.
- ARRATIA, M.I. 1999: “Cultura propia y prácticas educativas pertinentes. Bases para la construcción de una educación intercultural.” *Pueblos indígenas y educación*. Quito, Abya-Yala. 47-48. 101-122.
- ARTUNDUAGA, L. A. 1997: “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia.” *Revista iberoamericana de educación*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la

- Educación, la Ciencia y la Cultura. 13, 35-45.
- BOURDIEU, P. 1972: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- DINEIB [Ecuador] 1994: "Modelo de educación intercultural bilingüe." *Pueblos indígenas y educación*. Quito, Abya-Yala. 29-30. 5-142.
- ELIAS, N. 1994: *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a/M., Suhrkamp.
- ETSA (red. J. Gasché) 1996: "Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: *sociedad* y cultura bora," en: GODENZZI ALEGRE, C. (compil.): *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". 187-294.
- FREYRE, P. 1988: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GEERTZ, C. 1986: *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GRENAND, F.; RENAULT-LESCURE, O. 1990: *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique*. Cayenne, ORSTOM.
- HUGH-JONES, S. 1998: "Éducation et culture. Réflexion sur le système scolaire de la région du Vaupés." En: *Ethnies*. Paris, Peuples autochtones et développement, Survival International (France), 22-23. 179-202.
- KUPER, A. 1992: "Introduction", en: A. Kuper (ed.): *Conceptualizing Society*. London, New York, Routledge. 1-14.
- KÜPER, W. 1996: "La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos." Quito, Abya-Yala, *Pueblos indígenas y educación*, 37-38. 3-16.
- LARA PINTO, G. 1997: "Del bilingüismo a la interculturalidad. Una propuesta para Honduras." *Pueblos indígenas y educación*. Quito, Abya-Yala. 37-38. 17-64.
- LONCÓN, E.; MARTINEZ, Ch. 1997: "Educación intercultural bilingüe mapuche y reforma educativa chilena. Una propuesta para la discusión." *Pueblos indígenas y educación*. Quito, Abya-Yala. 39-40. 177-200.
- LENKERSDORF, C. 1996: *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, Siglo XXI.
- PALACIOS VALLEJO, M. A. 1994: "Indian education and rights in Peru: the search for equality," en: D. RAY *et al.*: *Education for human rights. An international perspective*. Paris, UNESCO, International Bureau of Education. 263-280.
- SEP-DGEI 1990: *Manual de captación de contenidos étnicos*. México, Secretaría de Educación pública.
- SHAYEGAN, D. 1996: *Le regard mutilé. Schizophrénie culturelle: pays traditionnels face à la modernité*. Paris, Albin Michel.
- SMITH, R., 1996: La política de diversidad. COICA y las federaciones étnicas de la Amazonía. En: VARESE, S.: *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Quito. Abya Yala. 81-125.
- SOTO, I. 1996: "La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana." En: Juan GODENZZI A.: *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". 139-148.

- VALIENTE, C., T.; KÜPER, W. 1998: *Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993*. Quito, Abya-Yala (= *Pueblos indígenas y educación*, no. 33-44).
- VITERI, C. [s.f.]: "Nuevos retos del movimiento indígena amazónico." En: M. Restrepo G. (compil.) *III Jornadas internacionales amazónicas*. Quito, CEDIME et al. 92-98.
- ZIMMERMANN, K. 1997: "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala." *Revista iberoamericana de educación*. 13.
- ZÚÑIGA, M. 1989: "El maestro rural en la educación bilingüe intercultural," en: L. E. LOPEZ; R. MOYA (edd.): *Pueblos indios, estados y educación*.

CUADRO 2

CARTEL DE NATURALEZA Y COMUNIDAD

CONOCIMIENTO Y SIGNIFICADO INDÍGENA - CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

