KANATARI
SEMANARIO DE ACTUALIDADES

S/ 3.00 Año XII -02 de abril de 1995 - Nº 550

Biblioteca Amazónica Iquitos Perú

el Perú y sus pueblos indígenas amazónicos:

UN RETO PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL



EDITORIAL

Hay coincidencias que toman valor de síntoma, sino de símbolo.

En este día 30 de marzo, en que nos sentamos a escribir estas líneas, aparecen en el conocido diario iquiteño *El Matutino* **dos** artículos sintomáticos de esa enfermedad, la *colonialitis*, que, a todo parecer, no sólo afecta a propagandistas políticos que pretenden volver a la investidura *nacional*, como Don Antero, sino, de igual manera, a intelectuales locales que sueñan con la autonomía *regional*, como Don Alfredo.

¿Qué nos incita a tal infeliz diagnóstico?

El último de los mencionados personajes erige, en una modernísima Plaza de los Pioneros, que le pinta su fantasía futurística de un Iquitos renovado, un obelisco donde se lee, entre los "muchos nombres y apellidos ... que con su presencia y dinamismo se <sic> ampliaron las fronteras de la patria", el de ARANA, responsable de la muerte de 40 mil indígenas huitoto, bora, ocaina, andoque, resígaro, nonuya, muinane que poblaban a principios del siglo la vasta zona del río Putumayo; sus descendientes siguen viviendo allí hasta hoy, - sin duda con la gratitud debida por haber recibido *patria* en esta forma. Don Alfredo, quien subtitula con acierto su relato visionario *cuento de velorio*, volvió, con su ardor regionalista, a encender las velas por la muerte de 40 mil indígenas torturados y masacrados en nombre de *su* patria, la que ahora - ¿acaso, lo ignora el autor? - es también la de *ellos*.

En cambio, el congresista de marras, con *su* manera de ver los intereses *nacionales*, expone en su artículo un Proyecto de Ley que debe promover el desarrollo en las fronteras mediante exoneraciones tributarias (como si decenios de tales privilegios no hubieran permitido constatar los pocos beneficios que tal política ha traído para la región, aunque no así para los bolsillos de unos pocos) y con que espera, sin duda, ganarse los votos de la Región. Don Antero justifica su Proyecto con la necesidad de despertar "vocación de pioneros" para que algunos *vayan* "a la selva (...) a lugares inhóspitos a hacer patria, (...) en condiciones que son francamente duras". Nos encontramos, por boca patriotera, una vez más confrontados con el tenaz cliché heredado del *chapetón* fundamentalmente extranjero a las tierras que él se arroga a administrar, considerándolas *tierras de nadie*. ¿Acaso el autor ignora que allá mismo, donde él quiere que otros vayan a hacer patria, ya hay gente, peruanos de hoy, compatriotas, para quienes, por haber sido pioneros en estas regiones hace 10 mil años o más atrás, los lugares no son nada *inhóspitos*, ni son las condiciones de vida *francamente duras*? Y siendo la situación así, nos cabe constatar que, una vez más, un político *nacional* que ignora la realidad *nacional* en su *dimensión entera* - no amputada o filtrada por prejuicios y discriminaciones *a priori* -, formula propuestas que, en caso de traducirse en actos, llevarán a nuevos enfrentamientos, ya no con un país vecino, sino entre ciudadanos de una misma *patria*; será *dentro de sus propias fronteras* que unos tendrán que defender sus tierras y derechos ancestrales, contra el despojo por estos "pioneros" que políticos patrioteros e irresponsables habrán mandado y promovido con sus clichés históricos discriminatorios que les impiden reconocer la *dimensión real* de su propio país.

¿Acaso es admisible que un hombre político con aspiraciones *nacionales*, se olvide, en 1995, de la existencia de *pueblos* autóctonos enteros y promueva patria en la frontera a expensas de los compatriotas que allí están viviendo? Por tratarse de *indígenas*, ¿el *olvido* acaso se justifica? - Desde luego, el *racismo* aparece como un síntoma colateral de la *colonialitis* trasmitida desde hace 503 años.

Que hay otra manera de pensar, y maneras de actuar que sean conformes con esta otra manera de pensar, el presente número se propone demostrarlo.

Una primera parte, histórica, introduce al lector en la comprensión de la situación de los pueblos indígenas hoy en día. El surgimiento de federaciones y confederaciones indígenas en toda la Amazonía - no sólo la peruana - es un hito significativo en la historia reciente; a partir de él, las aspiraciones indígenas se proyectan al futuro en forma políticamente organizada. La segunda parte, examina el sistema de educación bilingüe hasta ahora vigente en la Amazonía y presenta una alternativa que esté conforme con las aspiraciones indígenas y la visión de un Estado democrático pluricultural. Esta alternativa, la ilustra la última parte con ejemplos concretos que demuestran que es aplicable, y que dan algunos instrumentos para su aplicación.

Reflexionando sobre los planteamientos más generales, el lector tendrá que decidir, si esta manera de pensar y actuar tiene suficiente fundamento *real* para que sirva de referencia y fuente de inspiración a nuevas políticas *nacionales* que contemplen junto con el bienestar de las llamadas mayorías y los derechos individuales, también la existencia futura y los derechos de las colectividades históricas existentes en el país, los *pueblos* indígenas, - derechos que derivan de épocas anteriores a la existencia misma del Estado peruano.

Son éstos temas de índole fundamental y general, que se sitúan más allá de las actuales coyunturas, y que, por esta misma razón, sospechamos, han quedado fuera de todo debate electoral, el cual, valga decirlo, se ha quedado enmarañado en las tahuampas del oportunismo y en los espinales del personalismo.

ETSA PRESENTA:
EL NUMERO ESPECIAL 550

Etsa es el nombre de un personaje de la historia jívara (aguaruna, huambisa, achuar) y fue escogido para designar a un autor colectivo que abarca el conjunto o, eventualmente, una parte del conjunto del personal y alumnado del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que la confederación indígena AIDESEP coejecuta con el Instituto Superior Pedagógico Loreto en Iquitos en base a un convenio con el Ministerio de Educación. En el caso de este número, el autor colectivo está conformado por las siguientes personas: Iris Barraza, Elena Burga, César Ching, Marco Colace, Alicia Escobar, Lilberto Fasabi, Carmen Gallegos, Fernando García, Jorge Gasché, Jéssica Martinez, Dubner Medina, Roxani Rivas, Sandra Robillard, Elí Sanchez, Yolanda Sandoval, Lucy Trapnell, Napoleón Vela y Pilar Villegas●

Presentación

NUESTRAS RAICES INDIAS

La herida abierta en el costado de dos países hermanos les ha puesto en escena. Llegaron imágenes más veloces que el viento y la luz hasta los últimos rincones del Planeta, y en ellas, de uno y otro lado, de allá y de acá (triste la infinita distancia que separa estos dos adverbios de tiempo) trataban de ponerlos de su parte, a favor de su causa, de utilizarlos como "carne de cañón" (según el propio decir de los indígenas de "allá y de acá" en su comunicado conjunto) para hacer las batallas más fragorosas en un medio hostil, solamente por ellos conocido, y de recurrir a su experiencia como guías en aquel intrincado laberinto de abigarrados bosques, serranías cortadas como a hachazos cósmicos y ríos mil de cuyos misteriosos orígenes apenas si se sabe.

El Perú y el mundo se dieron cuenta de que existían indígenas en lo que se consideraba en la opinión más común un "espacio desocupado". En Ecuador, "allá", los ***shuar,*** *y en Perú, "acá", los* ***aguarunas*** *y* ***huambisas,*** *además de otros variados grupos étnicos pertenecientes a la misma familia lingüística. Tenían ellos, los de "allá y los de acá", sentados allí sus reales desde remotísimos tiempos a donde ni la memoria alcanza.*

Esto planteaba serios interrogantes acerca de la legitimidad de las fronteras, del sentido jurídico de los territorios indígenas ocupados y de su modo de pertenencia al Estado Nacional.

¿Quién les consultó para trazar la divisoria (¡otra vez "allá y acá"!) tan arbitraria, que incluso dividía hasta familias de una misma sangre? ¿Qué piensan y sienten los pueblos originarios de esta guerra absurda que se libra en su mundo, antes en armonía cósmica y en paz con las gentes? ¿Prevalece un derecho colonial sobre el sagrado derecho consuetudinario no escrito de quienes son pacíficos e inmemoriales poseedores de estos territorios (¡"allá y acá de nuevo"!)? ¿Qué significación vital tiene para estas poblaciones hermanas el espacio en que viven, la diversidad biológica, el misterio de su asombrosa y cálida geografía, la magia de su sabiduría espiritual? Como Argentina descubrió en la Guerra de las Malvinas que era Latinoamericana, la sociedad envolvente descubrimos que los indígenas son parte de nuestras esencias y raíces.

Estas y otras consideraciones parecidas nos han traído a la conveniencia y hasta necesidad urgente de dedicar un número extraordinario de KANATARI, coincidiendo con el número 550, a ofrecer a nuestros lectores una información global, lo más seria y científica posible, sobre lo que son los nativos de la Amazonía Peruana, su cosmovisión, su memoria mítica e histórica, sus reivindicaciones, sus utopías, su alma cargada de poesía contemplativa en medio de un silencio salpicado de ruidos de la naturaleza, a la que viven como vegetalmente ligados.

Nos ayudará esta lectura a comprender que ellos han de ser la fuente de inspiración hacia el diseño de un modelo de desarrollo alternativo para el Perú, América Latina y todos los países del Sur, en base a su sabiduría lingüística y tecnológica, al respeto a los recursos naturales en eso que se ha dado en llamar eufemísticamente "el desarrollo sostenible", y que en el fondo podría ser un modo de maquillar un modelo que sólo reconoce un camino de progreso y no respeta ninguna otra salida que pudiera llevar a una verdadera justicia y equidad para todos los hijos de la tierra.

Que este número de KANATARI, que dará la cubierta a su Vol.XI, contribuya a que descubramos que, en las raíces de la identidad colectiva regional, están estos pueblos dueños inmemoriales del espacio y fuerza iluminadora hacia el futuro●

La Amazonía Indígena antes de la Conquista: dos tipos de sociedades

En la actualidad, parte de la población que habita la Amazonía, tanto a nivel urbano como rural, ignora cuáles fueron las sociedades que vivieron en los territorios que ocupan actualmente. A continuación presentamos brevemente y de manera comparativa, los dos tipos de sociedades que habitaron la Selva Baja antes de la conquista.

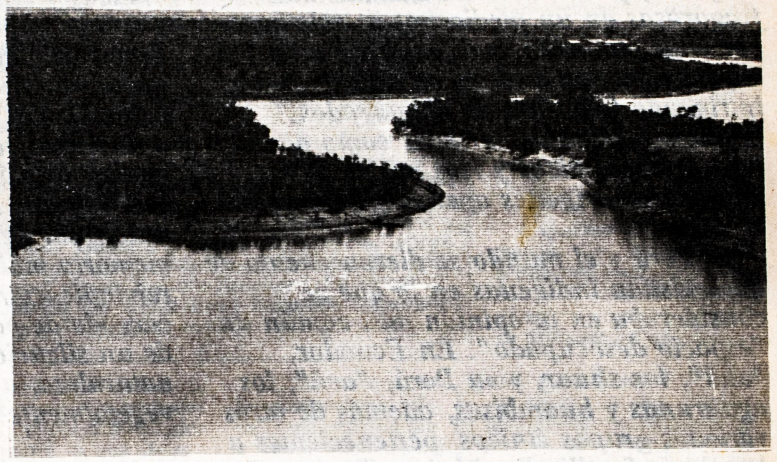
En la Selva Baja distinguimos dos sub-regiones que se diferencian por sus características ecológicas; cada una dio lugar al desarrollo de un tipo de sociedad: el que se desarrolló en los llanos aluviales de los ríos grandes, cuyos suelos se inundan periódicamente (várzea) y que abarcan una pequeña porción del total de las tierras amazónicas, entre 2 y 4%; y el que se desarrolló en las zonas de bosque de altura, cuyos suelos nunca se inundan (tierra firme) y comprenden del 96 al 98% restantes. Pero precisemos algo más.

Las zonas ribereñas e islas, de suelos inundables, reciben cada año, con la creciente de los ríos, sedimentos orgánicos e inorgánicos en forma de limo, que acarrean las aguas al bajar de las alturas de los Andes. Estos sedimentos aportan nutrientes que se depositan en forma desigual por la llanura. La fertilización periódica de estos terrenos permite una agricultura permanente e intensiva (en forma de monocultivo), interrumpida sólo a intervalos más o menos regulares, por las crecientes anuales. Además, a fin de asegurarse alimentos agrícolas en épocas de escasez, consecutivas a la merma de las crecientes, los indígenas usaban técnicas de conservación de alimentos, en las que aprovechaban las aguas mismas de la inundación, como lo ilustra la siguiente narración de un cronista:

"Estas islas de menor porte, y a veces las mayores, o mucha parte de ellas, baña todos los años el río, fertilizándolas de suerte con sus lamas, que no pueden jamás alegar título de estériles, aunque por muchos años continuados se les pida el ordinario fruto, que es el maíz y la yuca mandioca, común sustento de todos (...) y aunque al parecer, estaba expuesta a grande disminución, y pérdida, con tan poderosas avenidas, la naturaleza, (...) dio a estos bárbaros , medio fácil para su conservación. Cogen la yuca, que son raíces (...) y cavando en la tierra unas cuevas, o silos hondos, las sepultan en ellos, dejándolos muy bien tapados todo el tiempo que duran las crecientes, las cuales pasadas, las sacan y benefician para su sustento, sin que por eso pierdan un punto de su valor."

(Gaspar de Carvajal: 88-89)

A diferencia de los suelos inundables, los de las alturas son pobres en nutrientes y fuertemente ácidos; su capa de **humus** es delgada y oscila entre 5 y 14 centímetros de espesor. La existencia del bosque en estos suelos pobres se debe a la buena conservación de los pocos nutrientes disponibles y a su rápida



La verdadera riqueza de estas zonas inundables, es la concentración y la abundancia de su fauna acuática : lagartos, tortugas, vacas marinas (manatí), paiches y toda clase de peces, que no sólo son notables por su diversidad, sino por su tamaño. Fueron ellos fuente abundante de proteínas para las sociedades indígenas que se habían asentado en estas riberas de la cual extraían grandes excedentes alimenticios; por lo tanto, la caza terrestre tuvo menos importancia para ellas:

"Había en este pueblo, según se dijo, más de seis mil tortugas grandes que los indios tenían para su comer encerradas en unas lagunetas hechas a mano, llenas de agua y cercadas a la redonda con un cerco de varas gruesas, porque no se pudiesen salir, y a la puerta de cada bohio había dos o tres lagunetas llenas de dichas tortugas. Hallóse gran cantidad de maíz recogidos en los bahíos y en el campo había infinitas sementeras, yuca brava y otras comidas."

(Vázquez 1987: 69)

A diferencia de los suelos inundables, los de las alturas son pobres en nutrientes y fuertemente ácidos; su capa de **humus** es delgada y oscila entre 5 y 14 centímetros de espesor. La existencia del bosque en estos suelos pobres se debe a la buena conservación de los pocos nutrientes disponibles y a su rápida circulación gracias a la abundancia de la energía solar y el agua. Estos suelos, al ser cultivados, quedan expuestos a la erosión ocasionada por las frecuentes y fuertes lluvias y el escurrimiento de las aguas que acarrean la materia orgánica y causan la pérdida de minerales solubles. En eso consiste, en gran parte, la fragilidad del ecosistema del bosque Amazónico.

En estas condiciones, las sociedades indígenas asentadas en estas tierras de altura, practicaban la siembra en policultivo; en sus chacras sembraban hasta 60 especies y variedades diferentes como: yuca, coca, camote, maíz, plátano, caña de azúcar, sachapapa, wayusa, plantas medicinales, etc., maximizando así el rendimiento del suelo. Este sistema actuó como control natural, pues resolvió el problema de las plagas, y también funcionó como una despensa, en la medida en que se consumía una parte de los pro-

ductos conforme se los iba necesitando.

Los cultivos en tierra de altura fueron muy ricos en carbohidratos (harinas), pero pobres en proteínas (exceptuando el caso del maíz, pijuayo, maní y algunos frutales), lo que hizo indispensable que esta actividad se combinara con la caza, recolección, y eventualmente, la pesca en las quebradas y ríos menores.

En las sociedades de la llanura inundable, los asentamientos permanecían generalmente, de manera estable en un mismo sitio y eran de gran tamaño, debido a que la abundancia de animales acuáticos y la fertilidad de las tierras permitía alimentar mayor cantidad de gente. Sólo la erosión de las riberas obligaba a mudar de lugar. Carvajal, el cronista de la expedición de Orellana, en 1542, nos habla de pueblos a orillas del Amazonas con una población que fluctúa entre 2,000 y 3,000 habitantes. Maroni, Acuña, Fritz, etc. confirman esta forma de asentamiento para los Omagua y Cocama. De esta manera, la relativamente estrecha franja de islas y riberas a lo largo del río Amazonas soportaba la mayor concentración demográfica en la Amazonía.

Estas regiones más densamente pobladas, exigían una organización social más compleja: en ellas gobernaban "señores" con autoridad sobre toda una "provincia" o un "señorío"; Aparia, Machiparo (o Machifaro), como los llamaron los primeros Españoles, son dos de ellos:

"Ya que los indios se querían despedir dijeron al Capitán que fuese al pueblo donde residía su principal señor, que como digo, se llamaba Aparia."

(Carvajal: 17)

Estos Señores y sus caciques segundos o emisarios iban preciosamente adornados:

"En este medio tiempo, estando en la obra, vinieron cuatro indios a ver al Capitán <español>, los cuales llegaron, y eran de estatura que cada uno era más alto un palmo que el más alto cristiano, y eran muy blancos y tenían muy buenos cabellos que les llegaban a la cintura, muy enjoyados de oro y ropa; y traían mucha comida; y llegaron con tanta humildad que todos quedamos espantados de sus disposiciones y buena crianza: sacaron mucha comida y pusiéronla delante del Capitán, y la dijeron como ellos eran vasallos de un señor muy grande, y que por su mandado venían a ver quién éramos o qué queríamos o dónde íbamos."

(Carvajal: 21)

Los cronistas mencionaron artefactos comparables en diversidad y calidad con los que conocían de España:

"En este pueblo estaba una casa de placer dentro de la cual había mucha loza de diversa hechuras, así de tinajas como de cántaros muy grandes de más de veinte y cinco arrobas, y otras vasijas pequeñas como platos y escudillas y candeleros desta loza de la mejor que se ha visto en el mundo, porque la de Málaga no se compara con ella, porque es toda vidriada y esmaltada de todos colores, y demás desto los dibujos y pinturas que en ellas hacen son tan compasados que naturalmente labran y dibujan todo como lo romano."

(Carvajal: 36)

La manera de llevar la guerra en estas sociedades también indica mayor grado de organización:

"Andaban entre esta gente y canoas de guerra cuatro o cinco hechiceros, todos encalados y las bocas llenas de ceniza, que echaban al aire, en las manos unos guisopos, con los cuales andaban echando agua por el río a manera de hechizos, y después que habían dado una vuelta a nuestros bergantines de la manera dicha, llamaban a la gente de guerra, y luego comenzaban a tocar sus cornetas y trompetas de palo y atambores y con muy gran grita nos acometían"

(Carvajal: 33)

Conforme nos alejamos de los ríos y subimos los afluentes secundarios hacia las tierras de altura, y regiones que carecen de playas aluviales importantes, los recursos alimenticios se encuentran disponibles en forma dispersa y disminuyen rápidamente si su uso es prolongado. En estos espacios interfluviales extensos, los pobladores indígenas combinaban las actividades de agricultura con la caza, recolección, y con menos frecuencia, la pesca; ellos residían en caseríos y "malocas" ("cocameras"). Estos asentamientos permanecían generalmente en un mismo sitio por 5 ó 10 años; luego se los abandonaba para que allí los recursos naturales se regeneraran.

Los testimonios de misioneros nos dicen que sus pequeños asentamientos contenían una población que oscilaba entre 10, 20 y un máximo de 200 a 300 personas. Ejemplo de estas sociedades son los Achuar, Huambisa, Secoya, Chayahuita, Asháaninca, Huitoto, Bora, etc.

A pesar de una dispersión tan grande y fragmentada de los grupos

CEJA DE SELVA.- Se localiza aproximadamente, entre 800 y 3,800 m.s.n.m. Territorio sumamente accidentado con valles fluviales estrechos y profundos, enmarcados por vertientes y laderas con fuertes inclinaciones. En su gran mayoría, no son aptos para los asentamientos humanos y las actividades agropecuarias.

SELVA ALTA.- Se sitúa entre los 400 y 800 m. de altitud. Se trata de una zona cubierta por bosques tropicales. Se caracteriza por la presencia de fondos de valle de gran longitud y poco anchos, enmarcados por contrafuertes andinos. Presenta terrazas escalonadas hasta en cuatro niveles, siendo las más bajas las que ofrecen mejores condiciones para las actividades agropecuarias.

SELVA BAJA.- Se sitúa entre el nivel del mar y los 400 m. de altitud. Es una de las áreas de mayor extensión de nuestro territorio, y dentro de ella distinguimos dos grandes tipos de paisaje geomorfológicos:

Las llanuras inundables (várzea).- Estrecha franja inundable a lo largo del río Amazonas y sus mayores afluentes, recubierta periódicamente por los depósitos aluviales de origen andino, que propician la fertilidad constante de los suelos. En ella se encuentra un mosaico de diferentes tipos de vegetación: bosque de bajial, matorrales, ceticales, pájaro-bobales, etc.

Alturas (tierra firme).- Son extensas superficies de terrenos altos, no inundables, que forman sistemas de colinas disecadas por quebradas que las entornan y drenan. Sus suelos tienen una fertilidad baja y una marcada acidez que impide el mantenimiento de cultivos permanentes●



residenciales, lo que nos permite hablar de la existencia de *sociedades* es que entre ellos practicaban grandes eventos sociales, que podemos llamar *totalizantes* porque en su celebración manifestaban todos los aspectos de la vida social tanto los técnico-económicos como los discursivos y religiosos. Tales eventos tomaban la forma de fiestas, guerras, intercambios, etc.

Un Huitoto del principio del siglo se expresa de la siguiente manera sobre las fiestas de su sociedad:

" Así vamos para estar presentes en varias fiestas . Luego, terminadas éstas, estamos <en la casa> y trabajamos para hacer otra fiesta . Mediante el discurso vamos a bailar ; así nomás trabajando no tenemos costumbre de bailar. Asi, en otra oportunidad, vamos a bailar y siempre vamos para estar presentes en otra casa y volver a hacernos acordar el discurso del baile. No tenemos costumbre de bailar en nuestra misma casa.

Nosotros no dejamos el discurso; en los tiempos que no hay oportunidad de bailar, trabajamos para volver a bailar.

(Preuss, V.T 1921 y 1923)

Entre los Secoya y Siona las ceremonias de ayahuasca reunían a gentes de varios lugares:

"El mayor regocijo de esta nación es el juntarse a oir los cantos y desvaríos de los adivinos, en que gastan noches enteras, mezclando de cuando en cuando algunas danzas y música de flautas, para lo cual convidan también con tiempo a los que viven en las rancherías más cercanas. "

Pablo Maroni (1889-92 (27): 78); citado en Vickers 1989: 173

En la sociedad Achuar el evento social *totalizante* abarcaba la guerra y la fiesta:

"Una guerra o incursión para cortar cabezas es organizada por un hombre que sea muy fuerte, y que haya matado anteriormente por lo menos tres o cuatro personas. Cuando el kakáram decide seguir una incursión, pide a un unta de su vecindad, idealmente un hombre anciano, respetado, que también ha matado por lo menos muchas veces, que haga de wea, o maestro de ceremonias, para la primera celebración cuando regrese el grupo de la incursión. Si acepta, el kakáram y algunos de los que se presume participan en la expedición construyen al wea una casa nueva, amplia, para la fiesta: el trabajo de la construcción les coge normalmente algunos meses. "

(Harner 1978: 169-170)

En estos eventos sociales *totalizantes* se dramatizaban y escenificaban, con gestos, acciones, discursos y objetos simbólicos, partes de la filosofía indígena. Es ella, desde luego, un lazo espiritual activo que une a una población dispersa y a menudo aislada, en un todo, en un conjunto que llamamos *sociedad.*

En esta sociedad, era la filosofía la que mandaba a la gente a colaborar y celebrar; "el dueño de la fiesta o guerra" no era más que un coordinador inspirado por esta filosofía en la que sus seguidores se reconocían.

En resumen, hemos visto que existían dos tipos de sociedades, cada una adaptada a las características ecológicas de su zona: por un lado, las llanuras inundables a lo largo de los ríos grandes; por otro lado, las alturas del espacio interfluvial●

Servicios Astoria

En Servicios Astoria Ud., tiene una atención muy personal, visitenos y compruebe, le brindamos:

- *Servicios de grúa*
- *Petróleo*
- *Hielo de mesa*
- *Gasolina de 80 y 84 oct.*
- *Lavado, engrase a presión y pulverizado*
- *Kerosene*
- *Tejas selva*

Atención las 24 horas

En el mes de carnaval, Servicios Astoria; ofrece a sus clientes y amigos lo mejor en servicio.

Estamos para servirle en:

Servicios Astoria
Av. La Marina Nº 944 Telf. 232986
Punchana - Iquitos

Lea y difunda

KANATARI

laminadora iquitos s.a.

FABRICA: TRIPLAY DE LUPUNA Y CAPINURI de 4mm a 19mm

LAMINAS DE LUPUNA Y CAPINURI de 1.5mm a 4.2mm

Av. La Marina # 2199
PUNCHANA

Teléf.: 23-5441
Fax: 23-2453

Los procesos históricos en la Amazonía y sus consecuencias para las sociedades indígenas

La Amazonía siempre ha significado, para quienes no la conocen, el sueño anhelado de encontrar riquezas.

Los primeros conquistadores soñaron con "El Dorado" y en pos de él, ingresaron a territorios hasta ese momento lejos del dominio español. Este interés fue alentado por las autoridades, quienes no podían o no querían dar buen pago a las tropas que participaron en la conquista.

Cuántas veces más veremos similar actitud en los diferentes gobiernos, quienes por no dar solución real a los problemas económicos y sociales, siguen presentando a esta región como la despensa de ingentes riquezas.

Con Francisco de Orellana, Pedro de Ursúa y otros conquistadores, la corona española pretendió expandir sus dominios hacia la Selva; pero al ver que la mayoría de empresas fracasaba, optó por la evangelización.

Las primeras acciones evangelizadoras en la Amazonía se iniciaron entre finales del siglo XVI y principios del XVII, con el objeto de incorporar la población amazónica al régimen colonial español y cristianizarla.

Esta labor fue encomendada principalmente a dos órdenes: los jesuitas, que salieron de Quito por las cuencas de los ríos Napo, Amazonas, Marañón, Bajo Ucayali, parte del Huallaga y sus respectivos afluentes; y los franciscanos, que, saliendo de Lima y Huánuco, ingresaron por las cuencas del Alto Huallaga, Ene, Perené y Alto Ucayali.

Para lograr convertir al cristianismo a los pueblos indígenas, hubo que concentrarlos en los llamados **Pueblos de Misión o Reducciones de Indios**. Había dos formas de concentrarlos: atraerlos con regalos como hachas, machetes, cuchillos o capturarlos a la fuerza con ayuda de soldados españoles e indígenas cristianizados.



Los pueblos fueron organizados a la manera española con una plaza al centro y calles rectas. Las familias extensas fueron separadas en viviendas unifamiliares, cambiando así su forma tradicional de vida.

Esta concentración facilitó la transmisión de enfermedades traídas por los españoles como la gripe, el sarampión, la viruela y la consiguiente muerte de miles de indígenas.

Las incursiones de los portugueses en busca de indígenas para llevarlos a trabajar como esclavos en las plantaciones de Pará en el Brasil, trajeron como consecuencia el traslado de gran parte de los Omagua y Yurimagua hacia el Alto Amazonas y el Huallaga.

Si bien los jesuitas contribuyeron a contener el avance de los colonos portugueses, organizando a los indígenas para la resistencia, ellos mismos ocasionaron pérdidas irreparables.

Se implantó un nuevo régimen de trabajo según el cual debían hacer turnos para labrar las tierras de la misión, además de cazar y pescar para alimentarse.

Se introdujeron nuevas necesidades. Ya no se producía sólo para la familia. Debía haber excedentes

para intercambiar con otros pueblos de misión.

En algunos casos se impuso también el pago de tributo mediante el trabajo y la entrega de productos como tejidos, pieles, cera. Incluso los misioneros llegaron a dar en alquiler la mano de obra de los indígenas, a los dueños de haciendas y minas, para obtener dinero.

Se impusieron nuevas ideas religiosas, desprestigiando las antiguas indígenas.

La respuesta de los indígenas no se hizo esperar. Ya a fines del siglo XVI, los Jíbaro mantuvieron a los españoles alejados de su territorio luego de atacar varias ciudades establecidas. Igual hicieron los Cocama y los Pano durante los siglos XVII y XVIII, hasta llegar al más importante levantamiento contra los españoles, que acabó con el trabajo misional, el de Juan Santos Atahualpa en la Selva Central (1742-1752), que mantuvo el territorio libre de misioneros y todo tipo de colonizadores por más de 100 años.

Durante el proceso misional, las sociedades indígenas más complejas y jerarquizadas de las llanuras inundables fueron las primeras en ser destruidas por los invasores europeos.

Cuando las misiones abandonan los territorios ocupados, la población indígena vuelve a dispersarse, buscando volver a sus antiguas formas de vida. Sin embargo, muy pronto y demostrándose que la independencia no significó ningún cambio para los indígenas, los mestizos, con el aval de las autoridades, los reclutaron, sirviéndose de su mano de obra para aprovecharse de los recursos de sus territorios. La zarzaparrila, algodón, pescado salado y cera eran recolectados a gran escala para su comercialización. Las condiciones en que trabajaban, ya sea como peones de comerciantes o sirviendo a familias influyentes, eran prácticamente esclavistas.

Nuevamente, las respuestas indígenas se hicieron sentir con el ataque a pueblos y caseríos de mestizos, entre 1830 y 1840.

En este período, se incentivaron procesos de colonización y ocupación de la Amazonía apoyados por dispositivos legales que promovían la llegada de colonos, principalmente extranjeros de Europa, para "mejorar la raza". Así, nace la conocida colonia tirolesa de Pozuzo.

Dos maneras de ver el matrimonio

"Considerando yo que el ejemplo de los superiores es el mayor atractivo para arrastrar a los súbditos, para poder conseguir con la ayuda de Dios la empresa que deseaba, tiré a conquistar primero la voluntad del Alcalde y Regidores, y para este fin este año saqué de Alcalde al Cacique de los Murciélagos, y dos Regidores de cada nación que conocí que me tenían más voluntad, y ya estaban medianamente impuestos en la doctrina cristiana e inteligencia de los principales misterios de la fé. Lo malo era que todos tenían dos mujeres mozas, y el Alcalde tenía tres. Yo me estreché con él en conversación privada entre los dos, llevándomelo varias veces a la otra banda del río, como quien va de paseo a ver mis sembrerías. Allí le sacaba en conversación que los loros, los guacamayos, los pauquíes y las camaranas no tenían más de una hembra; los leones, los tigres y los osos asimismo, y que así habían de ser los hombres, y que esto observaban todos los cristianos, no teniendo más que una mujer.

A estas razones me replicaba que los gallos usan de muchas gallinas, y los cerdos usan de muchas cochinas. Yo viendo que estas réplicas sólo el diablo se las podía dictar; tiré a figurarle que de uno y otro había criado Dios para dar a entender a los hombres que unos se habían de salvar, y los otros se habían de condenar y que por esto los cristianos que se habían de salvar no usaban sino de una mujer. Yo poco a poco lo fui ablandando, que por fin me vino a decir que una vez que los otros de la nación encabellada lo hiciesen, ellos también pasarían por ello". **(FRAY JUAN DE SANTA GERTRUDIS. 1970: Maravillas de la Naturaleza. T.IV. Biblioteca del Banco Popular. Bogotá.)●**



A pesar de todas las facilidades brindadas a los inmigrantes y a quienes los traían, no se logró los resultados esperados, principalmente por falta de mercados donde comercializar la producción de las colonias que ya existían o pensaban instalarse.

Desde ese momento, los gobiernos, afirmando que los suelos de la Amazonía son de gran fertilidad y que es una región prácticamente deshabitada, empezaron a tratar de dirigir hacia la Selva a los indígenas andinos que habían sido despojados de sus tierras por los grandes hacendados. Así, comienzan a producirse las colonizaciones y los enfrentamientos entre andinos y amazónicos, motivados de alguna manera, por el Estado, cuando plantea que en la Selva está la salvación para los que no tienen trabajo y sufren de hambre.

Paralelamente se impulsó la navegación a vapor. Fue en 1866 que apareció el primer barco a vapor en el Ucayali, el "Putumayo", que el mismo año se arriesgó sobre el Pachitea.

En el año de 1885, varios pequeños barcos o lanchas a vapor de dos a cien toneladas, hacían el servicio de comunicación en el Ucayali, remontándolo con frecuencia hasta el Pachitea y trayendo a los colonos una o dos veces al mes.

La Comisión Hidrográfica del Amazonas, en 1873, exploró los ríos Pachitea y Pichis y encontró que por esa vía se unían en menos tiempo, Lima e Iquitos. Sin embargo, recién se inauguró como tal en 1892, contratándose botes a vapor para la navegación por dicha ruta.

Esta vía posibilitó la ocupación de la zona por colonizadores que fueron expulsando de su territorio a las poblaciones indígenas.



"No sé de qué tiempo, de la guerra con Chile parece, teníamos una deuda, dos millones debíamos, no pagábamos. ¡Qué sería que no podíamos pagar, cómo no íbamos a poder pagar! Pero los gobiernos ese tiempo no hacían caso del pobre y recibían el dinero y lo ponían en tras cuentas en Europa, particular.

Entonces fletaron un botecito para ir a hablar con la reina de Inglaterra que preguntó ¿Con qué me van a pagar? El encargado dijo 'no tenemos aquí plata, más bien te puedes escoger'.

Nueve cosas les dieron, también con el ferrocarril y el lago Titicaca. Y cada año una mensualidad que así me parece que lo mandaban a otras partes.

Los ingleses les regalaron entre ellos las minas a los norteamericanos, no ve que también hablan inglés. La reina miró el mapa del Perú y preguntó qué había aquí. Le dijeron a la reina que se venga al Perené para sacar sus riquezas para pagar nuestra deuda. Así vinieron pues.

En ese tiempo de la Peruvian dice, la reina le mandaba sus libras esterlinas para hacer sus trabajos, pero a nosotros pagaban con papelitos o con cartoncitos. ¡Dónde pues quedarían esas libras! Ya menos mal que después se fueron porque ahora estaríamos como la Malvinas" ***(Versión oral recogida de una ex trabajadora de la Colonia del Perené publicada en Amazonía Indígena 10)***

El ingreso de la Peruvian Corporation a la Selva Central fue posible por la ley de 1889 que autorizaba la entrega de tierras a empresas dedicadas a la explotación agropecuaria y/o gomera. Y a pesar que incumplió con dicha ley, al no efectuar la colonización de las tierras cedidas (medio millón de hectáreas), se valió de una serie de argucias legales, trapasando y vendiendo lotes a subsidiarios, para mantener su control hasta mediados del presente siglo.

Las propias misiones franciscanas a fines del siglo pasado o adventistas hacia 1920, a través de la concentración de la población amuesha y asháninca, organizaban cuadrillas de cosechadores que trabajaban para el sostenimiento de trabajadores y colonos. Esta situación provocó el recrudecimiento de epidemias, como en la época de las primeras misiones, causando grandes pérdidas poblacionales.

El período del caucho significó un cambio muy grande en la historia amazónica y produjo gravísimas consecuencias en algunas sociedades indígenas. Este tipo de actividad, a diferencia de la agropecuaria, generó inmensas utilidades en poco tiempo.

Con esta producción extractivo-mercantilista y luego con la balata y la leche caspi, se inaugura en la Amazonía lo que continuarán siendo los llamados "booms" :el de la madera, el del barbasco, el del palo de rosa y el "boom" del petróleo.

Este tipo de actividades ha traído consigo que las poblaciones no se asienten en lugares determinados, sino que son obligadas a trasladarse en función del nuevo producto a extraer, depredando así cada vez nuevos territorios.



El trabajo del caucho se realizó en las peores condiciones de explotación que se recuerdan. Los patrones de las compañías caucheras no se preocupaban ni siquiera por mantener la mano de obra. En la zona del Putumayo se calcula que fueron exterminados 40 000 huitotos en sólo 10 años de trabajo.

Los indígenas eran reclutados mediante la amenaza de las armas, y raras veces se usó la "habilitación" como sí sucedió con la madera. Este sistema de entrega de dinero y productos por adelantado

"Los colonos que se introduzcan al Perú en virtud de esta concesión, serán de raza europea y no pagarán durante diez años contribución alguna, sea civil, eclesiástica o judicial, ni derechos parroquiales ni obvencionales y usarán del papel común en sus contratos públicos" ***(Manrique 1972:8 En CHIRIF, A., MORA, C., 1982: La Amazonía Peruana - Historia del Perú T.XII, Ed. Juan Mejía Baca. Lima)***

mantenía "endeudados" a los trabajadores de por vida.

El caucho, al igual que los demás productos extraidos no significó beneficio alguno para el desarrollo amazónico. Si bien surgieron ciudades como Iquitos y Manaos, éstas sirvieron básicamente de intermediadoras para abastecer de bienes, muchas veces suntuarios, a quienes se habían enriquecido con la explotación. Las mansiones aún existentes, son testigo de ello.

La historia amazónica, desde la conquista europea, es una historia de explotación irracional de recursos y de resistencia de los pueblos indígenas frente a ella. Si bien las antiguas sociedades ribereñas fueron destruidas desde principios de la conquista y actividad misional; las sociedades asentadas en las extensas alturas interfluviales, alejadas de las grandes vías de comunicación, fueron poco afectadas por la presencia extranjera hasta finales de siglo XIX, en algunos casos, y hasta bien entrado el siglo XX, en otros.

Esa misma historia nos enseña que ninguna actividad extractiva mercantilista, basada en la explotación de un solo producto que hace que toda la economía gire en torno a él y que desplace a otras actividades productivas, logrará que se consolide una economía regional de desarrollo sustentable●

> "Teniendo en consideración la inercia de los indios para el trabajo y que por ese motivo viven desnudos, entregados al ocio y a la más espantosa miseria de que proviene su ninguna civilización y su desdichada muerte porque se alimentan de reptiles venenosos y frutas montaraces y dañosas los gobernadores cuidarán de proveer, cada cuatro meses, de peones a esta ciudad, según costumbre, asignando a los sujetos que se los pidiesen, el competente número de ellos, en clase de sxpedicionarios, igualmente a los comerciantes para la importación de sus empresas, cada y cuando los pidan, cuidando sí que sean pagados honradamente y según los aranceles de la provincia" *(San Román 1975:114 En CHIRIF, A., MORA, C., 1982: La Amazonía Peruana - Historia del Perú. Tomo XII, Ed. Juan Mejía Baca, Lima)*



10 **INDUSTRIAL IQUITOS S.A.**

Av. La Marina N° 400
Telf. 23-2051
Iquitos - Perú

Los Pueblos Indígenas entre ayer y mañana

En el transcurso de los últimos 50 años, el cuadro socio-económico de la Amazonía peruana se ha transformado con un dinamismo novedoso en su historia, que se origina en gran parte en las políticas de desarrollo planificado de los sucesivos gobiernos. Construcción de carreteras, colonización, migración y expansión del frente productivo agrícola en las regiones de Ceja de Selva y Selva Alta, implantación, luego ampliación a ritmos irregulares, de la explotación petrolera, así como intensificación de la extracción maderera en la Selva Baja fueron los factores esenciales de este dinamismo que F. Barclay, F.Santos, M. Rodríguez y M. Valcárcel han descrito y analizado en una obra reciente como el *proceso de incorporación de la Amazonía a la esfera nacional.*



Entre 1940 y 1960, el peso de la Amazonía en la economía nacional era todavía insignificante, con excepción de la producción de café en la región de Ceja de Selva. Sin embargo, ya a mediados de los años 80, la Amazonía peruana produjo el 46% del valor bruto de la producción agrícola del Perú y albergaba 22% de las explotaciones agrícolas y el 39% de la superficie cultivada del país. Los productos que alcanzaban las mayores cantidades eran, en el orden de su importancia, la coca, el café, el maíz, el arroz y los pastos. Se estima que el cultivo de la coca, con un rendimiento de 8 a 10 veces mayor al rendimiento del arroz o el maíz, logró ocupar en 1990 a 200'000 familias sobre 200'000 hectáreas, y se convirtió, de esta manera, en el cultivo más importante de la Amazonía y en el segundo en importancia a nivel nacional en cuanto a la superficie cultivada.

La ilegalidad de este cultivo, cuyo auge se inició a principios de los años 80, y la alianza de sus traficantes con el MRTA y Sendero Luminoso han mantenido amplios sectores de agricultores indígenas y no-indígenas en condiciones de inseguridad, exponiéndolos a merced tanto de los promotores del cultivo y de sus acólitos terroristas, como de los que están encargados de reprimirlo.

Por el mismo período, también, hubo un aumento drástico del número de escuelas. En 1962 existían sólo 223 escuelas públicas y privadas en los cuatro principales departamentos amazónicos (Loreto, Ucayali, Madre de Dios, San Martín), mientras que 23 años más tarde, en 1985, su número se había multiplicado por 14 y ascendía a 3130.

Son éstos algunos de los factores sobresalientes del proceso histórico de este medio siglo pasado. Ellos y sus secuelas han afectado significativamente el marco ambiental y las condiciones sociales de vida de los *pueblos indígenas*. Algunos de éstos, particularmente aquellos de la Ceja de Selva y la Selva Alta - Asháninca, Matsiguenga, Aguaruna, Huambisa - que habían sido menos afectados por la anterior ola de explotación masiva y de violencia esclavista, en el período del caucho a principios del siglo, han sufrido las mayores transformaciones de su historia.

En lo que sigue, examinamos de manera resumida y **genérica** los efectos más **aparentes** que los diferentes factores han tenido sobre el marco ambiental y la vida social de los *pueblos* indígenas; la manera en que los *pueblos* han asumido los **retos** que estos efectos plantean para su existencia futura, se expondrá en el artículo siguiente. Queda entendido que estos efectos pueden manifestarse con mayor o menor peso según las zonas geográficas y la intensidad con la que los diferentes factores actuaban y siguen actuando en ellas (razón por la cual nos expresamos en el tiempo presente en los párrafos que siguen), y que, desde luego, los diferentes retos, a su vez, se presentan en forma matizada en las distintas regiones y zonas.

1. El avance de las carreteras y la colonización subsecuente, así como las ocupaciones petroleras enclavadas en territorios indígenas significan invasión, fragmentación y pérdida de territorios indígenas y, con ello, pérdida de accesos a recursos naturales y limitación de sus condiciones naturales para el desarrollo futuro.

2. El avance del frente extractivo maderero, el corte masivo de leña en ciertas zonas (p.ej. Nanay) y la expansión del cultivo de la coca, particularmente en las vertientes del piedemonte andino y en los bosques de altura, empobrecen o destruyen el bosque en territorios indígenas, sin que a los pueblos autóctonos afectados se les recompense adecuadamente por los productos extraídos o se los indemnice por los perjuicios infligidos a sus riquezas naturales. A diferencia de países como Canadá y los Estados Unidos, **el Estado peruano no reconoce hasta la fecha ningún derecho a los pueblos indígenas como *pueblos*, es decir, como colectividades históricas con derechos que derivan de su dominio sobre el territorio antes de la llegada de los españo-**

LA CONSTITUCION DE 1993: CAPITULO VI:

Del régimen agrario y las comunidades campesinas y nativas

Artículo 88: El Estado apoya preferentemente el desarrollo agrario. Garantiza el derecho de propiedad sobre la tierra, en forma privada o comunal o en cualquier otra forma asociativa. La ley puede fijar los límites y la extensión de la tierra según las peculiaridades de cada zona.
Las tierras *abandonadas*, según previsión legal, pasan al dominio del Estado para su adjudicación en venta.

Artículo 89: Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. *[Pero no así los **pueblos** nativos]*.
Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y lo administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de *abandono* previsto en el artículo anterior.
El Estado respeta la *identidad cultural* de las Comunidades Campesinas y Nativas●

previamente adquiridos, en la medida en que admite que las tierras ya tituladas pueden embargarse y, *en caso de abandono*, "revertirse al Estado para su adjudicación en venta" (Capítulo VI). Además, como es el Estado y sus funcionarios quienes se arrogan el derecho de definir lo que significa *abandono*, los territorios de los *pueblos* indígenas y las tierras comunales ya tituladas están expuestos a los intereses de los que están encargados de *constatar* el estado de *abandono*; por lo que es previsible desde ahora que, en estas condiciones, no se tomará en cuenta el modo en que los indígenas administran sus recursos y necesidades. Los bosques naturales que a un funcionario estatal le pueden aparecer como *en estado de abandono*, para un *pueblo* indígena, son parte de sus reservas naturales indispensables para la realización de su modelo histórico de *manejo de bosques a largo plazo*, que garantiza la vida de sus generaciones fu-

les y antes que el nuevo Estado, sucesor de la Conquista, se lo haya apropiado.

3. Los derrames petroleros (Nor-Este amazónico), el lavado de oro (Madre de Dios, río Santiago), los desechos de la minería (Selva Central), el procesamiento químico de la hoja de coca, y la pesca industrial (ríos y cochas de la Selva Baja) destruyen y depredan los recursos hidro-biológicos de los ríos, quebradas, riberas y extensiones pantanosas (parque natural de Pacaya-Samiria), sin tomar en cuenta las necesidades alimenticias y las condiciones sanitarias de la población indígena (y mestiza) ahí residente y, como en el caso anterior, sin que el Estado y las empresas culpables contemplen indemnización alguna a los *pueblos* perjudicados.



4. La expansión del frente productivo agrícola ha venido convirtiendo a una gran parte de la población indígena en asalariados agrícolas eventuales y en productores agrícolas independientes; es decir, que la ha integrado progresivamente a la economía de mercado. Este proceso, en la medida en que vincula individualmente, mediante el dinero, las personas al mercado, tiene repercusiones profundas sobre la solidaridad social interna de los *pueblos*, que se basa en las relaciones de parentesco. Programas cooperativos de compra y de comercialización, que algunas comunidades y organizaciones han intentado implementar en diversos lugares, no han logrado hasta ahora desarrollar eficientemente nuevas formas de solidaridad que sean funcionales frente a los mecanismos del mercado y sus características regionales.

5. El Estado ha promovido la incorporación de la población indígena a su marco administrativo, cívico-legal por diferentes vías e instrumentos:

- La "Ley de Comunidades Nativas" de 1974, así como la Constitución de 1993, reconocen a las comunidades indígenas (¡no a los *pueblos*!) la personería jurídica que posibilita la titulación de sus tierras y la implementación de registros civiles en ellas. Esta Constitución, sin embargo, significa un retroceso de los derechos turas y su existencia como *pueblo*. Quedará, como último recurso legal para proteger las tierras comunales contra cualquier recorte o expropiación, la exigencia del *respeto de la identidad cultural*, garantizado por esta misma Constitución, para el cumplimiento de la cual se apoyará en el argumento que **el modelo indígena del manejo del bosque es parte intrínseca de esta *identidad cultural*.**

- Por otro lado, gran parte de la población indígena ha podido conseguir su documentación personal que la convierte en potencial electoral frente a los partidos y líderes políticos, la hace partícipe de la vida política del país y le permite,

desde luego, elegir miembros y representantes de sus distintos *pueblos* en las instancias del aparato político del país, con mayores posibilidades a nivel de los municipios. Estas aspiraciones, sin embargo, sólo se han realizado en algunas pocas provincias y distritos con fuertes mayorías indígenas; es decir, en regiones como el Alto y el Bajo Marañón (Condorcanqui; Morona, Cahuapanas).

- El Estado ha hecho que el servicio militar obligatorio sea extensivo a la población indígena. Esto ha generado múltiples quejas sobre el maltrato que reciben los reclutas de parte de sus superiores; además, ha hecho participar un gran número de jóvenes indígenas en los hechos de armas en defensa del territorio nacional que periódicamente se presentan en las zonas fronterizas y a los que se manda preferentemente este tipo de personal que está familiarizado con la geografía del terreno y las condiciones de vida en el bosque. Tal vez sean éstas las únicas oportunidades en las que sean tomados en cuenta concretamente y apreciados *oficialmente* los valores y conocimientos específicos de la civilización selvática autóctona.