RECURSO NATURAL/OBJETO	NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA	FIN SOCIAL/SOCIEDAD
<p><u>IDENTIFICACIÓN</u></p> <p>-Animales - Plantas. .Especies de la Amazonía, Costa, Andes y otros Continentes. ..variedades de especies amazónicas ..especies extinguidas o en vías de extinción. .Inventario -Objetos: .inventario -Recursos y objetos: .Qué han sido sustituidos. .Qué han sido transformados. .Que han sido incorporados.</p>	<p><u>TIPOS DE ECOSISTEMA</u></p> <p>-Identificación: Inventario. -Elementos del Ecosistema: .Elementos bióticos\seres de la naturaleza. ..formas de vegetación: yerba, arbusto, bejuco, árbol. ..categorías de clasificación de animales. .Relaciones entre los elementos. Equilibrio y desequilibrio. .Elementos abióticos: ..Agua: propiedades, tipos ..Aire: propiedades. ..Suelo: propiedades, tipos Sol-luz: propiedades. -Asociación de vegetales: .En la chacra. .En el monte. -Micro ambientes. -Cambios del ecosistema en la actualidad. .Por introducción de nuevas técnicas. .Por incremento o disminución de la población. .Por efecto de fenómenos naturales.</p>	<p><u>TIPOS DE PROCESO DE TRANSFORMACIÓN/PRODUCCIÓN</u></p> <p>-Inventario. -Características. -Lugares y momentos/épocas. -Sustitución, transformación/ adecuación e incorporación de procesos de transformación.</p> <p><u>OBJETO DE TRABAJO</u></p> <p>-Características. -Función. (En relación al medio de trabajo y a las fases del proceso).</p>	<p><u>BIENESTAR/SALUD</u></p> <p>-Alimentación: .Consumo permitido y prohibido para los niños. .Cualidades/defectos adquiridos por consumo de alimentos. .Valor nutritivo. .Dieta alimenticia.</p> <p>-Protección/acomodación del cuerpo: .Inventario de objetos. .Función. .Distribución espacial. .Cuidado-mantenimiento.</p>
<p><u>CLASIFICACION</u></p> <p>-Plantas y Animales. -Objetos. .Nombre genérico y específico.</p>			

RECURSO NATURAL/OBJETO	NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA	FIN SOCIAL/SOCIEDAD
<p><u>CARACTERÍSTICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Animales - Plantas. .Características morfológicas vinculados al HABITAT y al NICHU ECOLOGICO. .Sistemas de los vegetales: <ul style="list-style-type: none"> ..respiratorios. ..fotosíntesis. ..circulatorio. .Sistemas de los animales: <ul style="list-style-type: none"> ..digestivo ..respiratorio ..circulatorio ..óseo/muscular ..reproductor -Objetos: <ul style="list-style-type: none"> .partes .forma .tamaño .color .espesor -Características, ventajas y desventajas de recursos y Objetos: <ul style="list-style-type: none"> .Qué han sido sustituidos. .Qué han sido transformados. .Qué han sido incorporados. 	<p><u>HABITAT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Lugares donde se desarrolla cada especie. .Identificación y descripción. <p><u>NICHU ECOLOGICO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Régimen alimenticio. -Competencia por los alimentos. -Cadena alimenticia. <p><u>ADAPTACION</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Al hábitat y al nicho: <ul style="list-style-type: none"> .Morfológica. .Fisiológica. <p><u>POBLACION</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Número y distribución de individuos de una especie. -Depredación en relación a la introducción de nuevas técnicas y necesidades. <p><u>CICLOS CLIMATOLOGICOS, BIOLOGICOS Y DE ACTIVIDADES</u></p> <p><u>Calendario indígena y occidental.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ciclos climatológicos: <ul style="list-style-type: none"> .Fenómenos atmosféricos: rayo, relámpago, truenos, viento. .Fenómenos hidrológicos: ciclo de agua, vaciante, 	<p><u>MEDIO DE TRABAJO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Inventario. -Características: partes, materiales. -Función. <ul style="list-style-type: none"> (En relación al objeto de trabajo y a las fases del proceso). -Proceso de sustitución, transformación/adecuación e incorporación de medios de trabajo y sus consecuencias en las fases del proceso. <p><u>PROCESO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fases, secuencias y gestos. <ul style="list-style-type: none"> .Identificación. .Descripción. .Adaptación técnica: <ul style="list-style-type: none"> ..En función del animal. ..En función al medio. ..En función de los seres de la naturaleza. .Conductas/discursos preventivos y propiciatorios. -Principios físicos y químicos en las fases. 	<ul style="list-style-type: none"> -Curación <ul style="list-style-type: none"> .Inventario de enfermedades. .Síntomas. .Causas. .Métodos curativos y personas que curan. -Comunicación social: <ul style="list-style-type: none"> .Formas de comunicación. .Significados (diseños, cantos, discursos, bailes, sonidos). .Instrumentos (materiales con los que hacen) .Roles de los participantes en la comunidad

creciente.