- Una organización misionera fundamentalista protestante de Estados Unidos, el Instituto Lingüístico de Verano, bajo los auspicios del Estado, ha implantado un sistema escolar que apunta hacia la *asimilación* de las poblaciones indígenas por parte de los que se consideran como los representantes de una "mayoría" nacional, mestiza y criolla. Este sistema, por los efectos de la imposición de los valores cristianos y nacionales, atrofió las configuraciones culturales propias de los diversos *pueblos*, ya que desvalorizó partes enteras mediante un **concepto selectivo** de *cultura*, el cual condena todos aquellos aspectos de la vida indígena que son reñidos con la ética cristiana y los preceptos nacionales.

Como consecuencia de esta evolución y a modo de resumen, podemos distinguir tres tipos de relaciones que vinculan hoy en día los pueblos indígenas a la sociedad nacional envolvente; hablamos de:

ESCLAVITUD INDIGENA EN 1988

Ejemplo 4:
Nativo: Estalin Quinticuari Nicolás (jefe)
Patrón: César Cagna
Lugar: Diobamba (fundo Chanchamayo y fundo Pacaya)

<El patrón> tiene una comunidad esclavizada. Maltrata y lesiona al nativo Teobaldo Camaiteri. Obliga a ir a la madera a toda la familia a fin de que no escapen. No hay pago. Golpea con el caño de la escopeta a un joven mudo de la comunidad de Unine y el joven desaparece sin que se sepa hasta hoy si está vivo o muerto. Detiene a dos comuneros, con la fuerza armada, y los golpean hasta enfermarlos (Estalin Quinticuari y Elías Sanchez). A la vuelta los tiene dos días sin tomar agua. Obliga a trabajar a menores de edad escolar; uno de ellos, Santiago Carlos Tamani, de 15 años, aún no regresa y no se sabe su paradero.

Tomado de un informe que la confederación indígena AIDESEP presentara en 1988 a las autoridades peruanas y que fue parcialmente publicado en "Amazonía Indígena", 1991, no. 17/18, pp. 14-15.●

INCA KOLA
MARCA REG.

MOTORES FUERA DE BORDA
Johnson
REPRESENTADOS EXCLUSIVAMENTE POR
COREPSA

PRESENTA SU NUEVA LINEA DE MOTORES COMERCIALES Y DEPORTIVOS 1995 CON LOS PRECIOS MAS COMPETITIVOS DEL MERCADO

Además hemos rebajado increiblemente los Repuestos que respaldan nuestro excelente Servicio Técnico.
Ejemplos:

Anillos 55 HP	$ 13,90
Pistón 55 HP	$ 39,90
Canastilla de Biela 55 HP	$ 18,90

VISITENOS HOY MISMO EN:
Putumayo 141 -145-Telf.23-4301, 23-2362 Fax : 09423-3708
Oferta Limitada

- una relación de *dominación política*, en la medida en que los pueblos, en sus territorios invadidos y fragmentados, han perdido la *autonomía* de decidir sobre múltiples aspectos de su vida;

- una relación de *dependencia económica*, en la medida en que los pueblos indígenas dependen ahora del mercado para satisfacer una serie de *necesidades* nuevas que se han creado en sus poblaciones;



- una relación de *alienación ideológica*, en la medida en que una parte significativa de la población indígena ha interiorizado juicios negativos exteriores respecto a sus propios *valores* sociales, lo que repercute sobre sus relaciones y prácticas sociales internas.

Llamamos al conjunto de estas tres relaciones la *triple relación intercultural*, puesto que las tres vinculan entre sí dos tipos de configuraciones culturales: por un lado, el de la sociedad nacional dominante de origen español-mestizo-criollo, y por otro lado, el del conjunto de los pueblos autóctonos amazónicos. Este último es en sí portador de variedad, ya que cada pueblo (ver el cuadro del censo) tiene su propia cultura; pero el conjunto de estas culturas es del *mismo tipo* por ser el producto y la herencia de un mismo tipo de *sociedad*, el de las *sociedades indígenas de las Alturas* (**ver "La Amazonía Indígena antes de la Conquista: dos tipos de sociedades" y "Los procesos históricos en la Amazonía y sus consecuencias para las sociedades indígenas" en este mismo número**).

Son éstas algunas reflexiones que nos parecía indispensable exponer, si queremos contemplar el futuro de los *pueblos* indígenas como *pueblos* y fundamentar una *educación intercultural* que contribuya a alcanzarlo●

EL ULTIMO CENSO DE POBLACIONES INDIGENAS - INEI 1993

En la Amazonía peruana existen 63 pueblos indígenas pertenecientes a 12 familias lingüísticas y con una población que sobrepasa actualmente las 300 000 personas. Sin embargo, según datos del último Censo de Población, que después de décadas volvió a incorporar la variable étnica, sólo se han identificado 49 "grupos étnicos", con una población de apenas 190 295 personas.

La "equivocación" no es casual: la metodología de aplicación de la encuesta y otros factores políticos, han determinado una subestimación de dicha población, llegando a negar la existencia o el reconocimiento del carácter indígena a comunidades enteras y hasta a capitales distritales o provinciales (que por "definición" no pueden ser habitadas por indígenas) cuya población indígena en realidad, representa la casi totalidad de la población.

Esto no es sino un ejemplo, de los más recientes, relativo a la discriminación que han sufrido y siguen sufriendo los pueblos indígenas de la Amazonía. Discriminación que sin embargo, los ha impulsado a desarrollar una extraordinaria vitalidad que históricamente se ha expresado no sólo - y a pesar de todas las encuestas gubernamentales - en su crecimiento demográfico, sino también, en una cada vez mayor fuerza de sus organizaciones.

El Censo ha podido ubicar 1.335 comunidades nativas, distribuidas en 23 Provincias y 78 Distritos de 6 Regiones Político-Administrativas de la Amazonía. Las comunidades nativas se han podido identificar según los siguientes grupos étnicos:

GRUPOS ETNICOS Y FAMILIAS LINGUISTICAS	POBLACION TOTAL
- Asháninca - Caquinte (ARAWAK)	50 793
- Aguaruna (JIBARO)	41 739
- Shipibo (PANO)	16 085
- Chayahuitas (CAHUAPANAS)	13 567
- Matsiguenga - Nomatsiguenga (ARAWAK)	10 424
- Quichua, Kichuaruna, Inganos (QUECHUA)	9 906
- Cocama-Cocamillas (TUPI)	9 103
- Huambisa (JIBARO)	8 444
- Cacataibo, Nahua, Mastanahua, Cashinahua, Amahuaca, Sharanahua, Yaminahua (PANO)	5 002
- Yanesha (ARAWAK)	4 563
- Achual (JIBARO)	4 445
- Piro (ARAWAK)	2 909
- Yagua (PEBA-YAGUA)	2 629
- Chamicuro, Culina (ARAWAK)	1 629
- Candoshi (MACRO-JIBARO)	1 586
- Amarakaeri, Arazaeri, Pukirieri, Wachipaeri Amaiweri-Kisambaeri (HARAKMBET)	1 260
- Ticuna (Sin clasificación)	1 259
- Huitoto (HUITOTO)	1 045
- Bora (Sin clasificación)	883
- Ese'Eja (TACANA)	782
- Shapra (MACRO-JIBARO)	581
- Maijuna, Secoya (TUCANO OCCIDENTAL)	495
- Alama (QUECHUA)	419
- Ocaina (HUITOTO)	408
- Arabela (ZAPARO)	294
- Urarinas (Sin clasificacion)	45
TOTAL	190 295

La reacción política de los Pueblos Indígenas: el reto asumido por las organizaciones

La expansión económica acelerada de los últimos 30 años de la Amazonía peruana, descrita en el artículo precedente, ha afectado y sigue afectando el medio ambiente y la vida de los pueblos indígenas que lo habitan.

Como se ha visto, el frente expansionista ha apuntado principalmente a un aumento de la producción agrícola y extrativa, persiguiendo un modelo de desarrollo esencialmente rentable en términos de beneficios monetarios y excluyendo u "olvidando" todo lo que significa una relación más global, armónica y natural con el medio ambiente amazónico.

Todo esto ha significado, entre otras cosas, una apropiación ilegal por parte de los agentes exteriores, del territorio de los pueblos indígenas, el cual representa la base de su sistema de organización social.



Frente a los efectos creados por el avance expansionista, a la sobre-explotación y destrucción del bosque y a la tendencia hacia la integración de los pueblos indígenas a modelos de vida extraños, empezaron sin embargo a surgir ya hace 25-30 años las primeras organizaciones políticas indígenas de tipo federativo.

Es durante este período que nacen el Congreso Amuesha, la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC) y el Consejo Aguaruna-Huambisa (CAH), como primera reacción a la invasión de tierras por parte de los colonos y para exigir al gobierno que titulara sus territorios.

Es solamente a principios de los años 80 sin embargo, que estas organizaciones asumen con mayor vigor la defensa de sus derechos, en el campo de la titulación de tierras, de la comercialización de sus productos - con el fin de lograr mejores condiciones frente al mercado -, del acceso a mejores servicios de salud y de la defensa de los recursos naturales.

LA COICA

La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, fue fundada en 1984 en Lima, donde se estableció su sede hasta 1993. Es el organismo creado por las propias organizaciones indígenas nacionales para reforzar la capacidad de acción y aunar experiencias de trabajo y de lucha.

Además de AIDESEP, forman parte de la COICA:

1 - **La CIDOB (Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía Boliviana), de Bolivia.**

2 - **La CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), de Ecuador.**

3 - **La ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), de Colombia.**

4 - **La COIAB (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña), de Brasil.**

5 - **La APA (Asociación de Pueblos Amerindios de Guyana), de Guyana.**

6 - **La FOAG (Federación de Organizaciones Amerindias de Guyana Francesa), de Guyana Francesa.**

7 - **El CONIVE (Consejo Nacional Indio de Venezuela), de Venezuela.**

8 - **La OIS (Organización Indígena de Surinam), de Surinam.**

Fue precisamente el trabajo de estas federaciones lo que demostró a los dirigentes indígenas que sólo a través de la unión y la organización podían tener la fuerza necesaria para ejercer cierto grado de control frente a las difíciles relaciones entre indígenas y no-indígenas.

Como resultado de este proceso, existen hoy en día dos confederaciones indígenas amazónicas peruanas: AIDESEP y CONAP.

AIDESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) nace en 1984, conformada al principio por tres organizaciones regionales indígenas con el propósito de dar respuestas autónomas, unitarias y organizadas a los problemas que estaban enfrentando las comunidades nativas de la Amazonía peruana.

Actualmente AIDESEP está agrupando a 36 federaciones regionales mono o pluri-étnicas distribuidas por toda la Amazonía peruana, desde Madre de Dios hasta el Río Putumayo.

La CONAP (Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú) nace en 1986 como reacción a la existencia de AIDESEP, promovida por dos instituciones no indígenas (CIPA y CAAAP).

El reto asumido por las organizaciones ha sido el de empezar a reflexionar sobre los cambios ocurridos tan rápidamente en las comunidades y pensar en alternativas positivas para sus pueblos.

Esta ha sido la responsabilidad que organizaciones como AIDE-

AIDESEP Y SUS FEDERACIONES REGIONALES

1 - **ADECOP** (Asociación Indígena de Desarrollo y Conservación de Pacaya) - Dpto. Loreto.
2 - **AIDECOS** (Asociación indígena de Desarrollo y Conservación Samiria) - Dpto. Loreto.
3 - **ANAP** (Apatyawaka Nampitzi Ashaninka Pichis) - Dpto. de Pasco.
4 - **CAH** (Consejo Aguaruna Huambisa) - Dpto. Amazonas.
5 - **CECONAMA** (Central de Comunidades Nativas Machiguengas) - Dpto. Cusco.
6 - **CECONSEC** (Central de Comunidades Nativas de la Selva Central) - Dpto. de Junín.
7 - **CHAPI SHIWAG** (Ijumbau Chapi Shiwag) - Dpto. Loreto.
8 - **FECONA** (Federación de Comunidades Nativas del Ampiyacu) - Dpto. Loreto.
9 - **FECONACADIP** (Federación de Comunidades Nativas Candoshi del Distrito del Pastaza)- Dpto. Loreto.
10 - **FECONACO** (Federación de Comunidades Nativas del Río Corrientes) - Dpto. Loreto.
11 - **FECONACHAP** (Federación de Comunidades Nativas Chayahuitas de Paranapura) - Dpto. Loreto.
12 - **FECONADIC** (Federación de Comunidades Nativas del Distrito de Cahuapanas) - Dpto. Loreto.
13 - **FECONAFROPU** (Federación de Comunidades Nativas de la Frontera del Putumayo) - Dpto. Loreto.
14 - **FECONAMN** (Federación de Comunidades Nativas del Medio Napo) - Dpto. Loreto.
15 - **FECONAU** (Federación de Comunidades Nativas del Ucayali) - Dpto. Ucayali.
16 - **FECONAYY** (Federación de Comunidades Nativas Yine de Yamiria) - Dpto. Ucayali.
17 - **FECONBU** (Federación de Comunidades Nativas del Bajo Ucayali) - Dpto. Loreto.
18 - **FEDECOCA** (Federación Cocamilla del Bajo Huallaga) - Dpto. Loreto.
19 - **FEDEQUEP** (Federación Quechua del Pastaza) - Dpto. Loreto.
20 - **FENACOCA** (Federación Nativa de Comunidades Cacataibo) - Dpto. Ucayali.
21 - **FENAMAD** (Federación Nativa de Madre de Dios) - Dpto. Madre de Dios.
22 - **FEPYBABAM** (Federación del Pueblo Yagua del Bajo Napo y el Bajo Amazonas) - Dpto. Loreto.
23 - **FESHAM** (Federación Shapra del Morona) - Dpto. Loreto.
24 - **OAGP** (Organización Asháninca del Gran Pajonal) - Dpto. Ucayali.
25 - **OARA** (Organización Asháninca del Río Apurímac) - Dpto. Junín.
26 - **OIRA** (Organización Indígena Regional de Atalaya) - Dpto. Ucayali.
27 - **ONAPAA** (Organización Nativa Aguaruna de la Provincia de Alto Amazonas) - Dpto. Loreto.
28 - **ORACH** (Organización Achuar Chayat) - Dpto. Loreto.
29 - **ORASI** (Organización Aguaruna de San Ignacio) - Dpto. Cajamarca.
30 - **ORIAM** (Organización Regional Indígena del Alto Mayo) - Dpto. San Martín.
31 - **ORKIWAN** (Organización Kichuaruna Wangurina) - Dpto. Loreto.
32 - **OSHDEM** (Organización Shuara del Morona) - Dpto. Loreto.
33 - **FEPYKRESAM** (Federación de Pueblos Indígenas Kichuas de la Región San Martín)
34 - **FECONADIP** (Federación de Comunidades Nativas del Distrito de Iparía) - Dpto. Ucayali.
35 - **FECONARINA** (Federación de Comunidades Nativas del Río Nanay) - Dpto Loreto.
36 - **FECONAT** (Federación de Comunidades Nativas del Tigre) - Dpto. Loreto.

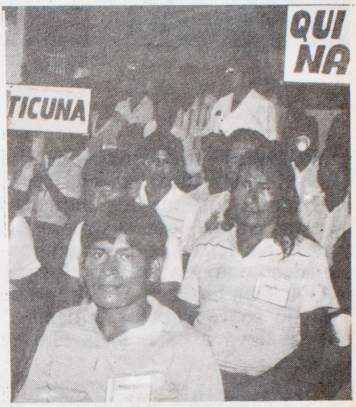


SEP han asumido en los últimos años: entender y hacer entender el valor de la historia, conocimientos, discursos, filosofía de los pueblos indígenas y tratar de aplicar estos valores a los problemas actuales que se les presentaban, como el de la recomposición y recuperación del territorio y la revalorización de sus culturas y de sus lenguas.

Armonizar, articular las relaciones entre lo que venía de afuera y lo tradicional para proponer soluciones viables y aumentar la capacidad de la gente de "poner condiciones", a través de una mayor y más correcta información también ha sido uno de los principales objetivos de las organizaciones indígenas.

El gran reto de estas organizaciones es haber entendido y haber tratado de poner en práctica, a través de sus proyectos, que no siempre convenía rechazar simplemente todo lo que el "desarrollo" occidental venía proponiendo o - en la mayor parte de los casos - imponiendo, pero que sí se tenía que exigir que ello fuera compatible con la visión que los mismos pueblos indígenas tenían de su propio modelo de "desarrollo", de un modelo que tomara en cuenta sus técnicas y su manera no destructiva de manejo del bosque.

El mismo proceso histórico que ha llevado a los pueblos indígenas de la Amazonía peruana a organizarse, también se ha dado, paralelamente y en las mismas épocas, en otros países de la Cuenca amazónica. El mismo año en que nació AIDESEP, estos países se unieron en una organización cumbre, la COICA (Coordinadora de las Or-





"Hacia una Declaracion Universal de los Derechos de los Pueblos Autóctonos"

La creación de un Grupo de Trabajo en la ONU sobre Pueblos Indígenas representa sólo, la última fase de un fuerte crecimiento interno e internacional de las organizaciones indígenas.

Creada en 1947, la Sub-Comisión para la Prevención de las Discriminaciones y la Protección de las Minorías, de la Comisión de los Derechos Humanos del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, organiza cada año - a partir de 1982 - un "Grupo de Trabajo" sobre Pueblos Indígenas, durante el cual se discuten problemas relativos a las violaciones de sus derechos.

Pero quizás el logro mayor alcanzado por el "Grupo de Trabajo" ha sido la decisión tomada en 1988, de elaborar un conjunto de normas internacionales, apoyadas sobre la base de una serie de principios jurídicos y analizadas por los delegados indígenas, cuyo fin fuera la creación de una Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Autóctonos.

Se esperaba que esta Declaración pudiera ver la luz en el año 1992, año del V Centenario de la invasión española o, pasado éste, en 1993, proclamado a gran voz "Año Internacional de los Pueblos Indígenas de todo el Mundo".

Sin embargo, hasta el momento el documento - en parte por las reservas de algunos representantes gubernamentales interesados en postergar la iniciativa - no ha sido todavía aprobado de manera definitiva y el riesgo es que todo el trabajo hecho durante más de diez años, se pierda en los meandros burocráticos de las Naciones Unidas●



allá de la elaboración y ejecución de Programas de diferentes áreas, la mayoría de los cuales se lleva a la práctica en convenio con instituciones estatales y privadas.

En efecto hoy los indígenas son interlocutores reconocidos de las principales agencias internacionales de crédito, como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, además de organismos como la ONU, la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la UNESCO y otros para cuestiones referidas al reconocimiento de sus derechos, a la educación bilingüe, al desarrollo autónomo, al medio ambiente, sólo por mencionar algunas●

ganizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica), a través de la cual ahora los pueblos indígenas de estos países - con sus representantes - participan en foros internacionales como los organizados por la ONU, en especial el "Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas" que se lleva a cabo cada año en Ginebra.



La lucha por el territorio ha sido el principal pero no el único objetivo de estas organizaciones: por lo que respeta AIDESEP, actualmente viene implementando los siguientes Programas de Trabajo:

1- Defensa integral del territorio étnico.

2- Formación de maestros bilin gües de la Amazonía.

3- Becas para la profesionaliza ción de jóvenes indígenas.

4- Prensa y difusión.

5- Cultura.

6- Salud integral.

7- Defensa de los derechos huma nos y políticos.

8- Autosuficiencia económica.

9- Revalorización de la ecología indígena.

10-Desarrollo de la organización y autonomía indígena.



Es importante señalar que hoy en día el rol protagónico asumido por las organizaciones indígenas amazónicas en la defensa de los derechos de sus pueblos va más

EL CONVENIO 169 DE LA OIT

El Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes, del año 1989, fue ratificado por Noruega (Junio de 1990), México (Septiembre de 1990), Colombia (Marzo de 1991), Bolivia (Julio de 1991), Argentina (Abril de 1992) y Costa Rica (Octubre de 1992) y está siendo considerado para su ratificación por otros Estados.

El Convenio fue ratificado también por el gobierno peruano el 5 de Diciembre de 1993, con la resolución legislativa n. 26253, y publicado en el Diario Oficial "El Peruano" el 13 de Abril de 1994.

Al adoptar el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, la 76 Conferencia Internacional del Trabajo (Ginebra, Junio de 1989) observó que en muchas partes del mundo estos Pueblos no gozan de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población.

El Convenio incluye muchos aspectos importantes relativos a las condiciones y a los valores y prácticas sociales de estos pueblos, así como capítulos y párrafos que se refieren a términos como "Pueblo", "territorio", "recursos naturales" y a los derechos sociales y culturales de los pueblos indígenas. Como ejemplo, citaremos algunos de ellos:

Artículo 1

1 - El presente Convenio se aplica a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial.

Artículo 2

1 - Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

Artículo 5

1 - Deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente.

Artículo 7

3 - Los gobiernos deberán velar por que, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionadas.

4 - Los gobiernos deberán tomar medidas, en cooperación con los pueblos interesados, para proteger y preservar el medio ambiente de los territorios que habitan.

Artículo 13

1 - Los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Artículo 14

1 - Deberá réconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia.

Artículo 23

1 - La artesanía, las industrias rurales y comunitarias y las actividades tradicionales y relacionadas con la economía de subsistencia de los pueblos interesados, como la caza, la pesca, la caza con trampas y la recolección, deberán reconocerse como factores importantes del mantenimiento de su cultura y de su autosuficiencia y desarrollo económicos. Con la participación de esos pueblos, y siempre que haya lugar, los gobiernos deberán velar por que se fortalezcan y fomenten dichas actividades.

Artículo 27

1 - Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales●

La expansión de la escuela en la Amazonía: hazañas y desventuras

La educación en los pueblos indígenas ha experimentado diversos cambios en los últimos cincuenta años. Se ha pasado de quince maestros indígenas, con, a lo sumo, uno o dos grados de educación primaria, que participaron en el primer curso de capacitación del Instituto Lingüístico de Verano, a cientos de maestros que hoy cursan estudios de profesionalización en distintos institutos o universidades, entre los cuales hoy existen no menos de cuatro programas autodenominados interculturales bilingües.

Las pequeñas escuelas hechas con material de la región han sido reemplazadas, en muchos casos, por construcciones de cemento con techo de calamina, que hoy cuentan con mobiliario donado por el Estado. En unas pocas regiones se han creado programas alternativos de educación primaria intercultural bilingüe que cuestionan el monopolio que el Instituto Lingüístico de Verano ejercía sobre la educación bilingüe. Se han promulgado políticas y resoluciones orientadas a normar el papel que jugarán las lenguas y culturas indígenas en el desarrollo educativo.

La Política Nacional de Educación Bilingüe, promulgada en 1972, figura entre las más audaces y creativas generadas a nivel latinoamericano. Un nuevo discurso que apuesta a la interculturalidad antes que al bilingüismo, tiene vigencia nacional e internacional desde la última década y enriquece el debate sobre la educación indígena. La Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, Quinquenio 1991-1995 recoge estos aportes y expande el ámbito de la educación intercultural, hasta entonces circunscrita a la educación indígena y la convierte en principio rector de todo el sistema educativo peruano. En la última década se creó - y posteriormente se anuló - la Dirección General de Educación Bilingüe que tenía el objetivo de institucionalizar esta modalidad en la educación peruana.



LA EDUCACION ESCOLAR EN NUESTRAS COMUNIDADES

"Desde el inicio de la educación escolar en los pueblos originarios de la Amazonía peruana, ha existido una total marginación de parte de los gobernantes, ya que esta educación escolar para la mayoría de nuestros pueblos indígenas ha sido encargada a diferentes grupos religiosos extranjeros. A partir de 1974 el Estado asume el control de la educación con la implementación de la Reforma de la Educación. Sin embargo, tanto los grupos religiosos como el sistema educativo nacional han impuesto una educación escolar con criterios, valores y contenidos propios del sector urbano y costeño de la sociedad nacional, sin tener en cuenta la realidad pluricultural y la existencia de pueblos originarios de la Amazonía".

En: Voz Indígena No. 36-37. AIDESEP. Pag.33.

Sin embargo, a pesar de todos estos cambios, la calidad de la educación de los pueblos indígenas deja mucho que desear. Diagnósticos desarrollados en diferentes regiones de la Amazonía dan fe de los bajos niveles de rendimiento alcanzados por jóvenes egresados de la primaria, que a duras penas, logran los objetivos del segundo y tercer grado.

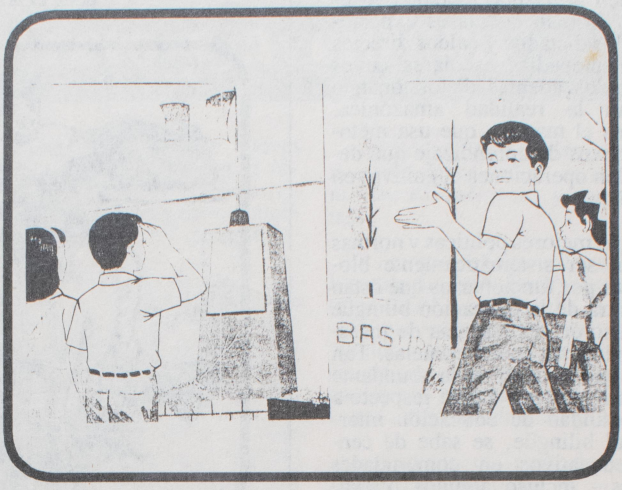
Los jóvenes indígenas que acceden a los estudios superiores (porque pudieron completar la secundaria en pueblos mestizos o comunidades de su zona, lo que ya es mucho dadas las difíciles condiciones en las que tienen que asumir sus estudios y, además, pasar los exámenes de admisión de los centros de educación superior a los que postulan) son testimonios vivos de la inoperancia de la educación primaria y secundaria tal como viene desarrollándose en la Amazonía. Ellos no sólo encuentran serias limitaciones en el manejo del castellano oral y escrito; sino que tienen serias dificultades en cuanto a lectura comprensiva y un nivel de razonamiento matemático muy por debajo de un nivel correspondiente al quinto de secundaria cursado. Todo esto después de un promedio de 10 años de educación primaria y por lo menos 7 de secundaria, dados los altos índices de repitencia encontrados.

Estos resultados obviamente, desdicen los logros a los que se ha hecho mención anteriormente, y esto se debe a que ellos han significado avances "formales" antes que avances sustantivos que hayan logrado desarrollar una educación intercultural bilingüe digna de ese nombre.

Los esfuerzos incorporados en programas de formación y profesionalización especializados en educación intercultural bilingüe, no están logrando que sus usuarios utilicen la lengua indígena ni como asignatura ni como lengua instrumental alternándola con el castellano, en el desarrollo de las diferentes Líneas de Acción Educativa, incluso cuando el maestro y los niños conocen la lengua indígena. Los maestros que combinan el uso de ambas lenguas tienden a relegar la indígena al ámbito de las explicaciones. Difícilmente escribirán algún resumen o cuestionario en lengua indígena. Ni qué decir de la adecuación de las experiencias curriculares a la realidad social y ecológica de la comunidad donde enseñan...

Tampoco se observan avances en la formación pedagógica general de los maestros que cursan es-

CONTENIDOS AJENOS AL MODO DE VIDA SELVATICO



2. DEBEMOS TENER BUENOS MODALES PARA VIVIR MEJOR EN LA COMUNIDAD

2.3 En la Comunidad.

- Debemos **cuidar de nuestro aspecto personal**, llevando nuestras prendas con corrección, las mismas que deben lucir limpias.

- **Saludar con afecto** a las personas mayores, y **cederlas la vereda para que caminen.**

- **Ceder el asiento** a las damas, ancianos y personas que, por su condición, lo necesiten, tanto en los vehículos como en los parques.

- **No arrojar desperdicios** en la vía pública, **ni escupir** en el suelo, **ni toser** mirando el rostro de otra persona.

- **No arrancar las plantas ni sus flores.** Tampoco debemos caminar sobre el césped.

- **No debemos lanzar gritos ni silbidos** que molesten, ni en la calle ni en los espectáculos públicos.

- **Mirar con cariño y respeto** a los **símbolos de la patria: La Bandera Nacional y El Escudo Nacional.**

Enciclopedia "Escuela Nueva" Primer grado, Pág.171

tudios de profesionalización. La mayoría de los profesores siguen teniendo serios vacíos en el conocimiento de los temas que enseñan y siguen utilizando métodos obsoletos. Priman las clases expositivas y los dictados y calcos directos de enciclopedias escolares cuyos contenidos además distorsionan o ignoran la realidad amazónica. Raro es el maestro que usa métodos activos de aprendizaje que desarrollen operaciones cognitivas en los niños.

Las mejores políticas y normas pueden ser sistemáticamente bloqueadas por funcionarios que están en contra de la educación bilingüe e incluso de la presencia de maestros indígenas en las escuelas. Tan es así que, a pesar de la abundante normatividad que existe respecto a la modalidad de educación intercultural bilingüe, se sabe de centros educativos en comunidades nativas - incluso algunos oficialmente declarados como bilingües - dirigidos por maestros mestizos que no sólo ignoran la lengua y cultura indígena sino que no vacilan en manifestar su desprecio hacia ellas.

Maestros de un pueblo indígena que son enviados a trabajar en centros educativos de otro pueblo (que habla una lengua distinta y responde a otro universo cultural), habiendo plazas en el suyo, y que luego se ven incapacitados para desarrollar la educación intercultural bilingüe en estas condiciones, son casos frecuentes que parecerían fruto del azar, si no se supiera que esto también sucede en los Andes donde maestros quechuas son enviados a comunidades aymara y viceversa!

Cómo explicarnos estos profundos abismos entre las "hazañas" y los resultados observados. Hay varias explicaciones posibles, algunas de ellas relacionadas con las marchas y contramarchas que han caracterizado el desarrollo de la educación peruana en las últimas décadas, por la falta de un proyecto educativo nacional que tenga vigencia más allá de los cambios de administración en el sector. Sin embargo, lo que sí es absolutamente evidente es que la modalidad intercultural bilingüe aún no ha logrado insertarse a nivel orgánico, ni ideológico en el sistema educativo peruano●

LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA DESVINCULADA DE LA REALIDAD INDIGENA



Mi chivo toma leche.
Toma leche mi chivo.
chivo
chi ---------- vo

Enciclopedia "Escuela Nueva" Primer grado, pag.50

VISION URBANA DE LA ESCUELA



Enciclopedia "Escuela Nueva" Primer grado, pag. 169
Enciclopedia "Saber" Sexto grado, pag. 206

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana: reto y aventura

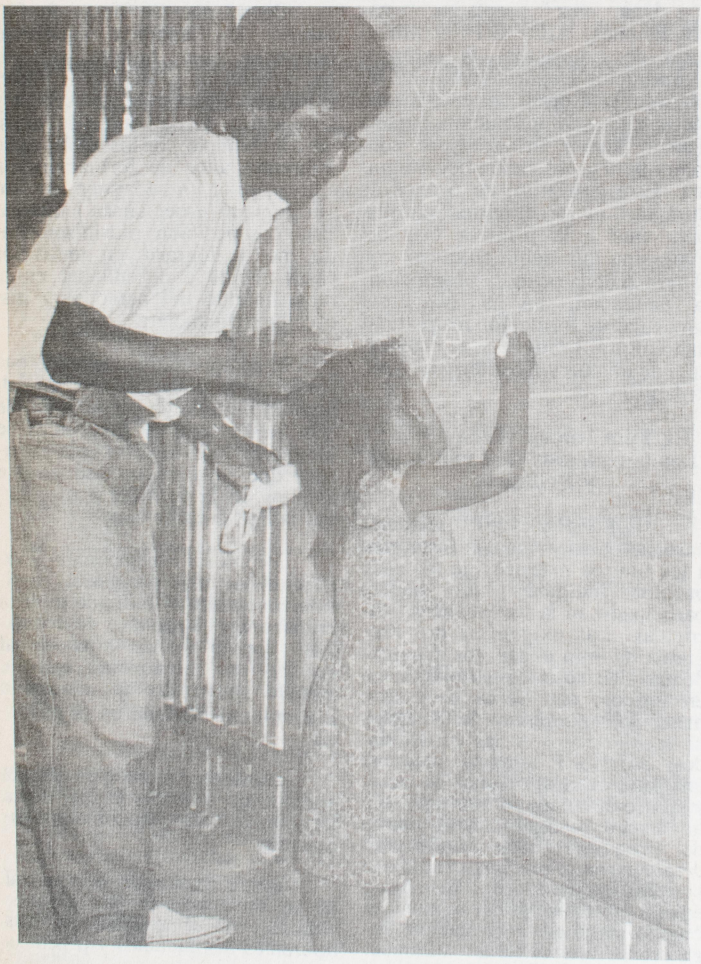
EL RETO

A mediados de la década del ochenta, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), confederación indígena nacional, recogió las experiencias y propuestas de diferentes comunidades y federaciones regionales para elaborar una Política Educativa para los pueblos indígenas amazónicos en la que:

- se cuestiona la "traducción de contenidos del currículo oficial" y se propone la creación de nuevas estructuras curriculares con el objetivo de revalorizar la historia, tecnología, prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas amazónicos.

- se denuncia la marginación de la lengua indígena y la supremacía del castellano en la escuela y se plantea el uso de la lengua indígena a lo largo de toda la primaria.

- se expresa la preocupación por el bajo nivel del magisterio indígena y se decide buscar la manera de elevarlo para, a traves de ello, mejorar el rendimiento de los niños en la escuela primaria.



Estos cambios debían darse con la activa participación de las organizaciones indígenas y sus maestros.

Durante este mismo período el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL) cuestionaba la educación que se venía dando en las comunidades y decidía crear la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe, dirigida a jóvenes indígenas de la región.

A su vez, el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP), dependencia de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), reiniciaba sus actividades y formulaba una política de investigaciones, basada en la colaboración con las organizaciones indígenas.

AIDESEP encontró en estas dos instituciones la voluntad de asumir el reto planteado en su documento de política e inició un primer trabajo con ellas. Así fue como AIDESEP, el ISPL y el CIAAP se embarcaron en el desarrollo de una investigación curricular en ocho regiones de la Amazonía Peruana, con el fin de elaborar un currículo de formación magisterial intercultural bilingüe que respondiera a la realidad social, cultural, pedagógica y lingüística de sus usuarios: maestros indígenas amazónicos.

LA AVENTURA

La Preparación (1984-1987): Investigación y Propuesta Curricular

Con los escasos recursos obtenidos por el CIAAP y sin ninguna certeza de que la propuesta fuera asumida por el Estado, dado que, hasta entonces, todos los institutos pedagógicos que desarrollaban la especialidad trabajaban con adaptaciones del currículo oficial, se conformaron ocho equipos de investigación en los que participaban, por los menos, un antropólogo, un pedagogo y de uno a tres colaboradores indígenas de siete federaciones regionales de AIDESEP.

Esta primera experiencia de trabajo conjunto entre pedagogos an-

tropólogos y colaboradores indígenas, permitió identificar algunos problemas en el proceso de comunicación y sensibilizar a los participantes frente a las dificultades inherentes al diálogo intercultural. También permitió constatar vacíos de conocimiento de los colaboradores indígenas respecto a su sociedad y actitudes de rechazo y autocensura frente a diferentes aspectos de ella. Estas experiencias fueron sumamente ricas y ofrecieron pautas para luego orientar el trabajo en el Programa. La colaboración entre indígenas y no indígenas, principio esgrimido por AIDESEP, y asumido por el ISPL y el CIAAP, se mantendría en el desarrollo del Programa mediante la participación de especialistas indígenas elegidos por las federaciones regionales por su profundo conocimiento de la lengua y cultura de su pueblo.



Una vez elaborado el currículo de la especialidad había que sustentarlo, primeramente frente a la Dirección Departamental de Educación de Loreto, y luego, frente a los responsables de la entonces Dirección General de Estudios Superiores (DIGES) del Ministerio de Educación. Para ello se contó con el apoyo del Director Departamental de Educación, quien defendió la propuesta ante la sede central. Fue así como luego de largas sesiones de trabajo que se prolongaron durante varios meses, el ISPL logró la autorización para crear la especialidad y utilizar el currículo elaborado con carácter experimental. AIDESEP, por su parte, obtuvo el reconocimiento del Ministerio como coejecutor del Programa, lo que no fue fácil dado que no existía ningún precedente de este tipo en la historia de la educación peruana, como lo señalaron reiteradamente los funcionarios del sector. AIDESEP además, liberó al Programa de las fronteras de la región Loreto y logró que tuviera cobertura nacional.



Una vez aceptadas estas condiciones, AIDESEP, el Ministerio de Educación, la entonces Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto, hoy Gobierno Regional, y la institución italiana Tierra Nueva firmaron un convenio para la ejecución del Programa. Este convenio, de 6 años de duración, marcó el período correspondiente a la primera fase del Programa que debía culminar con el egreso de la primera promoción, la validación de la propuesta curricular de formación magisterial intercultural bilingüe y la elaboración de un currículo alternativo para la primaria.

La Fase Inicial (1988-1993): Los Currículos de Formación y Primaria

AIDESEP y el ISPL seleccionaron a los docentes que formarían a los futuros maestros de los siete pueblos indígenas que habían participado en la investigación curricular. Las exigencias del Programa no eran pocas: los docentes debían alternar ciclos escolarizados en Iquitos, con cerca de cuatro meses de seguimiento de los ciclos no escolarizados en las comunidades. AIDESEP además, imponía una serie de restricciones en cuanto al uso del material etnográfico y lingüístico recogido en el marco del Programa. Estas condiciones desalentaron a muchos candidatos pero finalmente se logró formar un equipo interdisciplinario que se especializaría en la formación magisterial intercultural bilingüe. Maestros que jamás habían visitado una comunidad viajaron por diferentes regiones de la Amazonía e iniciaron su aprendizaje de la lengua y cultura del pueblo a cuyo equipo local se incorporaron.

Poco a poco se fueron conformando los equipos aguaruna, huambisa, bora, huitoto, cocamilla, asháninca y shipibo. Posteriormente ingresarían los Achuar y Chayahuita. Cada equipo debía estar conformado por los alumnos de diferentes años de formación, un antropólogo, un pedagogo, un lingüista y un especialista indígena. Esta composición pluridisciplinaria, no se lograría en todos los casos debido a dificultades en el reclutamiento del personal y restricciones financieras.

El equipo interdisciplinario que conformó la plana docente inicial, tuvo un período de preparación de tres meses durante los cuales se familiarizó con la propuesta curricular que tenía rasgos distintivos e inéditos en la formación magisterial indígena como son:

-incorporar la elaboración y validacion de una propuesta curricular intercultural bilingüe para la primaria en el proceso de formación, con el fin de ofrecerle al maestro un instrumento que le permita desarrollar la educación intercultural bilingüe en la primaria.

-considerar momentos para el aprendizaje o reaprendizaje de la tecnología y los conocimientos indígenas.

-incluir la reconstrucción mental de las sociedades indígenas tradicionales, y el análisis de sus diferentes instituciones y prácticas

de una manera neutra no valorativa, con el fin de liberar a los futuros educadores indígenas de los sentimientos de vergüenza hacia el pasado de su pueblo y hacia ciertas prácticas que incluso hoy persisten, y crear así las condiciones necesarias para potenciar el proceso de elaboración y desarrollo de alternativas indígenas en un campo tan delicado como es el de la educación.

Durante esta primera fase los docentes de las diferentes áreas hicieron sucesivos reajustes al programa curricular de formación en talleres de evaluación interna. También contaron con la asesoría externa de profesionales nacionales y extranjeros, expertos en educación, lingüística y antropología.

Los reajustes sirvieron para enriquecer el currículo de formación. A través de ellos:

- se aseguró una mayor horizontalidad entre las siete áreas de formación (Educación, Lengua, Sociedad, Ecología, Matemática, Historia y Geografía, Arte y Desarrollo Corporal);

- se precisaron e incorporaron conceptos operativos y categorías de análisis que permitían un mejor acercamiento y entendimiento de la realidad;

- se revisó la dosificación de la didáctica de las diferentes Líneas de Acción Educativa y de las prácticas profesionales que, durante los primeros tres años del Programa, estuvieron supeditadas a la elaboración del currículo de primaria.

A partir de 1991, cuando los alumnos de la primera promoción cursaban el cuarto año de estudios, el Programa empezó a elaborar el currículo de primaria. Para entonces los alumnos tenían una visión global de la educación indígena, de los aportes de la pedagogía contemporánea y del funcionamiento global de su sociedad tradicional; además habían logrado avances significativos en el aprendizaje de diversos aspectos del conocimiento indígena.



La propuesta de primaria fue elaborada con la participación activa de los alumnos de la primera promoción, los especialistas indígenas y los docentes en el marco del taller de currículo del Area de Educación. Los alumnos de las dos promociones siguientes la enriquecieron y ampliaron durante su ciclo escolarizado de cuarto año. Las tres primeras promociones además han venido aplicando y validando la propuesta en 54 centros educativos primarios durante sus prácticas profesionales intensivas (de abril a diciembre) de quinto y sexto año de formación. Nuevos aportes han sido recogidos y sistematizados a partir de esta práctica.

El ingreso a la escuela primaria ha puesto al Programa ante nuevas exigencias de conocimiento en temas de psicología intercultural, psicolingüística y etnomatemática, para las cuales no tiene aún respuesta. Para responder a este nuevo reto, tiene previsto desarrollar investigaciones que incorporen a alumnos, especialistas indígenas, docentes del Programa y asesores externos especializados en estos temas.

Segunda Fase (1994-2002): Consolidación, Difusión y Descentralización

El Programa se encuentra hoy en su segunda fase. La experiencia acumulada en los primeros seis años de trabajo, y particularmente el trabajo con niños de primaria, le plantea nuevas necesidades que exigen cambios y reajustes pero además le da la madurez y experiencia necesaria para ampliar la difusión de su propuesta. Para ello hoy cuenta con tres departamentos: formación, profesionalización y capacitación. El equipo de formación está reestructurando el currículo de formación con los elementos que le ofrecen tres años de trabajo en la aplicación del currículo de primaria y la evaluación del perfil de los egresados de las dos primeras promociones. Así también está desarrollando cursos de capacitación en el Ucayali, Ampiyacu, Alto Mayo, y Caballococha para maestros shipibo, bora, huitoto, aguaruna, yagua y ticuna.

Nuevos profesores han ingresado al Programa para atender las acciones de profesionalización en las siguientes sedes :

Imacita (Alto Marañón). Pueblos aguaruna, huambisa.

San Lorenzo (Bajo Marañón). Pueblos achuar, chayahuita, huambisa, kichwa, candoshi, aguaruna.

En 1995 iniciará este trabajo en la Selva Central con el pueblo asháninca y en el Ucayali con el pueblo shipibo.

A partir de 1998 el Programa descentralizará el departamento de formación. Para entonces contará con equipos docentes consolidados, dispuestos a trabajar en las cuatro sedes arriba mencionadas además de la de Iquitos. Así, se ampliará la cobertura del Programa a otros pueblos indígenas, se asegurará una mayor presencia de alumnos por cada pueblo y disminuirá el costo de estudio por alumno●



La Educación Intercultural ¿Cómo hacerla?

En concordancia con el convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, que en su artículo 27 referido a la educación, plantea que los programas de educación destinados a los pueblos indígenas deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, en reconocimiento a su derecho de existir como pueblos, AIDESEP como organización indígena y cogestora de una nueva propuesta educativa, propone dos objetivos fundamentales:

Asegurar, sobre el territorio propio de cada pueblo y en el ejercicio de cierto grado de autonomía, la transmisión de los conocimientos y valores culturales indígenas, sin los cuales los pueblos perderían su herencia cultural e historia propias. Para ello, es indispensable y urgente que las culturas amazónicas y sus lenguas sean conocidas, revalorizadas y defendidas.

Ampliar las posibilidades de acceso de los indígenas a las carreras profesionales técnicas y universitarias mediante la elevación del nivel educativo de la escuela primaria; para lo cual es necesario elevar el nivel de formación de los maestros de primaria e idear un currículo de primaria que se adecúe al contexto socio-cultural y lingüístico específico de los pueblos indígenas.

Hacer realidad estos objetivos es el gran reto en la propuesta educativa del Programa de Formación de Maestros Bilingües, puesto que hasta la actualidad, el sistema educativo nacional ha excluido del currículo escolar los conocimientos y valores indígenas.

Este nuevo modelo educativo establece la **articulación** entre dos universos de conocimientos y valores: el de la sociedad nacional y el de los pueblos indígenas. Lo cual para estos últimos significa apropiarse del conocimiento científico-universal, sus métodos y formas de organizarse, sin que se renuncie a priori al conocimiento indígena, ni que éste sea desvalorizado.



LAS LENGUAS INDIGENAS FRENTE AL FUTURO

Las nuevas situaciones comunicativas, surgidas en el contexto de la articulación de estos conocimientos, exigen el desarrollo y la modernización de las lenguas indígenas para que éstas sean un instrumento adecuado para la expresión de las nuevas necesidades de comunicación.

Sin embargo, para el mismo poblador indígena, su lengua es muchas veces motivo de vergüenza, a pesar de que constituye parte de la herencia cultural de su pueblo; herencia que a menudo, menosprecia por la influencia de las relaciones desiguales que han existido entre la sociedad nacional y las poblaciones indígenas. El futuro maestro ingresa al Programa con esta vergüenza hacia la cultura y la lengua de su pueblo.

Para que este maestro vuelva a hablar su lengua sin las barreras internas que le han limitado y tenga el convencimiento de enseñarla en la escuela bilingüe debe, ante todo, valorizarla. Algunos procedimientos que se realizan en el Programa, para lograr una visión positiva en este sentido, consisten en: analizar el funcionamiento interno de la lengua indígena, iniciar la modernización de la misma con el fin de ampliar su uso y construir las bases para el tránsito del lenguaje oral al escrito.

El propósito de estudiar la gramática de la lengua indígena es justamente, hacer ver al futuro maestro que dicha lengua tiene estructuras de la misma o mayor complejidad que otras lenguas de uso más amplio y con tradición escrita como el castellano o el inglés.

La ampliación del uso de la lengua indígena a todas las actividades de la vida actual, requisito para asegurar su existencia futura, plantea la necesidad de modernizarla. Un campo en el cual se ha introducido elementos para dicha modernización, es la enseñanza de la matemática. Se ha escogido este campo porque es un espacio considerado como prestigioso y porque en él la lengua indígena ha sido sustituida considerablemente por el castellano. Para los pueblos que tenían un sistema numérico no-decimal se ha creado una neonumeración y una terminología indígena para las operaciones y conceptos matemáticos, facilitándose así la enseñanza de esta línea de acción educativa en la escuela.

Para que el maestro participe en la modernización de su lengua se

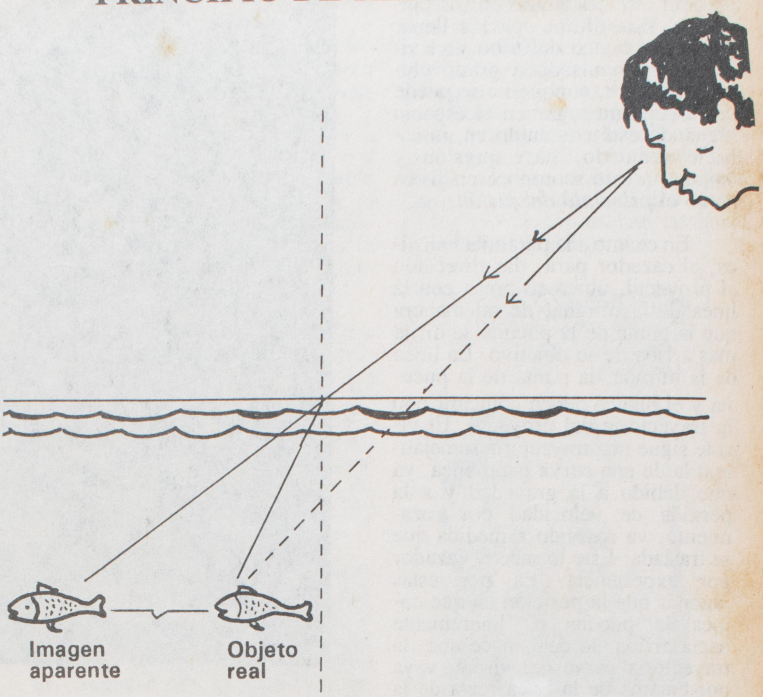
le proporciona el conocimiento y las habilidades necesarias para la formación de los nuevos términos o neologismos.

Otro campo en el cual el Programa fomenta la modernización de las lenguas indígenas es la escritura. Las lenguas indígenas no tienen una tradición escrita; no hay costumbre de escribir, por ejemplo, una poesía, una solicitud, un manual de mecánica o un texto de matemática, a pesar que existen alfabetos para estas lenguas desde hace 40 años. El objetivo en este campo es ejercitar a los maestros en la actividad consciente de la escritura. Con este fin, los estudiantes del Programa hacen entre otros, ejercicios de redacción de los relatos que ellos han aprendido de manera oral.