-Medidas utilizadas: longi-
tud, masa, volumen.

RECURSO NATURAL/OBJETO	NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA	FIN SOCIAL/SOCIEDAD
<p>-El ser humano: .Partes del cuerpo. .Los sentidos.</p> <p>-Sistemas: ..digestivo ..respiratorio ..circulatorio ..óseo-muscular ..reproductor</p> <p><u>COMPORTAMIENTO</u></p> <p>-Movimiento. -Anda solo o en grupo. -Señales.</p> <p><u>FUNCION</u></p> <p>-Uso que tienen los objetos. -Funciones, ventajas y des- ventajas de objetos: .Qué han sido sustituidos. .Qué han sido transformados. .Qué han sido incorporados.</p> <p>.Nuevas funciones de objetos propios.</p>	<p>.Fenómenos astronómicos: movimiento de rotación y traslación, fases de la luna, estaciones, estrellas</p> <p>-Ciclos biológicos: de anima- les y vegetales. .Factores faunísticos. .Factores florísticos.</p> <p>-Calendario de actividades: .Productivo-sociales.</p>	<p>-Cambios en los procesos de apropiación y transformación y sus consecuencias.</p> <p><u>FUERZA DE TRABAJO</u></p> <p>-Identificación. -Descripción. -Formas de energías: humana, animal, calorífica, solar, hidráulica, eléctrica. .Características/propiedades. .Usos. .Introducción y consecuencias de nuevas formas y usos de energía en la Amazonía.</p> <p><u>COOPERACION</u></p> <p>-Relaciones de parentesco y cooperación. .Entre gente común. .Con seres de la naturaleza.</p>	<p><u>EVENTOS SOCIALES</u></p> <p>-Tipo de eventos. -Finalidad del evento. -Amplitud social del evento. -Duración -Preparación. -Organización interna (división de trabajo - parentesco). .Actividades previas al evento. .Invitación. -Desarrollo del evento: .Actividades al interior del evento. .Relaciones de paren- tesco (roles y cargos) ..Entre gente común. ..Con seres de la na- turaleza. -Finalización de eventos .Delegación de respon- sabilidades para el próximo evento. -Cambios ocurridos los eventos propios. -Incorporación de nuevos eventos.</p> <p><u>PUEBLO Y TERRITORIO</u></p> <p>-Ocupación territorial: .De la comunidad.</p>

- División del trabajo. .Del pueblo.
- Cambios en las relaciones de parentesco y cooperación. .De otros pueblos.

RECURSO NATURAL/OBJETO	NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA	FIN SOCIAL/SOCIEDAD
		-Introducción de nuevas relaciones de trabajo.	
		<u>ALTERNATIVAS FRENTE A LOS IMPACTOS NEGATIVOS SOBRE EL MEDIO</u>	
		con	<ul style="list-style-type: none"> -Rutas de intercambio y comunicación: .Características de las regiones: <ul style="list-style-type: none"> ..Amazónica-Selva <ul style="list-style-type: none"> Alta, Selva Baja: Altitud, clima y recursos ..Andina y costeña: <ul style="list-style-type: none"> Altitud, clima y recursos. .Redes de intercambio en la Amazonía y otras regiones.
		indí-	<ul style="list-style-type: none"> -Procesos de Colonización y penetración-Movimientos de resistencia gena.
		caucho	En la actualidad. En la época de los abuelos. En el período del

En las misiones.
En el período autónomo.

-Organización indígena:
.Niveles de organiza-
ción.

RECURSO NATURAL/OBJETO	NATURALEZA	TRANSFORMACIÓN/TÉCNICA	FIN SOCIAL/SOCIEDAD
------------------------	------------	------------------------	---------------------

..Comunal.

..Regional.

..Nacional.

.Funciones.

-El Estado peruano.

.Organización política:
comunidad, distrito,
provincia, región.

.Autoridades y fun-
ciones.

.Gobierno local: Muni-
cipalidad.

.Autoridades y fun-
ciones.

.Fuerzas armadas.

.Autoridades y fun-
ciones.

.La Constitución.