UNA NUEVA MIRADA A LOS CONOCIMIENTOS INDIGENAS

La apropiación del conocimiento científico universal por parte del futuro maestro, según se ha planteado anteriormente, debe hacerse de manera crítica, sin rechazo a priori de su propia herencia cultural, y con el fin de ganar autonomía en las decisiones políticas frente a la sociedad nacional y en el manejo de los recursos naturales en la totalidad de su territorio.

PRINCIPIO DE REFRACION



El pescador observa al pez en un sitio donde no está, por eso al momento de picar, apunta un poco atrás de la imagen, de esta manera corrige el efecto de la refracción de la luz.

¿Cómo explicar la existencia de este conocimiento en las prácticas productivas y sociales?

Con los futuros maestros, se comienza por estudiar el manejo gestual realizado por el indígena en las actividades de recolección, pesca, caza, agricultura, cocina, transporte, elaboración de productos, construcción de viviendas y curación; a través de las cuales, se apropian de los recursos de su medio, para transformarlos y satisfacer sus necesidades. En este análisis se demuestra que en sus prácticas, al igual que todas las sociedades, los indígenas manejan principios científicos universales.



En la pesca con flecha, el indígena sabe que hay una distancia entre la imagen del pez que observa en el agua y su posición real; esta distancia aumenta cuanto más profundo está el pez, de tal manera que al lanzar la flecha no la dirige a la imagen que observa sino un poco antes, ya que la práctica le ha demostrado que allí se encuentra realmente el pez. Así el pescador corrige el efecto de la *refracción de la luz*. Este principio consiste en que los rayos solares al pasar del aire al agua, cambian su dirección rectilínea y se tuercen, razón por la que los objetos sumergidos que vemos desde la superficie, parece que estuvieran en posiciones diferentes a las que en realidad están. Este conocimiento no explicitado, era y es practicado por los indígenas.

En la actividad de caza con pucuna se usan dos principios físicos, *el del pistón y el de la parábola balística*. Cuando un cazador tiene ubicada su presa, introduce el vi-

rote en la pucuna y con fuerza expulsa el aire contenido en los pulmones. Este último, pasa a llenar el espacio hueco del tubo y el virote sale impulsado a gran velocidad. El aire, aunque no se puede ver, ocupa un lugar en el espacio y cuando está contenido en un espacio reducido, hace presión y empuja; a esto se conoce en física como el *principio del pistón*.

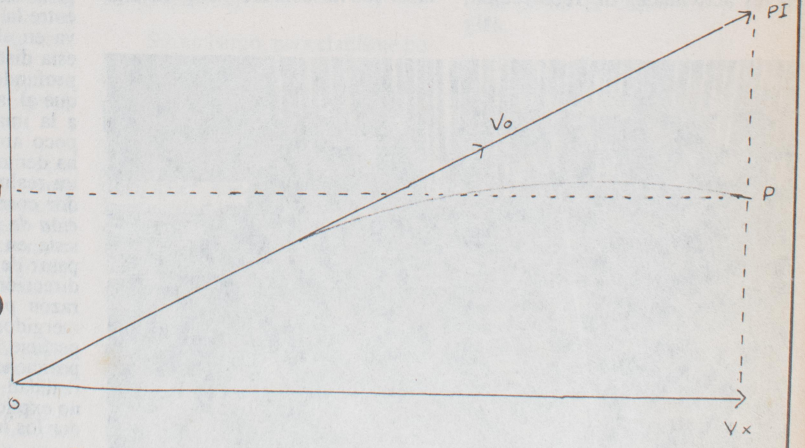
En cuanto a la parábola balística, el cazador para dar dirección al proyectil, ubica su presa con la línea de la mirada, de tal manera que la punta de la pucuna se dirija más arriba de su objetivo. La línea de la mirada, la punta de la pucuna y el blanco deben coincidir con la trayectoria del proyectil. El virote sigue una trayectoria semejante a la de una curva parabólica, ya que debido a la gravedad y a la pérdida de velocidad por rozamiento, va cayendo a medida que se traslada. Esto lo sabe el cazador por experiencia. Es por estas razones que la posición en que coloca la pucuna es ligeramente hacia arriba, lo cual hace que la trayectoria curva del virote, vaya por encima de la línea recta de la mirada, corrigiéndose así la desviación que se puede producir.

Existen además, principios ecológicos en el manejo de una gran variedad de sistemas, asociativos y rotativos, de cultivos a mediano y largo plazo, que los indígenas han usado en las prácticas de agricultura. A su vez, los relatos narrados tradicionalmente por estos pueblos, describen las relaciones que establece el ser humano con los animales, plantas y "seres de la naturaleza" (espíritus y fuerzas que forman parte de la filosofía y de la visión del mundo de los indígenas amazónicos); también, hacen evidente las interrelaciones existentes entre animales y especies vegetales y los conocimientos ecológicos y zoológicos que constantemente ponen en práctica.



El descubrimiento por parte de los maestros, de la presencia de principios científicos universales y de un pensamiento lógico en sus prácticas, les demostrará que no existe una superioridad absoluta de la sociedad occidental frente a la sociedad indígena, y que esta diferencia es gradual y relativa. Es decir, que los principios que el mundo moderno ha explicitado y aplicado a nivel técnico-industrial, han sido implícitamente manejados y usados por sus antepasados.

PRINCIPIO DE LA PARABOLA, EN EL MANEJO DE LA PUCUNA (CERBATANA)



Debido a la gravedad y la pérdida de velocidad , el virote (proyectil) va cayendo a medida que se traslada formando una parábola.
Esto lo sabe el cazador por experiencia y corrige la desviación apuntando un poco más arriba del animal.

CONOCER EL PASADO PARA CONSTRUIR EL FUTURO

Los alumnos del Programa proceden de sociedades que han tenido una trayectoria histórica, política y económica independiente a la sociedad nacional. Es este pasado autónomo, el que los hace hoy diferentes en la constante interacción que hacen con las personas y la naturaleza.

Muchos de los jóvenes tienden hoy en día a negar sus prácticas sociales y cuando las reconocen, las consideran como creencias o costumbres que hay que olvidar o como folklor que hay que mostrar a los turistas. La producción material muchas veces es considerada como una "artesanía" para vender, y el territorio, para algunos, es el lugar donde viven los atrasados y "remontados". Las relaciones de matrimonio entre primos y la poligamia son muestras de pecado y salvajismo. Cooperar e intercambiar con "seres de la naturaleza" para obtener éxito en la caza, pesca, o agricultura es brujería, superstición o creencia.

Los alumnos aprenden a explicitar que en todas las actividades productivas existen relaciones de parentesco y cooperación con los "seres de la naturaleza", quienes protegen los recursos; y que estas relaciones implican derechos y obligaciones en forma de cuidado y redistribución de los productos a los demás parientes. En este sentido, seres humanos y "seres de la naturaleza" son parte de una misma sociedad, de la cual los futuros maestros participan y son originarios.

Esta unidad se ve reflejada, por ejemplo, en la elaboración de ciertas tinajas shipibas, en las cuales los dibujos y la forma misma del recipiente, que realiza la mujer, representan la división del mundo: el cuello simboliza la culminación del cielo, la parte central y ancha, el mundo terrenal y la base, el mundo sub-acuático.

Cuando los asháninca van a un árbol que es comedero de los animales, solicitan la cooperación del ser que los protege para poderlos cazar. El ser protector intercambia los animales por la coca mastica-

¿Cómo entonces, este futuro maestro va a transmitir su conocimiento y lengua en la escuela si no conoce ni acepta su pasado? ¿Cómo va a transmitir a los niños el gusto de vivir en su territorio y protegerlo ?

En su formación, el alumno desarrolla una nueva comprensión de las prácticas culturales que han generado rechazo e inseguridad ante lo propio. Esta comprensión se realiza ubicando dichas prácticas y valores, ahora en parte históricos, dentro del funcionamiento y el sentido global que tenían en su sociedad y que ahora tienen en su pueblo.

da, que el cazador deposita al pie del árbol.

Al recolectar curuhinsis, los chayahuita se dirigen al murciélago, ser protector de esas hormigas comestibles, para que entregue sus hijos.

En la actividad de agricultura, los huitoto se dirigen a las curuhinsis para que perforen y derriben los árboles con rapidez.

Los alumnos describen estas prácticas tradicionales y analizan el sentido que han tenido para estas sociedades. Por ejemplo, la reducción de cabezas para los shuar, la escisión del clítoris para los shipibo, los ritos caníbales para los bora y huitoto, formaban parte de grandes eventos **totalizantes**, en los cuales parientes y aliados de diferentes unidades residenciales cooperaban e intercambiaban diversos productos, entre ellos y con los "seres de la naturaleza"; y donde se pronunciaban discursos sagrados, dirigidos a dichos seres, en los que se expresaban las ideas de la filosofía indígena.



Para los shuar, la guerra entre grupos de unidades residenciales lejanas era consecuencia de la venganza por la muerte de un gran hombre. Sin embargo, también la muerte de algún niño o el no tener éxito en la caza, pesca o agricultura, podía ser pretexto para que se identificara como culpable aquella unidad residencial lejana con la que anteriormente se habían tenido conflictos.

El organizador de la guerra invitaba y solicitaba cooperación a sus aliados y consanguíneos con mayor experiencia en este evento. Cuando todos se reunían para seleccionar a los guerreros, se realizaba una exposición colectiva de las visiones logradas anteriormente en las tomas de ayahuasca.

El grupo vencedor regresaba para celebrar el triunfo con los trofeos de guerra: las mujeres y niños raptados y la cabeza del enemigo, mientras el grupo vencido esperaba otro encuentro para vengarse a su vez. Las mujeres más expertas en la siembra, hacían una chacra grande y la cuidaban hasta su producción; luego, elaboraban masato junto con otras mujeres especialistas en esta tarea. Para este evento, se preparaban además, vestimentas, adornos, pinturas y recipientes especiales.

Los varones parientes del organizador salían a cazar, logrando

Las barbaridades que se siguen diciendo sobre los Pueblos Indígenas

"Las extrañas costumbres de los indios jíbaros
LOS REDUCTORES DE CABEZAS

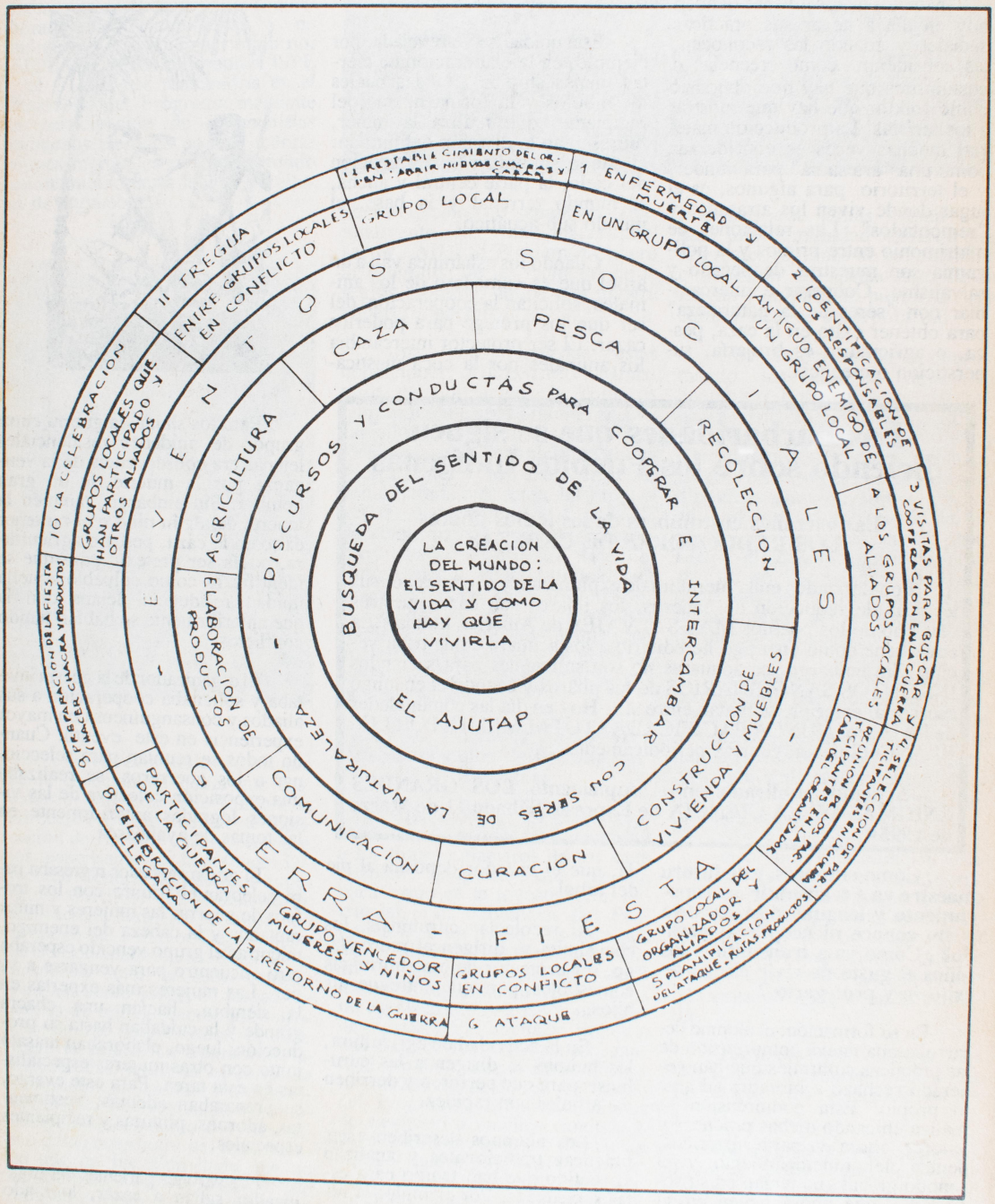
Popularizados en la literatura de exploración y aventura por sus técnicas de reducción de cabezas, los jíbaros son hasta nuestros días uno de los pueblos MAS SALVAJES de América Latina...La etnía tiene como enemigo hereditario a los achuaras, una tribu vecina. Sin embargo los achuaras no son suficientes para saciar los INSTINTOS SANGUINARIOS de los jíbaros y cuando el enemigo escasea al exterior, se matan entre sí... Hoy en día las comunidades de los jíbaro, NUNCA PACIFICADAS TOTALMENTE POR LOS BLANCOS tienen guerras periódicamente..."

Artículo publicado en el suplemento LOS GRANDES ENIGMAS DE LA CIENCIA de Expreso, Sábado 11 de Marzo de 1995●

conseguir la mayor cantidad de carne posible para los tres días o más que duraba el festejo del triunfo. Después de aproximadamente un mes, se realizaba la segunda celebración, en la cual el organizador ofrecía abundante bebida y comida para todos los invitados.

En este evento, en que se relacionaba la guerra y la fiesta, el guerrero obtenía prestigio ante sus aliados y enemigos, al convocar y coordinar un gran número de personas. Era una ocasión para que estos parientes, que habían venido de lejos, establecieran nuevos matrimonios, reafirmaran sus relaciones de cooperación e intercambio y sus ideales y valores transmitidos desde los antepasados como guía para el futuro.

Al estudiar estos eventos, el futuro maestro aprende a descubrir el pasado de su pueblo y aprende a asumirlo como propio. El acercamiento a la filosofía de su sociedad, que está presente en los actos diarios de apropiación y transformación de la naturaleza y en los grandes eventos de la sociedad, le incita a reconsiderar los valores originales de su pueblo. *"Mirar hacia el origen es encararse con el creador y formarse, es decir vivir con y por su palabra"* **(discurso huitoto)**●



NEONUMERACION: UNA NECESIDAD EN LOS PUEBLOS INDIGENAS DE LA AMAZONIA

Los pueblos indígenas de la Amazonía desarrollaron la numeración en forma muy limitada, llegando a tener términos en su lengua para nombrar, generalmente, los 20 primeros números. Los términos empleados para designar números se hacen demasiado extensos en la medida que la numeración asciende, tornándose difícil el conteo. Esta dificultad ha condicionado que la numeración indígena en la actualidad tenga poco uso, restringiéndose sólo a los 5 primeros números.

La extensión de los nombres de los números en las lenguas indígenas, ha impedido su uso en las diferentes actividades de la vida actual, su introducción en la escuela y su aplicación a otros campos del conocimiento matemático.

Una educación intercultural bilingüe, en los pueblos indígenas de la Amazonía, exige que sus lenguas alcancen un desarrollo que haga posible la expresión de cualquier número de manera sencilla y práctica así como la elaboración y comunicación de cualquier tipo de conocimiento, entre ellos, los matemáticos.

Desde 1988, en el Programa venimos trabajando propuestas de neonumeración para cada uno de los pueblos indígenas que participan en el Programa. Este trabajo se inició con la recopilación de los términos de la numeración tradicional que se han ido perdiendo con el tiempo. Otro momento estuvo dedicado a identificar los referentes de estos términos, descubrir las bases o sistemas numéricos en que estaban organizados y analizar la estructura lingüística de dichos términos.

Esta primera etapa concluyó con la definición de los criterios a tener en cuenta en la elaboración de la terminología para la neonumeración. He aquí algunos de ellos:

-Los términos deben respetar la estructura y las características particulares de cada lengua indígena.

-Los términos que designen números NO deben tener otro significado. Para la primera generación podría evocar algún referente, pero hay que garantizar que en el futuro esta evocación se pierda totalmente.

-Los términos que designan los 10 primeros números deben tener un promedio de una o dos sílabas ($1 < ps < 2$).

-No usar cuantificadores como nombre de un número.

Veamos la aplicación de estos criterios en la neonumeración huambisa.

La numeración tradicional huambisa se expresaba de la siguiente manera:

CHIKICHIK	(UNO)	No hay referente, pero tiene la idea de solo.
JIMAR	(DOS)	Se refiere a los ojos (que son dos).
KAMPATUM	(TRES)	No se conoce aún su referente.
AINTUK AINTUK	(CUATRO)	Indica pareja, pareja (dos parejas).
UWEJ AMUA	(CINCO)	Mano terminada (toda la mano).
UWEJ AMUA CHIKICHIK IRAKU	(SEIS)	Una mano terminada y un dedo agregado.
UWEJ AMUA JIMAR IRAKU	(SIETE)	Una mano terminada y dos dedos agregados.
UWEJ AMUA KAMPATUM IRAKU	(OCHO)	Una mano terminada y tres dedos agregados.
UWEJ AMUA AINTUK AINTUK IRAKU	(NUEVE)	Una mano terminada y cuatro dedos agregados.
MAI UWEJ AMUA	(DIEZ)	Ambas manos terminadas.

NEONUMERACION PROPUESTA

CHIK	(UNO)	Terminación del término CHIKICHIK que en la numeración tradicional designa el número uno.
JIM	(DOS)	Proviene de jimar.
KAM	(TRES)	Proviene de kampatum.
SUP	(CUATRO)	Proviene de IPAK USUMTAI que nombra al dedo (índice) con el que se pintan la cara y que en el conteo le corresponde al número cuatro.
WEJ	(CINCO)	Proviene de Uwej.
JUK	(SEIS)	Proviene de UJUK que significa cola de animales prensores como el del mono, cuya forma evoca la forma del número seis.
TSEN	(SIETE)	Proviene de Tsenken que significa gancho para jalar frutas y evoca la forma del número siete.
YUK	(OCHO)	Proviene de YUKUN, cerámica cuya forma se parece al número ocho.
WIS	(NUEVE)	Proviene de la forma de 9 que tiene la casa de una hormiguita llamada WISUT.
TUN	(DIEZ)	Proviene del referente TUNTA (aljaba) cuya forma se semeja al número 10.

Para formar números de dos o tres cifras, se usan las expresiones TUNUI para las DECENAS y CHIA para las CENTENAS. Por ejemplo:

24 jimtunui sup
351 kamchia wejtunui shik

Esta propuesta que se encuentra en su fase de experimentación, tiene el mérito de ser una propuesta única para los pueblos aguaruna y huambisa. Mas, su aplicación generalizada obedece a una opción política de aceptación por parte de la población, sus dirigentes y especialmente los maestros en servicio●

Relato Aguaruna: "El Pájaro Carpintero Generoso"

Esta es una historia que nos cuentan nuestros abuelos. El pájaro carpintero es una de las aves más trabajadoras. Siempre está trabajando, golpeando con su durísimo pico árboles y palos, haciendo huecos para construir sus nidos y también para buscar insectos con que alimentarse. Una mañana, cuando apenas el sol estaba levantándose, el pájaro carpintero, dijo:

- Voy a construirme una casa en un nuevo árbol.

Y diciendo estas palabras, se fue volando y se detuvo en un palo alto, agarrándose con sus uñas. Y con su pico golpeaba y golpeaba haciendo hueco. Cuando terminó su casa, se metió dentro y la probó. Y vió que estaba muy bien. Mirando arriba y abajo, a izquierda y derecha dijo:

- Sí, está bien. Aquí me quedo.
Y se quedó a vivir allí. Apenas había empezado a descansar en su nueva casa, llegó volando el tcán chico **Kéjua** *y habló diciendo:*

- Cuñado, quisiera que me regales tu casa. Yo no tengo casa. Necesito una casa. Y yo no sé construir casa. Tengo pico grande y grueso, pero no me vale para hacer hueco. Y como tú sabes bien hacer casa, por eso te pido que me regales tu casa. Tu puedes hacer otra.

El pájaro carpintero al principio, mezquinaba. No quería regalar su casa. Mucho trabajo le costaba hacerla. Pero después, el pájaro carpintero se animó y se la dejó al tucán chico:

- Bueno, toma. Te la regalo.
Y el pájaro carpintero se fue volando alto y pasó a otro tronco que era mejor. Allí empezó otra vez a hacerse su casa a golpe de pico. Y mientras golpeaba y golpeaba, se decía:

- De aqui no me saca nadie. Ya no voy a mudarme a ninguna parte. Aunque me pidan otra vez, no voy a dar.

Y terminó de huequear el palo. Y metiéndose dentro se puso a descansar y a dormir.
Muy pronto se presentó volando un tucán grande, llamado **Tsukagka**, que le dijo:

- Cuñado, por favor, dame tu casa. Tú sabes siempre construir tu casa y nunca te falta; en cambio yo no sé hacer casa.

Entonces, el pájaro carpintero sintió pena en su corazón y respondió al tucán grande:

- Bueno, te la dejo para que la uses. Yo me voy a buscar otro árbol para hacer casa para mí.

Y le entregó su casa y el pájaro carpintero se fue volando y pasó a otro palo que estaba a la orilla

Si nos damos la **tarea** de descubrir en el relato todos los conocimientos referentes al **hábitat** del carpintero que los Aguaruna manifiestan en ello, podríamos inventariar los siguientes elementos:

- "Voy a construirme una casa en un nuevo **árbol**."
- "Y con su pico golpeaba y golpeaba haciendo **hueco**. Cuando terminó su casa, se metió dentro y la probó."
- "Y se quedó a **vivir allí.**"
- "Y metiéndose dentro, se puso a **descansar y a dormir**."
- "Y construyó su nueva casa **lejos del río**. Y por eso, desde entonces, **nunca** más se ve al pájaro carpintero **cerca de las orillas de los ríos y quebradas de la Selva**.

Hemos seleccionado estos párrafos en función de la definición científica de **habitat de una especie de planta o animal, que es el conjunto de los sitios donde esta especie realiza todas sus actividades a lo largo de su vida**.

Esto es solamente un ejemplo. De igual manera podríamos inventariar en este relato los conocimientos científicos aguaruna referentes a los conceptos científicos: **nicho ecológico, cooperación y adaptación**.

El resultado del ejercicio ilustra la manera en que podemos articular los conocimientos indígenas de la naturaleza con los conceptos científicos occidentales de una disciplina como es la ecología.

Si abarcáramos la totalidad de relatos que cuentan los Aguaruna, obtendríamos una visión más completa del conocimiento ecológico que tiene este pueblo●

del río Marañón. Era un árbol muy alto y decía el pájaro carpintero:

- Aquí voy a construir mi casa. Porque desde aquí arriba puedo ver bien las aguas del río Marañón y las gentes que pasan con sus botes y canoas.

Y empezó a golpear la corteza del árbol. Golpeó duro hasta que tuvo su casa terminada. Y metiéndose dentro dijo:

- Aquí me quedaré a vivir. Esta casa no la voy a regalar ni tampoco la voy a cambiar. Esta es una hermosa casa.

Y diciendo esto, como estaba cansado de tanto golpear con su pico, se puso a dormir.

Y cuando estaba durmiendo, en ese momento sobrevino un viento muy fuerte y derribó el árbol. Y el árbol cayó en medio del río Marañón. El tronco flotaba, pero la casa del pájaro carpintero se había quedado bajo el agua y no podía salir. Y pensó:

- Tengo que hacer otro hueco por la parte de arriba para poder salir y no ahogarme.