NOTAS

¹ Puede parecer que el autor es un adepto de la dicotomía antropológica y sociológica convencional que opone lo tradicional a lo moderno, lo indígena a lo occidental, y que, al valorar lo tradicional y lo indígena, los idealiza, — a pesar de que, en lo que sigue, critica precisamente esta idealización de la tradición de parte de los indígenas y ve en ella un factor de la ambivalencia en las posiciones políticas indígenas. Cabe, desde luego, subrayar que, al evocar el modelo socio-cultural indígena, ponemos de relieve los rasgos de un contra-modelo frente al modelo de la sociedad occidental dominante que funciona en base a motivaciones de acumulación individual de riqueza y de competencia inter-individual generalizada. En la medida en que este contra-modelo socio-cultural indígena privilegia la solidaridad inter-individual e incluye la naturaleza en el marco de sus relaciones sociales de reciprocidad, coincide con los modelos socio-políticos alternativos que resultan de la críticas formuladas a la globalización/mundialización, causante de mayor desigualdad política y económica a nivel mundial, y al deterioro de la naturaleza, causante de la degradación general de las condiciones de vida en el mundo. En esta perspectiva crítica, lo “tradicional” indígena resulta ser, políticamente, lo más avanzado, “moderno”.

² La naturaleza política del objetivo de la educación indígena puede manifestarse, según la situación social y educativa de los indígenas en un país dado y en función del punto de vista de los actores, en diferentes términos, p.ej., los de la integración o no integración (pero mayor aptitud al diálogo con la civilización dominante) a la sociedad occidental (Grenand y Renault-Lescure 1990: 36). No obstante, aun estos términos conllevan, en última instancia, esta misma pregunta en cuanto al proyecto de sociedad que subyace a los objetivos de la educación.

³ Ver, p.ej.: el Anteproyecto de Reglamento de Educación Bilingüe, Quito, mayo 1973, citado en: Abram 1992: 61 y los comentarios que siguen.

⁴ Tales efectos no resultan sólo de la “escuela ILV”. En la Amazonía Colombiana, donde los indígenas fueron integrados a un sistema de internados indígenas manejados por religiosos católicos, el resumen de una reunión-debate indígena sobre educación, organizado en el río Pira-Paraná por una entidad indígena y una ONG en 1996, reza, entre otros: “<La educación escolarizada> desvalúa la cultura tradicional de la población; no reconoce la identidad indígena; favorece los intereses personales en mercancías de las poblaciones blancas. La población tiene vergüenza de practicar sus costumbres; el desorden se establece en las ceremonias tradicionales. Los jóvenes manifiestan la tendencia de abandonar su comunidad para satisfacer otras necesidades” (Hugh-Jones 1998: 192-193).

⁵ Enunciamos aquí lo ocurría comúnmente. Se observan, sin embargo, formas de resistencia a los modelos escolares impuestos, si nos atenemos a la descripción de Aikman del caso del los Arakmbut en el departamento de Madre de Dios que se caracteriza por un rechazo de la escuela bilingüe evangélica y, frente a un modelo monocultural manejado por los misioneros dominicos, por un repliegue sobre la educación familiar propia, aun cuando se acepta, para la etapa transitoria de la niñez y juventud, la escuela como un “dominio” a parte donde se observan las reglas de la jerarquía, se imparte la cultura nacional y se enseña el castellano (Aikman 1996).

⁶ M. Zúñiga (1989: 558-60, citado por M. A. Palacios Vallejo 1994: 272) diagnostica una ambivalencia cultural en los maestros rurales de la zona quechua de los Andes.

⁷ Me refiero en los párrafos que preceden a la dinámica de atracción y repulsión que anima las relaciones entre el campo o el bosque y la ciudad. Esta dinámica afecta la mayor parte de la población indígena, - la que podemos englobar en las categorías más amplias de “campesino” y “bosquesino”. No ignoramos la presencia significativa y creciente de indígenas en la ciudades latinoamericanas, donde logran constituir a menudo su propio universo de relaciones sociales y económicas en “barrios” y “pueblos jóvenes”. El presente trabajo, sin

embargo, no enfoca estos aspectos de la realidad indígena actual que son el resultado de cierto grado de eficiencia de las fuerzas de atracción urbana frente a deficiencias económico-laborales y el surgimiento de conflictos políticos y sociales en el campo y el bosque.

⁸ Así, por ejemplo, los Bora y Huitoto, pueblos vecinos que comparten un gran número de rasgos culturales y ambos consumidores de yuca amarga, conservaron cada uno su tipo de prensa de yuca, tubular y hecho de una clase de bombonaje (*Ischnosiphon* sp.), los primeros, y en forma de cinta y hecho de corteza de Annonacea (*Xylopia aromática*), los segundos. Cada instrumentos está vinculado a una técnica distinta de transformación de la yuca amarga que da al producto final un sabor distinto, no fermentado en el caso bora, fermentado en el caso huitoto.

⁹ Como, por ejemplo, los Bora adoptaron, según su propia afirmación, la fiesta de la chicha de pijuayo (méémeba) de los Tanimuca, sus vecinos nortños.

¹⁰ Escogemos a sabiendas esta expresión que evoca más bien una intuición y no implica todavía un trabajo crítico coherente y sintético de conceptualización, análisis, interpretación y formulación de estrategias de acción, del cual no se percibe rastro ni en la población indígena, ni en los líderes indígenas, ni muchas veces en sus asesores. Sin embargo, consideramos esta mirada crítica como un potencial que puede conducir paulatinamente a un trabajo crítico (“trabajo” a la vez intelectual y productivo) a través de un proceso dialógico entre pensadores indígenas e intelectuales no indígenas, si se encuentra el marco social de la palabra adecuado. Con eso situamos el trabajo crítico decididamente, no en el campo exclusivo del uno o del otro de los dos tipos de actores, sino en la interacción dialógica e intercultural entre ambos en el marco, p.ej., de proyectos compartidos.

¹¹ Ver, p.ej., los dos tomos de Amodio 1986 (21989) y Abram 1992, que muestran que la interculturalidad y la inclusión de contenidos étnicos en la escuela fueron al inicio postulados muy genéricos, sin precisión alguna en cuanto a la manera de que estos contenidos podrían combinarse o articularse con los contenidos escolares convencionales; y esta situación se está prolongando en la mayoría de los proyectos interculturales. Valiente y Küper (1998: 32), trabajadores de la GTZ que exponen el proyecto que han dirigido, reconocen todavía para el Ecuador del inicio de los años 90 que respecto a la interculturalidad, “no se llega a un concepto muy claro y uniforme”, lo que parece repercutir sobre la visión muy sumaria que se da del proceso pedagógico correspondiente: “Básicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EBI, basado en los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana y la cultura propia, quiere que se transmitan y adquieran también los conceptos dominantes de la cultura universal o española.” ¿Cómo manejar pedagógicamente ese “también”? y ¿Qué función pedagógica — y política, social — atribuirle? son preguntas que sólo muy paulatinamente recibieron algunas respuestas explícitas y estructuradas; y hasta ahora el debate sobre el ¿cómo hacer? queda marginal en el medio profesional de la pedagogía intercultural. He aquí una responsabilidad que, a todo parecer, es asumida con mucha reticencia.

¹² Ver: AIDSEP 1993, 1994.

¹³ Esta perspectiva se mantiene en el Perú hasta ahora, en cambio hay tendencias y políticas innovadoras en este campo en Ecuador y en Bolivia, cf. Küper 1996.

¹⁴ Existen autores que contemplan la investigación académica como única e indispensable fuente de conocimiento indígena: “La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, etc., del pueblo maya respectivo, requiere a la vez su investigación en universidades y centros específicos de investigación” (Zimmermann 1997: 2). G. Lara Pinto (1996: 56-57) adopta una actitud similar, aun cuando reconoce un rol a “los usuarios”, que “intervienen como asesores y críticos.”

¹⁵ Ver, p. ej., Grenand et Renault-Lescure 1990: 30-32.

¹⁶ La opción de la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) alemana en Ecuador a finales de los años 80, aunque no se refiera explícitamente al constructivismo (en esa época todavía no “de moda”), es cercana a la aquí criticada en la medida en que afirma que “la intención primera del Proyecto EBI no es tanto reforzar la propia cultura, cuanto proporcionar posibilidades igualitarias a los niños indígenas en el campo pedagógico” (una formulación, que, precisamente, no excluye a priori una estrategia asimiladora), y eso va a la par con el planteamiento “que — en última instancia — tiene que ser el mismo niño quien escoja y decida hasta qué grado está dispuesto a aceptar y apropiarse únicamente de los indígena y en qué grado quiere apropiarse y usar lo de la otra cultura, integrando o usando a discreción elementos de las dos culturas” (Abram 1992: 139). Frente a este último planteamiento, parece, sin embargo, indudable que la elección y decisión del niño son influenciadas de manera significativa por la actitud valorativa del maestro frente a cada uno de los dos universos; y, precisamente, sólo en la medida en que el maestro sabrá equilibrar su valoración articulando ambos tipos de conocimientos en un proceso que, por esta misma articulación, crea mayor comprensión, ocurrirá esta “integración” que parece positiva al autor. “Delegar al alumno la última decisión” (ibid.: 142) aparece entonces como un alibi, que dispensa de enfocar con seriedad la responsabilidad del maestro y la que incumbe a sus formadores. A pesar de reconocer las relaciones de desigualdad y dominación entre mestizos e indígenas y que pesan sobre la sociedad y cultura indígenas — aun sin nombrarlas en estos términos! —, el autor no problematiza la ambivalencia cultural de la persona indígena que de ellas resulta, ni las consecuencias que de esta ambivalencia hay que sacar para la formación de un maestro que implemente un proceso educativo valorativo equilibrado que se resista y se oponga a la fuerzas desvalorizantes dominantes.