Y comenzó a golpear con todas sus fuerzas. Tenía que trabajar incómodo, echado de espaldas. Golpendo, golpeando, consiguió hacer una ventanita. La hizo más grande y pudo salir afuera con grandes esfuerzos. Como estaba bien mojado por el agua del río Marañón, se puso a secarse al sol, sacudiendo sus alitas. Poco después se quedó bien seco.

Y el pájaro carpintero se fue volando muy triste. Y se fue muy lejos, internándose en la Selva. Y construyó su nueva casa lejos del río. Y por eso, desde entonces, nunca más se ve al pájaro carpintero cerca de las orillas de los ríos y quebradas de la Selva. Hay que caminar bastante por la trocha para encontrarlo y escuchar el golpeteo de su pico contra la corteza de algún árbol.



Descubriendo Conceptos Gramaticales

Actualmente, no existen textos para trabajar la gramática de las lenguas indígenas en la escuela. Este vacío se debe a que la enseñanza de estas lenguas no forma parte del currículo escolar oficial que se aplica en las escuelas indígenas.

La propuesta de educación intercultural bilingüe del Programa incluye la enseñanza de las lenguas nativas de las poblaciones indígenas. Con este fin se prepara al futuro maestro en el análisis de su propia lengua.

Veamos un ejemplo de análisis que se realiza con los futuros maestros que manejan la lengua asháninca. Ellos deben observar las siguientes oraciones:

1. **iposantakari** 'él le ha golpeado'
2. **oposantakari** 'ella le ha golpeado'

En primer lugar, se advierte que la oración en asháninca puede estar formada por una sola palabra. Por ejemplo, la primera palabra **iposantakari** comunica las siguientes ideas: 'esa persona de sexo masculino', 'ha golpeado' y 'el golpe fue dado a alguien de sexo masculino'. Estas 3 ideas básicas se han expresado en la palabra **iposantakari**.

El hablante asháninca reconoce que la primera palabra tiene esas 3 ideas básicas. El método consiste en hacerle descubrir qué partes de la palabra expresan cada una de esas ideas. Para esto se compara esta palabra con otras que contengan las misma ideas. Por ejemplo, la segunda palabra **oposantakari** tiene también 3 ideas, pero la primera es diferente porque es 'esa persona de sexo femenino'. Ahora, si se observa las dos palabras se verá que esta diferencia en la primera idea corresponde a una diferencia en la primera letra de la palabra:

i - posantakari
o - posantakari

Esto significa que **i-** se refiere a 'esa persona de sexo masculino' y **o-** a 'esa persona de sexo femenino'. Ahora bien, esta noción de 'esa persona' se puede contrastar con la noción de 'yo que estoy hablando', la cual se expresa en asháninca a través de la partícula **no-** , tal como puede comprobar el hablante al examinar la oración **noposantakari** que significa 'yo le he golpeado'. La noción de 'esa persona ' sirve para definir el concepto gramatical de **tercera persona** que en a-sháninca, como se ha visto, se manifiesta de dos formas:
tercera persona masculina (expresada por la partícula **i-**) y **tercera persona** femenina (expresada por la partícula **o-**).

El ejemplo presentado permite ver que el análisis se realiza a partir de la observación de las oraciones escritas en la lengua indígena. La sistematización de esta observación conduce al descubrimiento y definición de nociones gramaticales que, posteriormente, le servirán al maestro cuando a su vez trabaje en la escuela el descubrimiento de la gramática de la lengua indígena ♦



UN DIA EN LA ESCUELA DE CHARASHMANA

Ini Niwe: Jakon yamekiri bakebo - Saluda el profesor shipibo de la escuela de Charashmaná.

Niños: Jakon yamekiri a$heamis - Responden los niños.

El profesor Ini Niwe realiza sus clases en su lengua: el shipibo. Los niños, que antes tenían un profesor castellano- hablante, están felices con él porque entienden todo lo que dice. Antes no hablaban nada en la clase; ahora el profesor tiene que hacer grandes esfuerzos para callarlos un poco.

Ini Niwe: Niños, ¿recuerdan el cuento que habla de cómo los Shipibo aprendieron a pescar? ¿Preguntaron a sus padres o abuelos?

Los niños van narrando la historia, recordando lo que sus padres y abuelos les contaron:

Rono: Dice que antiguamente, hace mucho tiempo, los Shipibo sólo pescaban con barbasco. Un día apareció el Inca. El sí sabía picar (pescar con flecha).

Soi: Pero los Shipibo tenían envidia, porque veían que él atrapaba los peces más grandes. Nunca habían visto alguien que supiera hacer todo eso. Entonces de cólera, decidieron enterrarlo vivo.

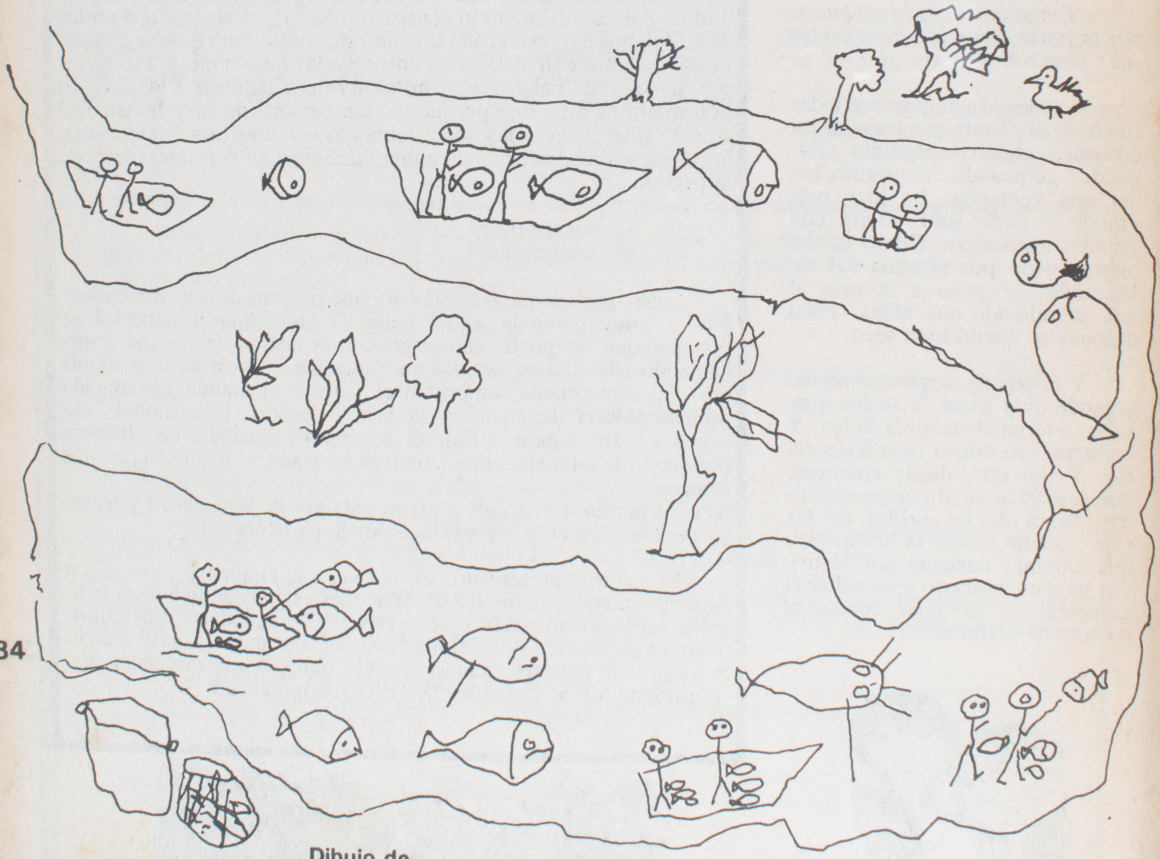
Siná: Por eso vino el diluvio, como un castigo, y todos se ahogaron. Murieron. Sólo se salvó el señor que lo desenterró y su esposa.

Ray: ¡Ah! Pero cuando el Inca les dijo que subieran al huito para salvarse, les advirtió que lo hicieran sin negarse, que por ningún motivo dijeran que no podían. Pero la señora se cansaba de subir y dijo: "No puedo más". Entonces se convirtió en comején.

Ini Niwe:¿Y qué pasó con el hombre?

Ray: El sobrevivió. El Inca le dio dos mujeres hermanas y empezaron a aumentar, profesor. Pero el hombre ya sabía pescar con flecha. Después aprendieron todos.

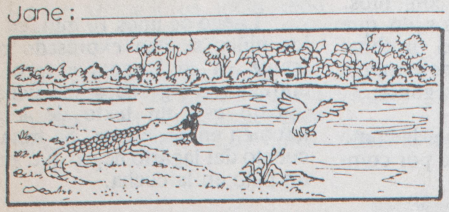
Ini Niwe: Y ustedes, ¿ya aprendieron a pescar?



Dibujo de
Sharup Kantash Semu (6 años - primer grado)
C.N. San Juan de Manchan. Pueblo Achuar

Lectura para 2º grado en lengua Shipiba

Jane: _____



Nonon kapekan biai

Nononra iaman nashiai.
Jatianra kapekan bike.
Ian ochomara titan atapa iki.
Ratetaäsha atapa ishtoke.

1. Korosawe joi ikonbo.
   Nononra iaman nashiai ☐
   Ochoriki titan atapa. ☐
   Kapekanra nonon bike. ☐

2. Yoiwe.

¿Jawe akirin nonon?
_____
_____

¿Jawenki nonon biai?
_____
_____

¿Jaweranorin titan atapa?
_____
_____

3. Jawe akia, ja serekan chachimawe.

Nononra	atapa ishtoke
Kapekanra	iaman nashiai
Ratetaäsha	kapekan bike

Después de leer esta lectura, el niño debe:
1.- Marcar la oración que se refiere al texto 2.- Responder las preguntas, según el texto.
3.- Unir con una línea las palabras y frases que se relacionan.

Nitá: Yo atrapo hasta zúngaro profe.

Rono: Profesor, yo, desde la orilla no más, anzueleo sardina, paco, bagre.

Ini Niwe: Entonces, ¿vamos a pescar a la cocha?

Todos: Síiiiiiiiiiii

Antes de salir, el profesor, Ini Niwe, que ya sabe qué es lo que quiere que los niños aprendan este día, forma grupos y da indicaciones sobre lo que harán.

En la cocha, los niños mayores pescan con flecha usando sus canoas. Los más pequeños utilizan anzuelos y lo hacen desde la orilla.

Los niños gritan alegremente cada vez que atrapan un pez. Las niñas ponen los peces en bandejas y ayudan alistando las carnadas.

Luego de pescar durante 40 minutos logran juntar 17 peces, entre boquichicos, sardinas, pañas, bagres, bujurquis, novias y dos lindos zúngaros.

Allí mismo, a orillas de la cocha, los niños pequeños observan las características de las diferentes especies de peces atrapados.

Ini Niwe: Rono, separa los peces y forma grupos.

Rono: ¿Cómo los agrupo?

Ini Niwe: Como tú quieras.

El niño forma dos grupos de peces según el tamaño: grandes y chicos. Los niños siguen agrupando los peces de distinta forma: peces con escamas y sin escamas; con dientes y sin dientes.

Con los mayores, el profesor hace un análisis de un fenómeno físico presente en la pesca con flecha: la refracción de la luz. Pregunta a los alumnos cómo hacen para picar al pez, si lanzan la flecha directamente hacia donde éste se encuentra.

Bawan: La flecha se tira calculando una cuarta antes profesor, porque el agua engaña; el pez está más atrás.

Ini Niwe:¿Y por qué engaña el agua?

Barin: No sé, pero parece que el pez estuviera en otro lugar, no donde en realidad está.

Ini Niwe: ¿Quién se imagina por qué parece así?

Siná: Es porque la luz del sol empaña profe y su reflejo hace que el pez parezca más adelante.

Ini Niwe: Sí, tiene mucho que ver con la luz del sol. Pero no es porque empaña. Es porque cuando los rayos del sol pasan de un medio a otro, en este caso del aire al agua, la luz cambia de dirección y eso hace que el pez parezca en otro lugar.

Barin: Pero nosotros ya sabemos que está más allá y calculamos para lanzar la flecha. ¡Por eso le damos exactito!

Conversan sobre cómo aprendieron a calcular dónde está el pez y quién les enseñó. Los niños mencionan a sus padres, abuelos y hermanos mayores. Luego el profesor hace un sencillo experimento colocando una cuchara en un vaso con agua.

Ini Niwe: ¿Qué observan?

Soi: Parece que la cuchara está rota.

Metsá: ¡Y parece que hay dos cucharas!

Ini Niwe: ¿Por qué parece que está rota o que hay dos cucharas?

Recuerden, es lo mismo que pasa con el pez que parece que está en otro lugar.

Ray: ¡Porque la luz cambia de dirección!

Bawan: O sea que es la luz la que engaña y no el agua.

Ini Niwe: Así es, la luz cambia de dirección porque pasa del aire al agua. Esto que sucede con la luz se llama *refracción*. Refractar es cambiar de dirección.

Al volver al salón de clase, el profesor sistematiza con los alumnos lo observado y experimentado en la cocha. Los pequeños dibujan los peces agrupándolos tal como lo hicieron anteriormente. Los mayores también dibujan la refracción de la luz y con la ayuda del profesor, hacen un resumen del tema.

Luego que los niños dibujan y copian el resumen en sus cuadernos, el profesor muestra dos bandejas con peces. En una están los que tienen escamas y en la otra los que no tienen. Los reconocen como dos conjuntos. Observando las bandejas van diciendo qué elementos tiene cada conjunto. Luego el profesor indica el sentido de *pertenencia* de cada elemento al conjunto respectivo.

Ini Niwe: El boquichico, pertenece al conjunto de peces ...

Wasa: Con escamas.

Ini Niwe: El bagre, pertenece al conjunto de peces...

Rabin: Sin escamas.

Mientras los niños más pequeños continúan determinando la pertenencia y no pertenencia a un conjunto, los más grandes determinan los conjuntos por extensión y por comprensión. Eligen la letra A para nombrar al conjunto de peces con escamas y la letra M para el conjunto de peces sin escamas. Luego señalan todos los elementos que pertenencen a dichos conjuntos.

Ini Niwe: El conjunto A está formado por...

Pashin: Paña, sardina, boquichico, bujurqui.

Ini Niwe: Muy bien. Y el conjunto M está formado por ...

Same: Zúngaro, bagre, novia.

Ini Niwe: Estos conjuntos se representan así:

(Escribe en la pizarra)

A = {paña, sardina, boquichico, bujurqui }
M = { zúngaro, bagre, novia }

Ini Niwe: Esta forma de determinar los conjuntos se llama *"por extensión"* porque se mencionan todos los elementos del conjunto.

El profesor entonces estimula a los niños a recordar cuál es la otra forma de determinar los conjuntos. Luego de varios intentos en que los niños no aciertan, el profesor señala que también se determinan *"por comprensión"* y pregunta:

Ini Niwe: ¿Alguien recuerda cómo se determina un conjunto por comprensión?

Bawan: Cuando se dice sus características.

Ini Niwe: Bueno, en realidad es cuando se dice una característica o propiedad que tienen todos los elementos de ese conjunto. Por ejemplo, ¿qué tienen en común los elementos del conjunto A?

Metsá: Que tienen escamas.



Ini Niwe: Muy bien. Entonces se dice: "el conjunto A está formado por los elementos x- tal que x- es un pez con escamas". Se representa así:

(Escribe en la pizarra).

A = {X/X es un pez con escamas }

Pide niños voluntarios para hacer lo mismo con el conjunto de peces sin escamas. Algunos niños fallan al inicio, pero el profesor vuelve a explicar hasta que logran determinar el conjunto por comprensión y representarlo:
M = { s/s es un pez sin escamas }

Los niños continúan realizando más ejercicios con otros conjuntos, utilizando recursos del medio como hojas, flores, semillas, etc.

Cuando terminan, forman dos círculos. En uno, los mayores juegan creando adivinanzas y tratando de acertar las de los compañeros. En el otro, los pequeños juegan diciendo trabalenguas que el profesor enseña.

Luego de unos 10 min. en que los niños se han expresado oralmente en su lengua, el profesor entrega a los grandes una ficha de trabajo con un texto de lectura también en su lengua. Se trata del cuento del lagarto negro que atrapa un pato en la cocha.

Los alumnos leen el texto en silencio. Después realizan ejercicios de comprensión de lectura.

El profesor entonces, se dedica a los pequeños. Retoma la experiencia anterior y pregunta:

Ini Niwe: ¿Qué peces atraparon cada uno? Inon Siná, ¿qué pez atrapaste tú?

Inon Siná: ¡El zúngaro profesor!

Ini Niwe: ¿Y tú, Rono?

Rono: ¡Esa paña profe! (en shipibo *make*)

El profesor se detiene a dialogar con los niños sobre este pez; lo describen rapidamente y resaltan lo carnívoro que es. Luego pega una lámina donde está dibujada la paña (make) y coloca un cartelito con su nombre al costado.

A partir del nombre de este pez (palabra generadora), los niños aprenden a leer y a escribir una nueva consonante con su respectiva familia silábica (ma, me, mi...) y a formar palabras y oraciones, combinando las sílabas nuevas con las aprendidas anteriormente.

Después de un determinado tiempo en que los pequeños terminan de leer y escribir las sílabas,

los mayores dejan la lectura silenciosa y leen el texto en voz alta. Todos sus compañeros, incluyendo los pequeños, los escuchan.

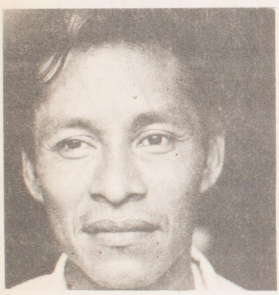
Después de escuchar todos juntos y en círculo la lectura (dos o tres veces), se organizan para dramatizar el cuento. Los niños, voluntariamente, eligen el personaje que quieren representar.

Finalmete el profesor se despide de los alumnos hasta el día siguiente, indicándoles algunas cosas.

Ini Niwe: Bien niños, pueden irse. Mañana iremos a la casa de la señora Bawan Rama para observar y aprender cómo se hace una tinaja, aunque Uds. ya saben un poco de eso.

Todos: Sí profesor. Hasta mañana●







EL DESARROLLO CORPORAL DEL NIÑO INDIGENA EN LAS ACTIVIDADES TRADICIONALES Y SU INTEGRACION EN LA ESCUELA

En las jornadas de trabajo que cotidianamente realiza una familia, los niños participan activamente: el varón con el padre y la mujer con la madre, hasta los doce o trece años aproximadamente. Esto hace que cada uno desarrolle las habilidades y destrezas corporales realizando las diversas actividades de su pueblo como caza, pesca, recolección, agricultura, cerámica, cocina, elaboración de instrumentos y objetos de fibra y algodón, construcción de casas, canoas, etc. Estas actividades observadas por el niño pasarán luego a ser desarrolladas a manera de juego, elaborando los instrumentos en miniatura utilizando materiales como topa, corcho de palmeras, etc.

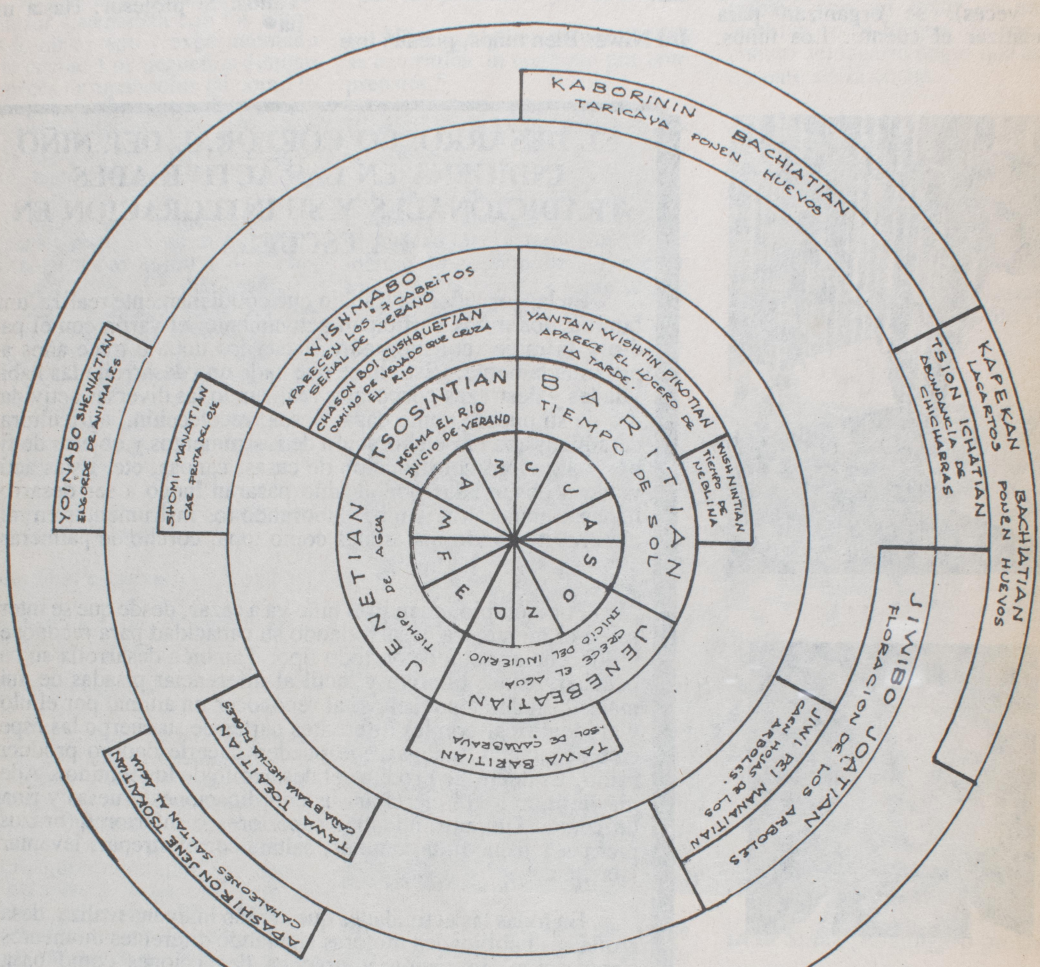
Por ejemplo, cuando el niño va a cazar, desde que se interna en el monte, va desarrollando su capacidad para reconocer y diferenciar sonidos de todo tipo. También desarrolla su capacidad visual, olfativa y tactil al diferenciar pisadas de animales grandes y pequeños, al reconocer un animal por el olor y al identificar con las diferentes partes de su cuerpo las especies de plantas y sogas que pueden hacerle daño o producir ruido. Es decir, se produce el desarrollo de los sentidos. Además el niño logra ejercitar sus coordinaciones gruesas y finas utilizando sus extremidades superiores e inferiores (brazos, piernas y tronco) al caminar, saltar, correr, trepar, levantar, jalar, etc.

En todas las actividades que el niño indígena realiza, desarrolla sus habilidades motoras siguiendo diferentes momentos: observación, imitación y práctica de acciones como pasar diferentes obstáculos, lanzar flechas o manejar pucuna; subir y derribar árboles; remar y tanganear; cargar animales y diferentes productos; jalar, arrancar y enrollar sogas, hojas de palmera, algodón y tejerlos; preparar virotes; amasar, mezclar apacharama, hacer rodetes y unir las piezas, pulir la greda para finalmente obtener una cerámica, etc.

Esta educación indígena que antes del ingreso a la escuela, se daba con mayor fuerza, permitía el desarrollo corporal de los niños de manera integral y, por consiguiente, un buen desenvolvimiento en su medio.