¹⁷ Según el comentario de Abram (1992: 137), parece que eso fue, p.ej., la posición de la federación indígena ecuatoriana (CONAIE) en 1987-88.

¹⁸ E. Loncón y Ch. Martínez (1997: 183-184) prevén “la participación de un monitor comunitario en la labor pedagógica” o “la inserción de agentes educadores en las actividades didácticas”. Para eso, “es necesario diseñar un sistema de participación de personas de las comunidades que tengan dominio de la lengua y cultura mapuche y se capaciten para enseñar y apoyar la labor del profesor” o invitar a “personas que poseen conocimientos propios en ámbitos específicos.” Los dos autores, sin embargo, no problematizan las modalidades de esta colaboración. En el caso de los monitores especialmente capacitados para su tarea, se puede suponer que serán remunerados por sus servicios. M. I. Arratia (1999) describe un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para la región aymará en Chile que retoma esta idea y recurre a monitores en lengua aymará “con el fin de revitalizar el uso de la lengua propia” (p. 114). En un espíritu similar, el Modelo de educación intercultural bilingüe ecuatoriano de 1993 (DINEIB 1994) postula “la incorporación de la comunidad a la actividad educativa” y para este efecto recomienda, entre otros puntos, “designar educadores provenientes de la propia comunidad previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes” y “organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral, etc.” (p. 31), pero tampoco precisa las condiciones de tal cooperación, ni la problemática económica y social subyacente.

¹⁹ Los indígenas amazónicos colombianos, asistentes a la reunión sobre educación mencionada en una nota anterior, exigían que los maestros conocieran a fondo su propia cultura y vivieran en función de lo que saben (Hugh-Jones 1998: 197).

²⁰ A pesar de no dar preferencia a un refuerzo de la cultura indígena, Abram (1992: 147) recomienda que “hay que empezar un proceso de recolección, rescate y descripción de la cultura indígena”, ya que “hasta la fecha casi no existen estudios al respecto” (el autor se refiere a la cultura quechua andina del Ecuador). Su visión se revela ser netamente conservacionista cuando, en la misma página afirma: “Es necesario investigar y presentar estos contenidos <étnicos> so pena de — al no hacerlo — erradicar y borrar lo que estamos buscando: enseñar el idioma al interior de la cultura del pueblo indio.”

²¹ Compare con esta lista los capítulos de la obra de la UNESCO (Amodio1988): 1. Cultura. Definiciones y funciones. 2. Producción, participación y transmisión de la cultura. 3. Territorio, grupo y relaciones sociales. . 4. Familia, descendencia y parentesco. 5. Control social y poder. 6. Producción, intercambio, consumo. 7.

Comunicación y lenguaje. 8. Pensamiento, mitos y realidad. 9. Transformación de las culturas. 10. Conclusiones: la escuela y las culturas indígenas. La propuesta colombiana de etno-educación utiliza categorías más amplias pero de la misma índole antropológica y etno-céntrica: realidad económica, realidad socio-política, realidad comunicativa, realidad cultural (Artunduaga 1997: 42-43).

²² Cf. el ensayo de Carlos Lenkersdorf (1996) sobre una lengua y sociedad maya, el tojolabal.