La propuesta intercultural del Programa integra tanto el desarrollo físico en las actividades antes mencionadas como la ejecución de ejercicios y juegos gimnásticos y deportivos propios de la Educación Física. Esto permite al niño desarrollar su esquema corporal y sus coordinaciones como siempre lo hacían los niños de su pueblo y, además, adquirir a través del aprestamiento otras habilidades que luego hacen más fácil ciertos aprendizajes escolares como escribir, dramatizar, discriminar, dibujar, etc.●

EL CALENDARIO INDIGENA



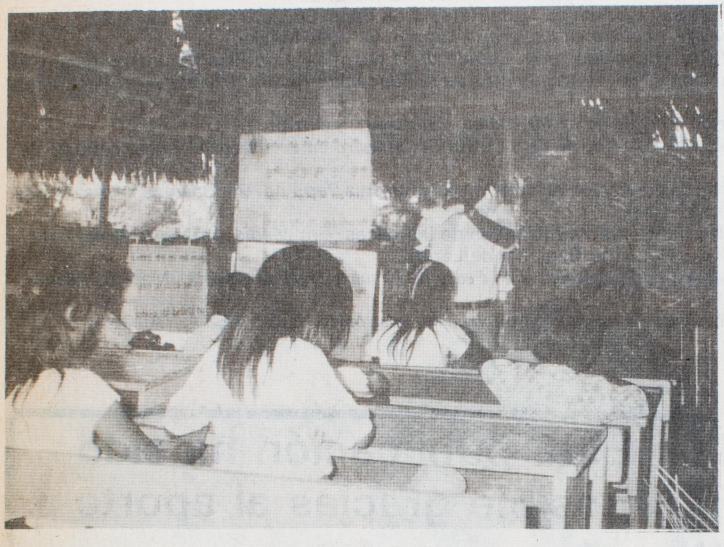
Los Pueblos Indígenas, durante siglos de existencia, han adquirido un conocimiento detallado de los diferentes cambios que se producen en la naturaleza a lo largo de todo un año. Estos cambios, que son de diversos tipos (astronómicos, climatológicos, faunísticos, florísticos e hidrológicos), han permitido a cada pueblo orientarse en el tiempo, distinguiendo épocas o estaciones, y organizar sus actividades en función de estos fenómenos naturales.

Por ejemplo, cuando en el firmamento aparecen determinadas estrellas que los Shipibo llaman los "siete cabritos" y "mandíbula de lagarto", ellos saben que el verano se está acercando y que han de prepararse para rozar, tumbar y quemar sus chacras. Cuando los sapos cantan en coro y se les escucha desde muy lejos, hay abundancia de zúngaro en los ríos y cochas y se preparan para la pesca con flecha.

Los Shipibo dividen el año en cuatro grandes épocas. El principal criterio en la división del tiempo es el factor hidrológico: la vaciante y la creciente de los ríos. Estas épocas son:

Genetian: Epoca del agua (lluvias constantes). De Enero a Marzo.
Tsosinaitian: Epoca de vaciante de los ríos. De Abril a Mayo.
Baritian: Epoca de sol (ausencia de lluvias). De Junio a Setiembre.
Gene Beatian: Epoca de creciente. De Octubre a Diciembre.

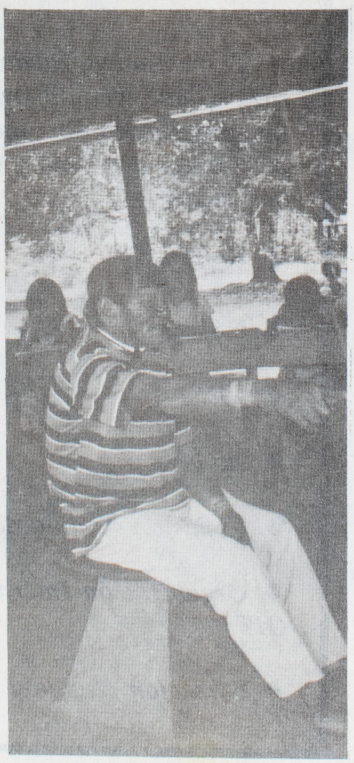
Principios de la propuesta de educación primaria intercultural bilingüe



En el Programa de Formación de Maestros Bilingües se viene desarrollando una propuesta educativa intercultural bilingüe basada en los siguientes principios:

- Todo el trabajo escolar se desarrolla a partir de las actividades de la comunidad. Por ello se rescatan y emplean contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluación propios de la educación indígena existente antes de la creción de las escuelas en las comunidades. Esto implica la participación de otros agentes educativos de la comunidad que son quienes manejan los conocimientos indígenas en sus discursos y actividades principales: padres, abuelos, curanderos, autoridades, que en la sociedad tradicional trasmitían los saberes de su pueblo a las nuevas generaciones.

- La ejecución de las actividades que se realizan en la comunidad permite la integración de las diferentes Líneas de Acción Educativa. De esa manera el niño adquiere sus nuevos conocimientos, no en forma aislada y fuera de su uso concreto, sino como un enriquecimiento de las actividades que realiza cotidianamente.



- Los conocimientos que tiene el niño como fruto de su experiencia vivencial, se consideran como los primeros logros que la escuela debe ampliar y afianzar. Así el niño es actor de su propio aprendizaje y participa activamente en todo el proceso educativo.

- Se rescata el conocimiento (técnicas y discursos, gestos, saberes y valores) que los indígenas han desarrollado durante siglos y se lo articula con el conocimiento científico. Eso es lo que llamamos el manejo de la interculturalidad.

- El sentido particular que el indígena da a la vida y al mundo, es explorado a través del aprendizaje de las diferentes formas de discurso que practica y que se recrean en la escuela memorizándolas, recitándolas, dramatizándolas, discutiéndolas y representándolas gráficamente.

- La observación, experimentación, descripción, comparación, etc. se utilizan como técnicas de apropiación del conocimiento, propiciando el descubrimiento del niño. Se emplea, además, la inducción como procedimiento básico en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

- Los elementos del medio natural como hojas, palos, semillas, piedras, animales, etc. son aprovechados como recursos pedagógicos.

- Tanto la lengua indígena como el castellano se aprenden en la escuela como Líneas de Acción Educativa. Pero ambas se utilizan también para transmitir conocimientos en el desarrollo de las diferentes clases, con predominio de la lengua materna en los primeros grados, para llegar a una situación equitativa en el uso de las dos lenguas al final de la primaria●

Bibliografía

- **AMAZONIA PERUANA**, enero 1983: VOL. IV Nº 8. Lima, CAAAP.
- **BARCLAY, F., SANTOS., RODRIGUEZ, M., VALCARCEL, M.,** 1991: *Amazonía 1940-1990, el extravío de una ilusión.* Lima, Terra Nuova, P.U.C., p. 70 [Los datos estadísticos citados provienen de esta fuente].
- **CARVAJAL, G.,** sin año: *Relaciones del nuevo descubrimiento de famoso río grande que descubrió por muy gran ventura el capitán Francisco de Orellana.* Transcripción de Fernandez de Ovideo y Don toribio Medina. Quito.
- **CHIRIF, A. Y MORA C.,** 1982: *La Amazonía Peruana.* En: *Historia del Perú,* T. XII, Lima, Ed. Juan Mejía Baca.
- **GASCHE, J.,** 1993: *Elaboración y funciones de un discursoo antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú.* En: Pueblos Indígenas y Educación. Quito, ABYA-YALA Nº 26-28. Pp193-226
- **GASCHE, J.,** 1992: *Reflexiones sobre los alcances del "desarrollo rural" para los pueblos indígenas de la Amazonía.* Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lectura en Antropología 1.
- **HARNER, M.,** 1978: *Shuar. Pueblo de las cascadas sagradas.* Quito, Mundo Shuar.
- **JORDANA, J.L.,** 1974: *Mitos e Historias Aguarunas.* Lima Retablo de Papel Ediciones. Pp. 127-129.
- **MEGGERS, B.,** 1988: *Amazonía: Hombre y cultura en un paraíso ilusorio.* S. XXI, México.
- **POZZI-ESCOT, I y ZORRILLA,J.,** 1994: Educación rural. Estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional. En: *Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú.* Lima. Foro Educativo.
- **PREUSS, T.,** 1921 y 1923: *La religión y mitología de los Huitoto.* Stuttgart, Leipzig.
- **RENGIFO, M., TRAPNELL, L., LOPEZ DE CASTILLA, M.,** 1989: *Ser Maestro en la Amazonía.* Lima Instituto de Pedagogía Popular.
- **TRAPNELL, L.,** 1986: Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana. En: *Balances Amazónicos, enfoques antroplógicos.* Iquitos. CIAAP-UNAP
- **TRAPNELL, L.,** 1991: En las escuelas indígenas: la búsqueda de las raíces. En: *Medio Ambiente Amazónico y Niñez...También ríos de niños.* Iquitos. Gobierno Regional de Loreto.
- **VAZQUEZ, F.,** 1987: *El Dorado: Crónica de la expedición de Pedro de Ursúa y Lope de Aguirre.* Madrid, Alianza Editoral.
- **VICKERS, W.,** 1989: *Los Sionas y Secoyas. Su adaptación al ambiente amazónico.* Quito ABYA-YALA.

KANATARI

Publicación Semanal Católica

Edita: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA)

Año XII-2 de abril de 1995-Nº550

Director
Joaquín García Sánchez CPP 055
Editor
Jaime Vásquez Valcarcel
Jefe de Redacción: Julia Ramírez C.
Coordinación de Edición: Rosa Flores
REDACTORES
Internacionales: José Ma. Arroyo A.
Provincias: Guillermo Flores Arrué
Culturales: Fernando Nájar Freyre
Históricas: Javier Gutiérrez Neyra
Religiosas: Juan Alberto Pérez
Colaboradores: Jacker Ruíz, José Alvarez, Pedro del Castillo, Gabel Sotil, Silvino Treceño, Bibiana Daigle, Jorge Arévalo M., Alberto Chirif, Humberto Morey, Saúl Collazos, Mark Gordon, Aurelio Tang, Alejandra Schindler, Alvaro Mesía, Teddy Bendayán, Moisés Panduro.
Páginas Especiales: "La Voz de la Selva", Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, UNICEF, CRETA, Consejo Regional del Deporte, Proyecto APS, Facultad de Ingeniería en Industrias Alimentarias, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
Fotografía: Fernando Nájar F.
Redacción, Administración, Impresión y Distribución:
CETA- Putumayo 355 - Apart. 145
Telf. 233552-241487
Fax (094) 233190
Venta:
Librería "El Buen Consejo"
Jr. Putumayo 267 - Telf. 233812
IQUITOS - PERU

Esta publicación ha sido posible gracias al aporte de:

- *Terra Nuova, institución Italiana de Cooperación que viene apoyando desde hace 15 años las organizaciones indígenas amazónicas con programas de Salud y de Educación bilingüe intercultural.*
- *WWF*
- *CAAAP*
- *AECI*
- *IIAP*
- *Comisión Andina de Juristas*
- *Organización Internacional del Trabajo - OIT*
- *Dirección Regional de Salud de Loreto*

El "discurso" sobre el indígena amazónico

José Barletti

Estando en plena guerra, hace unas semanas, Guido Lombardi, de Radio-programas, entrevistaba a Evaristo Nukuag, Presidente del Consejo Aguaruna-Huambisa. Un par de décadas atrás hubiera sido imposible oír a un líder indígena expresarse de manera semejante. Era un estadista quien estaba hablando al enfocar el problema fronterizo en sus diferentes aspectos, señalando con toda claridad el punto de vista indígena y utilizando la lengua castellana de manera impecable.

Hoy existe en la Amazonía toda una generación de dirigentes indígenas de esta calidad. Algunos han culminado la carrera universitaria, como por ejemplo el médico aguaruna, jefe del Proyecto de Salud de AIDESEP, que dirigió toda la campaña contra el cólera entre los pueblos amazónicos. Hace tres años, en una exposición en el Salón Ramón Castilla del Concejo Provincial de Maynas, este joven profesional indígena mostraba los afiches que se había preparado en diez lenguas amazónicas.

Las organizaciones indígenas no se limitan hoy a defender sus territorios, sino que están empeñadas en formular y llevar a la práctica propuestas de Desarrollo Rural y es muy probable que sean estos descendientes de los antiguos pobladores de la región quienes se coloquen a la cabeza en la elaboración del tan indispensable Plan de Desarrollo de la Amazonía.

Estas disquisiciones vienen al caso porque hace poco releía el libro "La vida en la Amazonía Peruana", escrito hace 51 años por Maxim Kuczynski-Godard, un médico que entregó su existencia a la salud de la gente, principalmente de los niños. Su obra está dedicada a reflexionar sobre el problema de la pobreza en la Amazonía, poniendo énfasis en las carencias de salud. Allí nos presenta una imagen de la gente indígena que estaba en boga en esos tiempos y que ha sido denominada la imagen del "buen salvaje", es decir, de la gente miserable por naturaleza, incapaz de poder asumir un rol protagónico en vista al progreso y que necesita, por lo tanto, de la ayuda caritativa de los demás. En el caso de Kuczynski, su "discurso" tenía correspondencia con su "práctica" filantrópica.



Muy diferente era la imagen acerca de la gente indígena que presentaban los escritores de la época del caucho, a fines del siglo pasado y comienzos de este siglo, quienes veían al indígena amazónico como el salvaje e incivilizado y que justificaban, abiertamente o con su silencio cómplice, el tratamiento de esclavos que recibían por parte de los patrones caucheros o de sus empleados. Este "discurso" está presente en los escritos de Carlos Rey de Castro, de Pablo Zumaeta, de Jenaro Herrera, entre otros.

Un ejemplo de cómo este "discurso" se llevaba a la práctica, es el referido a la llegada de los Agustinos al comenzar el siglo. Sucedió que el Convenio entre el gobierno peruano y el Vaticano para la creación del Vicariato San León del Amazonas, establecía que el Municipio debería entregar un terreno a los misioneros recién llegados para que construyeran su convento. Si mal no recuerdo, fue el P. Paulino Díaz el primer Párroco Agustino en Iquitos en 1901, quien presentó una solicitud al Concejo para que se les entregara el terreno en mención. Los regidores, patrones caucheros o representantes suyos, le contestaron de mala manera no accediendo a lo que solicitaba, sustentando su actitud en que los Agustinos habían sido enviados para evangelizar a los salvajes y, como en Iquitos no había salvajes, no tenía ninguna justificación que tuvieran aquí su sede.

Lo que sucedía era que los caucheros estaban contentos con el Párroco en funciones, P. Pedro Correa, quien, al parecer, era de aquellos curas que optaban por "ver, oír y callar". En muchos pueblos del Perú había esta clase de curas cómplices del sufrimiento del indio. Debieron transcurrir 12 años para que el Municipio entregara al Vicariato el predio de la esquina de la Plaza de Armas.

El desprecio cauchero hacia la gente indígena ha ido dando lugar al racismo que hoy caracteriza a una buena parte de la población de Iquitos. ¿No ha oído decir que fulano tiene "buen apellido"?. Algunas personas en nuestra comunidad se sienten disminuidas porque tienen apellido indígena.

Ha pasado casi un siglo de este



incidente y la sensible muerte del padre Diego, Párroco de Fátima, nos ha permitido constatar lo hondo que ha calado en Iquitos la presencia agustiniana. Lo multitudinario que siempre es Belén, esta vez se ponía de manifiesto para expresar su cariño por el padre Diego, sacerdote de un gran corazón escondido bajo una apariencia hosca, por el padre sencillo, por el pastor fiel al trabajo diario y solidario con los reclamos populares. Nunca hizo cuestión de estado cuando los huelguistas tomaban su templo. Se le sentía de nuestro lado.

Sería interesante detenerse a examinar el "discurso" sobre la gente indígena amazónica que formularon los agentes de la dominación colonial española, el mismo que se mantuvo hasta bien entrada la República. Este "discurso" está expresado en las memorias de los misioneros y en los documentos oficiales de las autoridades políticas y militares representantes del Rey de España. Para los misioneros se trataba de infieles y paganos a quienes había que arrancar de las garras del demonio. Para los funcionarios la gente indígena era la que tenía la obligación de mantenerlos entregándoles las "remesas" de huevos de charapas, saladitos, ahumaditos, etc.

Es importante el estudio del "discurso" que la gente no indígena ha venido haciendo con relación a la gente indígena, porque nos ayuda a percibir que no es tanto la gente indígena la que ha cambiado, sino que lo que ha ido cambiando ha sido la mirada de los blancos y mestizos. Con el correr del tiempo ha ido modificándose la imagen acerca de la gente indígena.



En la historia hay dos elementos. Uno es la continuidad y el otro es el cambio. Con el paso del tiempo, los pueblos continúan su camino de realización colectiva, pero en determinados momentos se producen cambios bruscos que alteran su vida y los obligan a cambiar para enfrentar los desafíos de la nueva situación que se ha creado.

En la historia de la Amazonía la continuidad está dada por los pueblos indígenas. A lo largo de los últimos siglos se han producido cambios profundos en su vida, resultado de su relación con gente venida de fuera. Como dice Steve Stein, ante estos cambios la gente indígena ha ido poniendo en práctica mecanismos de "resistencia en adaptación". Bajo una apariencia de aceptar la cultura foránea, han ido fortaleciendo los elementos básicos de su identidad cultural.

Algunos analistas baten palmas porque se hacen la ilusión de que lo indígena está desapareciendo. En estos últimos tiempos se viene dciendo que en un mundo globalizado ya no tiene sentido la identidad indígena y que está condenada a desaparecer. Sin embargo la realidad es terca y de muchas maneras se va poniendo de manifiesto que los pueblos indígenas amazónicos están allí fortaleciendo su identidad y afirmando sus derechos.

Los funcionarios del Estado están preocupados porque hay grupos de gente que no hablan la lengua indígena pero que están queriendo hacerse pasar por indígenas para tener derecho a la propiedad comunal de la tierra. Este es un asunto interesante porque está poniendo de manifiesto que la identidad indígena es algo más que el idioma.

Al respecto, el historiador inglés Arnold Toynbee decía que las civilizaciones duran menos que las lenguas, que las lenguas duran menos que las culturas, que las culturas duran menos que las religiones y que de las religiones durará más aquella que sea menos itransigente y más fraternal.

En la Amazonías las antiguas civilizaciones, como la Omagua, han ido desapareciendo, pero quedaron las lenguas. En los últimos siglos, muchas lenguas indígenas han ido desapareciendo, pero queda la cultura, es decir, las costumbres, los aportes tecnológicos para el aprovechamiento de los recursos naturales, la manera de hacer arte.

Pero, supongamos que con el correr de los años desaparezcan algunas de estas manifestaciones culturales. Lo que quedará será la religión indígena, su manera de pensar el mundo, su manera de ver la realidad, su comprensión del funcionamiento del bosque amazónico. Esta cosmovisión indígena está tan viva que va calando en la gente no indígena.

Sin que lo sintamos, los blancos y mestizos estamos siendo poseídos por aquella relación de diálogo amoroso entre el hombre y la naturaleza que caracteriza a la actitud profunda de la gente indígena amazónica. Parafraseando a Pierre Vilar, diríamos que lo indígena está más presente en nosotros que lo que nos imaginamos ♦

El Programa Integral de Desarrollo y Conservación Pacaya—Samiria WWF-AIF/DK

José López Parodi

Ubicación

El Programa está ubicado en dos zonas de la Reserva Nacional Pacaya-Samiria, en la Región de Loreto, Perú: San Martín, Lago Samiria (11 comunidades) y Victoria, Canal de Puinahua (9 comunidades).

Instituciones Ejecutoras y Presupuesto del Proyecto

Consorcio WWF-Denmark y Foro Internacional del Movimiento Laboral Danés, AIF. Presupuesto Julio 1993-Junio 1995: US $1'043,000 Financia: DANIDA

Descripción del Area

La Reserva Nacional Pacaya Samiria, creada en 1982, es la unidad de conservación más grande del Perú. Tiene una extensión de 20,800 Km2 y se ubica en las tierras bajas del norte de la Amazonia Peruana. El 80% de su área se inunda cada año y por la gran cantidad de ríos y lagos que encierra, es considerada también como un humedal tropical. La vegetación principal es de bosque lluvioso tropical conteniendo una gran diversidad de plantas y animales.

La Población

Conocidos como "ribereños", la población local está compuesta por aproximadamente 80% de indígenas pertenecientes al grupo étnico Cocama, el 20% restante son mestizos y blancos. Los Cocamas han vivido en el área y usado los recursos naturales por varios siglos. La población en la Rserva y áreas cercanas, llega a 33,000 habitantes, agrupados en 99 caseríos y pueblos distribuidos a lo largo de los cursos de los dos ríos principales en la periferia de la Reserva, el Ucayali-Canal del Puinahua y el Marañón. La pesca, agricultura y la recolección son las actividades productivas principales que apoyan una economía de subsistencia con nexos muy débiles a la economía de mercado.

Las áreas del proyecto se ubican en el Río Puinahua, que incluye nueve comunidades (con 396 familias), y en el Lago Samiria, que incluye once comunidades (con 474 familias). La población total es aproximadamente de 5,000 habitantes. En cada área, el proyecto tiene oficinas de campo; una en Victoria en el lado del Puinahua y una en San Martín en el lado del Samiria.

Objetivo del Programa

El objetivo global del proyecto, en una perspectiva de 8 años, es el contribuir a establecer un plan de desarrollo sustentable y de manejo de recursos naturales entre las 20 comunidades meta, de modo que pueda ser continuado por ellas mismas.

Estrategia y metodología

Para que las comunidades objetivo y su cosmovisión sobrevivan, ellas necesitan, por una parte, su organización propia que pueda promocionar y cuidar sus intereses en relación a las autoridades nacionales, regionales y locales. Por otra parte, ellas necesitan crear la base para el desarrollo económico de sus comunidades con el debido respeto al mantenimiento del ambiente y los recursos naturales. Ellas tienen que llegar a formar parte de la sociedad nacional, que es dominada por principios económicos y políticos occidentales, a fin de ser capaces de influir sobre su propio desarrollo y encargarse ellos mismos, tanto como sea posible, de la gestión de sus recursos naturales y sus valores culturales.

Estrategia

Apoyo prioritario a ciertas actividades principales como son la economía de subsistencia, aumento del ingreso mediante la introducción de alternativas tecnológicas de transformación local de los productos naturales o cultivados en la zona, y en la organización, planificación y gestión de los recursos naturales. Segunda prioridad de apoyo será en educa-



ción bilingüe experimental y salud preventiva.

Las actividades principales se orientan hacia grupos comunales y familias individuales, mientras que las actividades de apoyo son al nivel comunal. La tarea principal del Programa está en facultar al grupo meta para estar a cargo de su propio desarrollo dentro de un cierto límite de tiempo. Esto es un factor decisivo en el diseño de las actividades e implica una estrategia basada en la duración del Programa, que será de aproximadamente 5 años más.

Metodología

La metodología del Proyecto se basa en cuatro aspectos fundamentales:

a. **El método de capacitación-acción** que implica que la mayor parte de la difusión de conocimientos, se hará mediante cursos de capacitación los que serán acompañados por un período de práctica, bajo supervisión, y se diseñará como tal desde el comienzo. La experiencia ha mostrado que el conocimiento impartido por el Programa, cuando éste ha sido teórico, muy rara vez es puesto en práctica por el grupo receptor, por lo tanto para asegurar el aprendizaje, se requiere experimentar el tema en la práctica bajo cierta supervisión con el fin de comprender, recordar y asimilar.

b. **El método de técnicas participatorias**, que implica que cada actividad que el Proyecto realice se decidirá en conjunto, tanto por el proyecto como por el grupo meta con el fin de llegar a un acuerdo sobre el aporte y la responsabilidad de cada parte. De esta manera, pensamos que se contribuye al aumento de la capacidad de decisión del grupo meta con respecto a la adopción de medidas, planificación e implementación.

c. **La perspectiva de género** será involucrada en todas las acciones, tanto en la teoría como en la práctica, con énfasis en esta última. La experiencia anterior, con actividades específicas sólo con mujeres, no ha tenido mucho éxito ya que la complementaridad de tareas entre mujeres y hombres dentro de la familia y la vida comunal es muy fuerte. Sin embargo, es todavía un hecho que las mujeres no tienen las mismas posibilidades y privilegios que los hombres en términos económicos y sociales. El Programa promocionará el principio de igualdad



de oportunidades entre hombres y mujeres dentro de las actividades concretas del mismo, apoyando el estilo de vida complementario existente. Se intentará también reflejar la perspectiva de género a nivel del personal del Programa.

d. **El intercambio de experiencias** con otras comunidades indígenas y proyectos exitosos.

Los Proyectos del Programa Pacaya Samiria, WWF-AIF/DK

El aspecto integrado del Programa es cubierto por 5 Proyectos que representan los problemas principales en las dos áreas de trabajo. Los objetivos específicos de cada proyecto son descritos a continuación.



1. Organización y Territorio.

Este Proyecto se orienta a desarrollar las habilidades de los dirigentes de las comunidades y de las Asociaciones Indígenas de Desarrollo y Conservación AIDECOS y ADECOP de modo que ellos asuman la responsabilidad de administrar y conducir acciones relacionadas con actividades de organización, asuntos territoriales y gestión y conservación de recursos naturales.

2. Pesca y Conservación.

El fin está en continuar el mejoramiento de las habilidades de organización y técnicas de los pescadores de las comunidades con el propósito de contribuir al aumento de la producción y de sus ingresos así como también al manejo sostenido de los recursos acuáticos comunales locales.