²³ Es evidente que esta propiedad del modelo sintáctico da a nuestra propuesta una ventaja económica frente a otras opciones que estipulan que cada pueblo merece que se elabore para su cultura un currículo a parte que garantice la inclusión en la educación intercultural de sus contenidos culturales particulares. Esta última opción lleva a una multiplicidad de currículos con los gastos de elaboración e implementación correspondientes. Desde luego, nuestra posición es que con un solo currículo — basado en nuestro modelo sintáctico de cultura — se puede atender la educación intercultural de un número ilimitado de pueblos y culturas.

²⁴ La motivación del alumno y los formadores para esta nueva práctica educativa que aquí asumimos como “dada”, es, sin embargo, a su vez, el efecto de una fase previa de actividades (discusiones, análisis, interpretaciones, negociaciones) dedicadas a construir el marco común de interpretación del sentido que ambos actores dan a la situación pedagógica formativa. Tratándose de pueblos indígenas, esta fase debe reunir, en un primer tiempo, sus voceros y los pedagogos con el fin de diseñar un concepto general del proyecto formativo que exprese sus motivaciones y finalidades políticas, culturales y pedagógicas y su traducción a estrategias formativas. En un segundo tiempo, la motivación de los alumnos será despertada y consolidada mediante debates sobre la propuesta previamente elaborada con participación indígena, la que sirve de referencia para fundamentar las opciones y orientaciones políticas y sus exigencias pedagógicas. Sin embargo, es de prever que esta motivación consensual y complementaria entre alumnos y formadores sólo se alcance parcialmente o progresivamente y que tanto entre los alumnos como entre los formadores se encuentren personas cuyas aspiraciones y visión política del mundo difiera demasiado como para poder ajustarse inmediatamente a todas las implicancias del modelo diseñado. A veces, el proceso pedagógico mismo, por los nuevos intereses que despierta y las satisfacciones personales que logra procurar, suscita nuevas motivaciones; pero se debe cuidar en respetar opciones personales demasiado divergentes y, si se quiere trabajar de manera política y pedagógicamente consecuente, reorientar tales alumnos y formadores hacia otros proyectos más acordes con sus convicciones y aspiraciones.

²⁵ Con intención no llamamos esta relación “igualitaria”; una relación entre maestro y alumno nunca lo es. En el contexto mencionado de las relaciones políticas de dominación/sumisión que marcan las posiciones relativas de los dos actores, se trata no de “superar” esta relación haciendo como si no existiera (es decir: jugando “camaradería”), sino de aceptarla de tal forma que se haga manifiesta y se vuelva objeto de reflexión y análisis y, desde luego, se la identifique y comprenda en sus sustentos sociales objetivos, exteriores, y en su poder condicionante interior (en las rutinas discursivas, imaginativas y actitudinales), es decir, en las formas de expresión y acción subjetivas.

²⁶ Esto se manifiesta en el uso reiterativo, casi ritual, de nociones como “auto-estima”, “identidad”, “tolerancia”, “respeto”, “diversidad étnica y lingüística”, “riqueza cultural”, ... que enfocan la subjetividad del alumno y representan el universo socio-cultural objetivo de manera descontextuada de la relación de dominación/sumisión que enmarca las sociedades minoritarias. Tal visión exige a los expertos de encarar la *ambivalencia* en la subjetividad de los dominados y los factores objetivos que condicionan la subjetividad y se observan en la situación y la dinámica políticas.

²⁷ La existencia de tales factores es también la que crea la condición implícita en todo trabajo de campo del antropólogo para que éste logre establecer con su informante un nivel de inter-comprensión mínimo (de grado, probablemente, muy variable) en vista de llegar a los fines de su investigación. Por esta razón, se puede considerar la premisa del modelo propuesto cercana a la que está implícita en la investigación antropológica de campo, pero, al mismo tiempo, esta premisa debe aceptarse — en la situación pedagógica — expresamente al amparo de una nueva función: la función educativa/formativa, que instrumentaliza de una nueva manera estos

factores psicológicos comunes orientándolos hacia sus fines y objetivos propios.

²⁸ Utilizamos aquí la oposición entre sociedad urbana y rural o bosquesina de manera prototípica que nos permite hacer resaltar los contrastes pertinentes entre dos extremos. Situaciones intermedias, que se dan, por ejemplo, en barrios indígenas de las grandes ciudades o en comunidades indígenas vecinas a grandes ciudades conservan muchos rasgos de la vida social indígena rural, lo que hace que nuestra propuesta educativa intercultural puede aplicarse sin muchas modificaciones también en este medio social.

²⁹ Nos referimos aquí al relato del alumno.