3. Agroforestería y Conservación

El enfoque de este Proyecto está en continuar el trabajo de introducir un manejo sustentable de la diversidad biológica natural así como también el de aumentar la calidad y producción de cosechas y animales domésticos. Incluirá acciones con respecto a agricultura, crianza de pequeños animales domésticos (pollos, patos, conejos) y silvicultura.

4. Educación Amazónica Rural

El objeto es continuar los actividades ya iniciadas en educación bilingüe intercultural en coordinación con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural en Iquitos (PEBI).

a. Apoyar el establecimiento de una Escuela Rural Experimental en San Martín (Samiria) con respecto a infraestructura, talleres, desarrollo de curriculum, materiales y otros.

La escuela ofrecerá educación primaria y secundaria técnica relacionada al uso y conservación de los recursos naturales.

b. Apoyo al PEBI/AIDESEP en Iquitos con 8 becas para jóvenes estudiantes Cocama, de las áreas del Proyecto, para formarse como maestros bilingües interculturales.

c. Pequeños apoyos con materiales educativos para escuelas locales.

5. Promoción de la Salud y la Alimentación

El fin está en contribuir a mejorar y diseminar las habilidades y los conocimientos de salud y alimentación en el grupo meta, tanto para evitar como para tratar las enfermedades más comunes en la zona mediante el uso de las plantas medicinales locales y medidas preventivas básicas y asegurar una adecuada nutrición con productos locales ♦

SALUD: HACIA UN DESARROLLO CON EQUIDAD

"SALUD BASICA PARA TODOS"

El Programa de Salud Básica para Todos responde a la política del Gobierno de dar mayor eficiencia y dinamismo al Estado para convertirlo en ente promotor del desarrollo.

La mejora de las condiciones de Salud de la población de menores ingresos constituye el objetivo central del Programa, ya que este seguimiento poblacional es el que está en mayor riesgo de enfermar o morir.

Para tal efecto, se han diseñado estrategias para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de atención de salud en la búsqueda del bienestar y satisfacción del usuario. Las estrategias y acciones priorizadas son:

1. Mejoramiento de la calidad de atención de los Puestos y Centros de Salud.

2. Incremento de la cobertura de atención de los Puestos y Centros de Salud.

3. Capacitación del personal de los establecimientos de salud y de agentes comunitarios de salud.

4. Mejora en la gestión y financiamiento de la atención de salud.

5. Participación de los usuarios en la gestión y operación de los establecimientos de salud, lo que constituye el Programa de Administración Compartida.



Los resultados que se están alcanzando son los siguientes:

- Recuperación y modificación de la infraestructura física de los establecimientos de Salud.

- El equipamiento y la dotación adecuada y oportuna de un Paquete de Medicamentos esenciales.

- La dotación de personal calificado y capacitado.

- La capacitación permanente y en servicios del personal profesional, técnicos y auxiliares de salud, así como a los promotores de Salud.

- Además el incremento de demanda de los Servicios (80%)

Finalmente reiteramos que, este esfuerzo por mejorar la eficiencia de la gestión, busca principalmente elevar los niveles de salud como parte importante del bienestar de la persona, sujeto principal del desarrollo social de nuestro país.

VAYA NUESTRO SALUDO ESPECIAL, EN ESTA EDICION, A TODOS NUESTROS HERMANOS INDIGENAS DE LA SELVA PERUANA, POR QUIENES TAMBIEN CADA MOMENTO BUSCAMOS MEJORAR.

DIRECCION REGIONAL DE SALUD - UNIDAD BASICA DE SALUD

El CAAAP y los pueblos indígenas

Desde 1974, fecha de creación del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica -CAAAP-, nuestra presencia en la Amazonía se propone dar una respuesta válida a las necesidades urgentes del país: acompañando a los pueblos indígenas y comunidades campesinas para que puedan encontrar la solución a sus problemas desde su propia identidad cultural en una perspectiva de autodeterminación y dando a conocer en diversos medios la realidad de estas poblaciones que, además de albergar una de las riquezas culturales más genuinas del Perú, constituyen las fronteras vivas del país que aseguran la integridad territorial.

Actualmente el CAAAP trabaja, de manera prioritaria, con los siguientes grupos étnicos: Asháninka, Yagua y Shipibo-Conibo.

Los Asháninka viven en la selva central del país y constituyen uno de los grupos étnicos más numerosos de la Amazonía peruana. Actualmente el CAAAP trabaja con comunidades ubicadas en los ríos Perené, Ene y Tambo, en el Distrito del Río Tambo, provincia de Satipo, departamento de Junín. En esta zona se vienen realizando acciones de promoción en las áreas de la Agro-ecología, Salud y Salud mental, Educación Bilingüe Intercultural y Promoción de la Mujer.



Actualmente el trabajo del CAAAP se centra en Pucallpa donde existe un programa de formación complementaria para los indígenas que cursan estudios superiores. A través del Hogar Nativo, brinda diversos servicios de orientación a los Shipibo-Conibo que llegan a la ciudad a realizar gestiones.

Los Yagua viven en la región Loreto, a lo largo del Bajo Napo, Bajo Amazonas y sus afluentes. El CAAAP trabaja principalmente con comunidades Yagua ubicadas en los ríos Oroza y Apayacu, en el distrito de Las Amazonas, provincia de Maynas. Con la población yagua se viene desarrollando un trabajo integral en las áreas Agro-ecológica, de Salud y de apoyo a la organización.

Los Shipibo-Conibo están asentados a lo largo del río Ucayali y de sus afluentes, en los departamentos de Ucayali y Loreto. En la actualidad el trabajo del CAAAP se centra en la ciudad de Pucallpa donde se lleva un programa de formación



complementaria para los jóvenes indígenas que están cursando estudios superiores. Además, a través del Hogar Nativo, brinda diversos servicios de orientación a los Shipibo-Conibo que llegan a la ciudad a realizar gestiones. También se realizan acciones en el área de salud en comunidades nativas del Medio Ucayali, en la provincia de Masisea.

Oscar Espinosa De Rivero
Centro Amazónico de Antroplogía y Aplicación Práctica







Anent de la Chacra

(Una mujer aguaruna)

A Nunkui semejando,
porque mujer soy yo
conjuro los sembríos:

"Mis hijitos, los hijitos de mi hermana
detrás van acudiendo, ya se acercan.
Con ellos acudid; ¡vengan mis yucas!

Conjuro los sembríos
porque yo soy la mujer Nunkui.
Las yucas son mis hijas, jugando ya se acercan.

También los hijos de Shakéim, mi esposo
jugando ya se acercan.

Mis yucas mis hijitas
que brincando se acerquen.

Porque yo soy como la mujer Nunkui
conjuro los sembríos, conjuro los sembríos.



Canto de iniciación

(Jíbaros)

(La toma ritual de la infusión del "Natem" es un rito de paso. Los iniciados, a veces un grupo de ellos, después de haber tomado la bebida mágica, apoyados en el "payank" o bastón ceremonial, invocan a los antepasados solicitando augurios favorables para la vida de virilidad que emprenden).

Chaí chaí chaí, tsaú tsaú tsaú... (varias veces)

¡Soñaré con mi enemigo; seg chí chí...!
soñaré con mis familiares por él exterminados...
¡Seg chí chí...!
El Vichikoat haciendo "puessá chuí" está diciendo,
el picaflor: "¡chumit!" me ha hablado
¡Seg chí chí...!
Veré en sueños al muchacho vestido
con la camisa de los "Apachi".
¡Seg chí chí...!
Nuestros viejos no agotaron las vasijas
repletas de natem.
Yo también he de estarles apurando.
Chaí chaí chaí, tsaú tsaú tsaú...

Agro Industrial Amazónica s.a.

EMBUTIDOS REGIONALES
SELVA

Empresa que cuida la calidad y frescura de sus productos y la economía de toda su clientela.
Pone a disposición del público sus exquisitos productos:

- JAMON INGLES
- JAMON DEL PAIS
- TOCINO AHUMADO
- SALCHICHA HUACHO
- CHORIZO AHUMADO
- HOT DOG DE VIENA
- HOT DOG SALCHIPAPERO
- CABANOSI
- MORTADELA
- LOMITO AHUMADO
- JAMON SANGUCHERO
- CHULETA AHUMADA
- CHORIZO PARRILLERO

Exíjalos en los mejores establecimientos.
Que sean SELVA

PEDIDOS
Av. La Marina No. 1280
Teléfono:239008 - Fax: 243195
Punchana - Iquitos

Colegio Corpus Christi

- Inicial (mixto con media beca)
- Primaria y Secundaria (femeninos)

Sólida formación integral y capacitación intelectual con laboratorios de cómputo y de ciencias, medios audiovisuales.

Ambientes amplios, ventilados y silenciosos

Psicóloga profesional permanente

"Antes de matricular a sus hijos, venga y conozca el Corpus Christi"

Av. Abelardo Quiñonez Km. 2.5,
Carretera al Aeropuerto
Telf. 239376 Iquitos - Perú

IVALU juguería

El Convenio 169° de la OIT sobre Pueblos Indígenas

Jorge Dandler
Antropólogo, especialista de la OIT

En la medida que han tomado cuerpo la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales en el campo de los derechos humanos, se ha resaltado cada vez más la importancia de los derechos humanos colectivos. Dentro de este contexto, hay una evolución en la discusión y adopción de nuevos principios respecto a los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.

Un importante ejemplo es el proceso de elaboración de una Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, en el marco de la Naciones Unidas, como resultado de un esfuerzo, desde 1982, al constituirse por decisión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y de la Comisión de Derechos Humanos, el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y de Protección a las Minorías. Actualmente este proyecto está siendo considerado por la Comisión de Derechos Humanos y, una vez que sea aprobado, se lo cursará al Consejo Económico y Social (ECOSOC) y posteriormente a la Asamblea General de las Naciones Unidas para su aprobación definitiva.

Otro ejemplo es el Convenio núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, adoptado por la Conferencia Internacional del Trabajo en 1989, después de tres años de consultas y deliberaciones. Este instrumento internacional sustituye al anterior Convenio núm. 107 (1957) y responde más adecuadamente a las necesidades y demandas actuales de los pueblos indígenas y tribales del mundo.

El Convenio núm. 169 fue ratificado por el Perú, en marzo de 1994, después de haber sido aprobado como Ley Nacional por el CCD el 2 de diciembre de 1993 (Resolución Legislativa núm. 26253, "El Peruano", Normas Legales, 5 de diciembre de 1993.)

Además del Perú, el Convenio, en América Latina, ha sido ratificado por Bolivia, Colombia, Costa Rica, Honduras, México y Paraguay. El Congreso argentino lo adoptó como ley nacional, estando pendiente el registro de su ratificación ante la OIT. Está siendo considerado por los Congresos de Brasil, Chile, Guatemala y Nicaragua.

Los conceptos básicos del Convenio son respeto y participación. Respeto a la cultura, la religión, la organización social y económica y la identidad propia. La premisa de la existencia perdurable de los pueblos indígenas y tribales, y disposiciones que garanticen su existencia y mejoramiento en sus condiciones de vida.

El Convenio dispone que la conciencia de su identidad indígena deberá ser considerada como criterio fundamental para determinar los grupos a los cuales es aplicable este instrumento. Es decir, ningún Estado o grupo social tiene el derecho de negar la identidad que pueda afirmar un pueblo indígena. La utilización del término "pueblos" en el nuevo Convenio responde a la idea de que no son "poblaciones" estadísticas sino pueblos con identidad y organización social propia.

En cuanto a la participación, se establece que los gobiernos deberán asumir, con los pueblos indígenas, la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger los derechos de estos pueblos y garantizar el respeto a su integridad. Al aplicar el Convenio, los gobiernos deberán consultar a los pueblos interesados cada vez que prevean medidas susceptibles de afectarles directamente y establecer los medios a través de los cuales puedan participar libremente en la adopción de decisiones.

Asimismo, se reitera que los pueblos indígenas deberán tener el derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras o territorios que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar efectivamente





en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.

El Convenio dispone la necesidad de que la legislación nacional y los tribunales, tomen debidamente en consideración las costumbres o el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas.

Un aspecto especialmente importante del nuevo Convenio es el capítulo sobre tierras. Se reconoce la relación especial que tienen los indígenas con las tierras y territorios que ocupan o utilizan de alguna manera y, en particular, los aspectos colectivos de esa relación. Se reconoce el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan.

Además, en los casos apropiados, se deberá tomar medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados en utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. Los derechos de estos pueblos a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente, comprendiendo el derecho a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos.

El Convenio estipula que los pueblos indígenas y tribales no deben ser trasladados de las tierras o territorios que ocupan. Cuado excepcionalmente el traslado y la reubicación de estos pueblos se consideren necesarios, sólo deberán efectuarse con su consentimiento, dado libremente y con pleno conocimiento de causa. Siempre que sea posible, estos pueblos deberán tener el derecho de regresar a sus tierras tradicionales en cuanto dejen de existir las causas que motivaron su traslado y reubicación. Deberán preverse sanciones apropiadas contra toda intrusión no autorizada en sus tierras.

El Convenio incluye otros aspectos como la contratación y condiciones de empleo, formación profesional, promoción de artesanía e industrias rurales, seguridad social y salud, educación, contactos y cooperación a través de las fronteras.

También prevé la necesidad de que los Estados, al ratificar el Convenio, se comprometen a desarrollar y reforzar los mecanismos de ejecución de programas y acciones en favor de los pueblos indígenas, así como de participación, consulta, ejecución y seguimiento por parte de los propios pueblos indígenas y sus organizaciones representativas.

Asimismo, estipula que los Estados deberán proveer con los recursos financieros necesarios para asegurar que los mecanismos e instancias institucionales cumplan adecuadamente con la administración de los programas.



Al ratificar un convenio, un Estado miembro se compromete a adecuar la legislación nacional y a desarrollar las acciones pertinentes de acuerdo a las disposiciones contenidas en el Convenio. Asimismo, se compromete a informar periódicamente sobre su aplicación y a responder a las preguntas, observaciones o sugerencias de la Comisión de Expertos en la Aplicación de los Convenios y Recomendaciones de la OIT, así como de la Comisión en la Aplicación de Convenios y Recomendaciones de la Conferencia Internacional del Trabajo, los órganos de control y supervisión de la OIT en materia de normas.

El Convenio representa hoy el instrumento internacional más actualizado sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Como tal, se constituye en un horizonte común de una nueva normatividad que incorpora muchas de las demandas de estos pueblos y convierte a éstas en derechos.

Vale la pena destacar que, además de haber ratificado el Perú el Convenio núm 169, también ha ratificado el Convenio Constitutivo del Fondo de Desarrollo para los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena, con sede en La Paz, Bolivia), un nuevo mecanismo regional de financiamiento y cooperación técnica específico para apoyar las iniciativas de los pueblos indígenas.

También, el Gobierno del Perú suscribió la Agenda 21 en la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río 1992), la cual contiene el capítulo 26 sobre el rol de las comunidades indígenas y la conservación del medio ambiente, así como otros acuerdos. En este contexto, suscribió el Convenio sobre Biodiversidad y otros instrumentos para garantizar el desarrollo sostenible del medio ambiente.

El Estado Peruano es miembro del Tratado de Cooperación Amazónico y ha suscrito diversos acuerdos para la protección de los pueblos indígenas de la Cuenca Amazónica, participa en la Comisión Especial de Asuntos Indígenas (CEAIA) y actualmente el Perú (Lima) es sede de la Secretaría Pro-Témpore de este Tratado y la CEAIA.

Es significativo que los Estados Miembros de la Asamblea General de la Naciones Unidas, incluyendo el Perú, adoptaran primero el Año Internacional (1993) y luego el actual Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004), lo cual ofrece un gran desafío para promover políticas y acciones efectivas de apoyo al desarrollo de estos pueblos.

En el caso del Perú, y específicamente la Amazonía Peruana, tomando en cuenta el Convenio núm. 169, otros compromisos y el contexto de la Década, se plantea un verdadero reto para perfilar una tarea conjunta entre el Estado, los gobiernos regionales, las organizaciones indígenas, las organizaciones religiosas, ONGs y la cooperación técnica y financiera internacional, para promover acciones en favor de las comunidades y pueblos nativos que, en muchos casos, enfrentan una situación de exclusión socio-económica y vulnerabilidad●

Cuadernos educativos interculturales

Los cuentos "El Zorro y la Garza" (del pueblo Shipibo) y "El Tigre y el Machín" (del pueblo Achuar), han sido elaborados por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, para que los maestros tengan información que les ayude en la presentación de los pueblos autores de estos relatos, cuando los trabajen en clase con los niños.

Estos cuentos fueron escritos por dos alumnos del Programa, en base a las versiones orales de sus pueblos, y provienen de relatos mayores que hacen referencia al origen de los peces, animales y plantas, de personajes que enseñaron a pescar, cazar o elaborar instrumentos, de los dueños de los recursos y las normas para usarlos, del origen de los ríos, cerros, sol, estrellas. Es decir, hablan de la vida y de la forma cómo hay que vivirla.



El Programa ha considerado conveniente difundir estos relatos entre niños castellano-hablantes y vernáculo-hablantes de distintas regiones, que ya leen en castellano, con el fin de acercarlos y sensibilizarlos a la existencia de pueblos que tienen distintas maneras de trabajar, de pensar, de entender las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza a fin de contribuir al desarrollo de una educación en la diversidad.

Además de estos cuentos, el Programa está elaborando relatos en lengua indígena para los pueblos Aguaruna, Asháninca, Bora, Huitoto, Chayahuita, Achuar, Huambisa, Shipibo y Cocama-Cocamilla que podrán ser publicados con los beneficios obtenidos de la venta -a precio de costo- de estos dos primeros ejemplares.



Los cuentos, cuya publicación ha sido posible gracias a la contribución de Terra Nuova (Italia) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), serán presentados próximamente en Lima, Pucallpa, San Lorenzo y en cada pueblo indígena donde los estudiantes del Programa están trabajando.

Los cuentos están actualmente disponibles, para su compra, en el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" ●



La Caza

Narrador: Autuke
Lugar: Tsénken (Tuntungos).

(Traducción literal)

Cuando gritó el shushui*/armadillo/, cuando gritó el shushui, el viejo dijo:

- Voy a pucunear*.

Diciendo eso, se fue, dicen.

Una manada de páki*/huangana/se alejaba, dice. Mientras la manada se alejaba preparó el tséas*/veneno/para pucunear.

Siguiendo por el mismo camino, en un yarinal poco espeso,
quiso acorralarlas. Con un fruto de chápi/yarina/ (en la mano) estaba (esperándolas), dicen.

- ¡Cha! ¡Cómo quisiera comer! ¡Ahí vienen!

Entonces, queriéndolas pucunear, queriéndolas pucunear, queriéndolas pucunear... (las perseguía).

Se espantaron, dicen.

- ¡Wa! (1)

Así sucedió, dicen. Después de eso, (en su casa estaba). Así sucedió, dicen.

Entonces el viejo tuvo malos sueños. Por eso estaba así (2).
Después de llegar (a su casa), allí estaba; después de llegar, allí estaba.

Salió otra vez de mitayo, dicen. Al atardecer volvió dicen.

- ¡Jaa! ¡jaa! ¡jaa! ¡jaa! - así hacía (el achuni)

Entonces, queriéndolos pucunear, queriéndolos pucunear, queriéndolos pucunear... (los perseguía).

- ¡Kújajai! ¡kújajai! ¡kújajai! (3) - así hacían.

- ¡Wa! ¡wa! ¡Ya está!

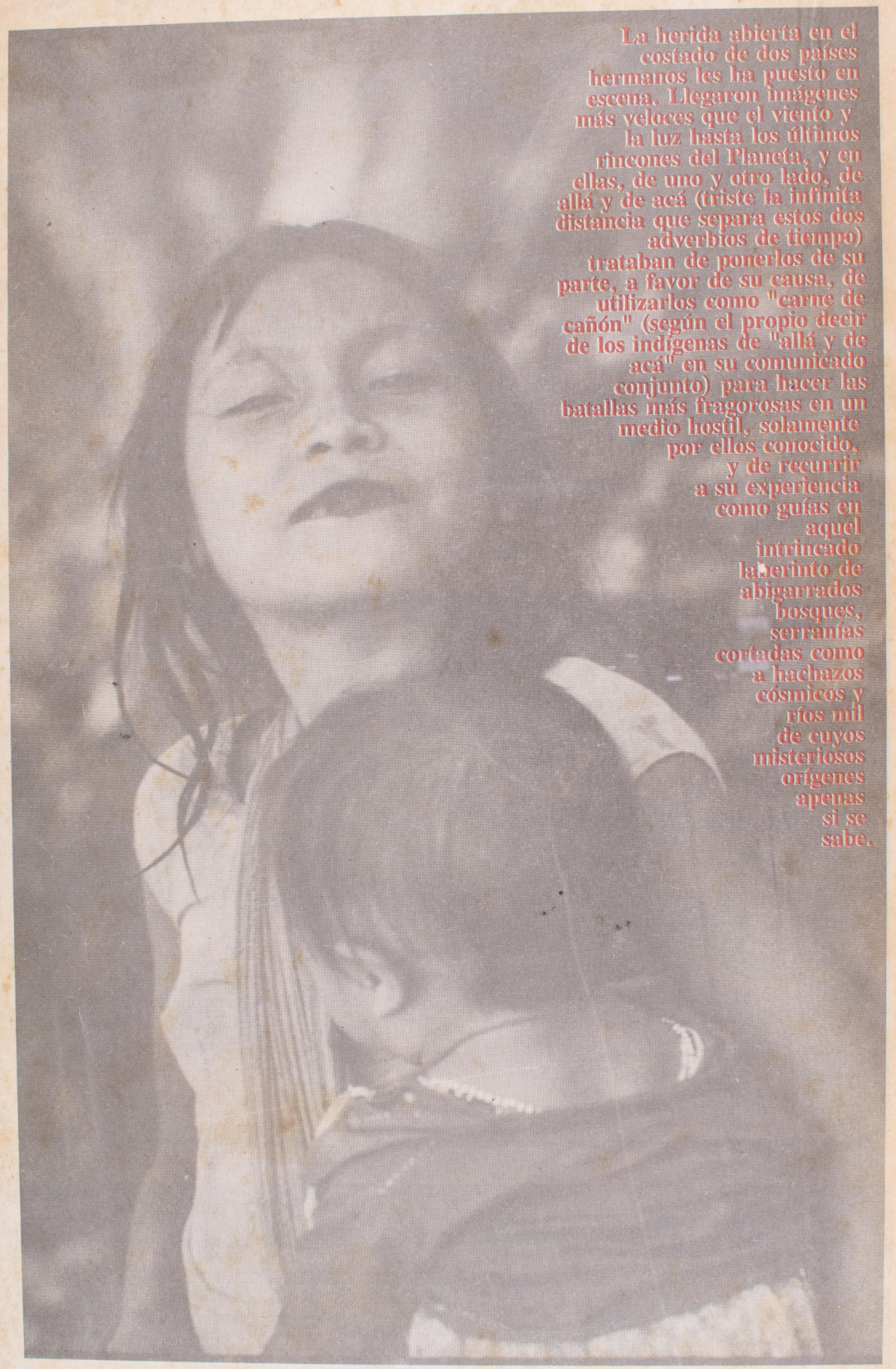
Cuando el cielo se pone rosado, al atardecer, dicen que es porque el tséje/araña/se perdió, dicen. Eso es así porque la mitad del cuerpo del tséje es amarillo, dicen.

- ¡Ja! ¡ja! ¡ja! (4)

Queriéndolos pucunear, queriéndolos pucunear, queriéndolos pucunear... se escaparon, dicen. Antiguamente así sucedió, decía. Así dicen.

(1) Interjección con matiz de desilusión.
(2) Se supone que está inquieto en la cama.
(3) Gritos característicos del achuni.
(4) Gritos característicos del achuni.

A partir del 03 de abril
Un estilo diferente de hacer radio
"LA VOZ DE LA SELVA"
93.9 FM... Super Stereo



La herida abierta en el costado de dos países hermanos les ha puesto en escena. Llegaron imágenes más veloces que el viento y la luz hasta los últimos rincones del Planeta, y en ellas, de uno y otro lado, de allá y de acá (triste la infinita distancia que separa estos dos adverbios de tiempo) trataban de ponerlos de su parte, a favor de su causa, de utilizarlos como "carne de cañón" (según el propio decir de los indígenas de "allá y de acá" en su comunicado conjunto) para hacer las batallas más fragorosas en un medio hostil, solamente por ellos conocido, y de recurrir a su experiencia como guías en aquel intrincado laberinto de abigarrados bosques, serranías cortadas como a hachazos cósmicos y ríos mil de cuyos misteriosos orígenes apenas si se sabe.