SHU-PIHUI 84



№ 30

Ceta

Centro de Estudios Teológicos de la Amazonia
BIBLIOTECA
Iquitos

SHUPIHUI

Revista latinoamericana de actualidad y análisis
Publicada por el CENTRO DE ESTUDIOS TEOLOGICOS DE LA AMAZONIA (C.E.T.A)

Vol. IX Abril - Junio 1984 No. 30

Director: Joaquín García Sánchez
Secretaria General: Bibiana Daigle Pelletier.
Coordinación General: José Alvarez
Consejo de Redacción: Antonio Aladro, Gastón Harvey, Jaime Regan, Jesús Carballo, José María Arroyo, Basilio Mateos.
Colaboradores: Maximino Cerezo B., Róger Rumrrill, Alberto Chirif, Juan Marcos Mercier, Françoise Barbira, Alberto Pontoni, César Villanueva.
Documentación: Alejandra Schindler
Bibliografía: Eloisa López de Soria.
Ilustraciones: Maximino Cerezo B., Humberto Ampuero.
Composición IBM: Alva Isern Catalao
Corrección de Pruebas: Julia Corina Ramírez Cabrera
Montaje: Rosín Azán Ayambo.
Offset: Pedro Lerma y Madinson Flores.
Administración: Julia Corina Ramírez y Martha Pinedo.

Edita: Publicaciones CETA.
Imprime: Talleres del Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.
Redacción y Administración: Putumayo 355, Teléfono : 23-35-52, Iquitos Perú.
Suscripción:

PERU: 1 No.	S/.	7,000.00
4 No.		25,000.00
AMERICA LATINA:	$	15.00
ESTADOS UNIDOS:	$	18.00
EUROPA:.....	$	20.00

La presente edición de SHUPIHUI se ha realizado bajo la coordinación y dirección de LUCY TRAPNELL, Antropóloga.



CONTENIDO

Presentación

1. TEMAS

Idioma, Etno-Historias y Educación Bilingüe en las naciones de la Amazonía, *Angel Corbera Mori*. 169

El pueblo Amuesha y la Educación Bilingüe, *Augusto Francis* 179

Programa de Educación Bilingüe e intercultural del Alto Napo, *Gloria San Román* 183

Diagnóstico sobre la Educación Bilingüe en los distritos del Pastaza y Cahuapanas, Provincia del Alto Amazonas (Perú), *Massimo Amadio*. 193

Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Ashaninka del río Tambo, *María Heise*. 213

La realidad de la Educación Bilingüe en el Departamento de Loreto, *Daniel Tavares C.* 221

Normas sobre Educación Bilingüe y su aplicación en el Departamento de Loreto, *Aurelio Tang* 223

Política Educativa para poblaciones de habla vernácula, *Inés Pozzi Escot* 231

Mucho más que una Educación Bilingüe, *Lucy Trapnell* . . . 239

Programa de Educación Bilingüe en la Sierra 247

2. **DOCUMENTOS**
Carta a la Conferencia Episcopal del Perú 253
Promoción Turística y Organización Nativa 257

3. **TEXTOS Y GLOSAS**
Apreciaciones del equipo del Alto Napo respecto a la Educación Bilingüe e Intercultural 271
Carta Póstuma del P. Karl Rahner sobre la Teología de la liberación 277
"Teología de la Liberación, Liberación de la Teología" 279
Ante la Asamblea Episcopal. 281
Ataque a Misión Católica:Río Ene 284
Proyecto Editorial Monumenta Amazónica. 285

4. **AL RITMO DE LA NOTICIA**

5. **BIBLIOGRAFIA**

Buscando un camino:

EDUCACION INTERCULTURAL

HAN transcurrido más de 30 años desde que se inició el Programa de Educación Bilingüe en el Perú y unos 10 desde que se promulgó la Política Nacional y el Reglamento de Educación Bilingüe. A pesar de esto, pobres han sido los resultados obtenidos hasta la fecha en términos de mejoras de la educación de la población vernáculo-hablante.

Desde el punto de vista cuantitativo, hasta 1977, sólo el 20 o/o de las comunidades nativas de la Amazonía peruana contaba con escuelas integradas dentro del Programa antes mencionado. Los profesores de estas escuelas siguen teniendo una preparación deficiente y deben, además, trabajar con todas las limitaciones que implican una infraestructura precaria y, sobre todo, una alarmante falta de material pedagógico adecuado.

Por cierto, los problemas de la educación bilingüe no son sólo los antes expuestos. Es la concepción misma del método educativo la que resulta cuestionable, en la medida que el bilingüismo, salvo casos excepcionales, como los lectores podrán apreciar a través de algunos de los trabajos que SHUPIHUI presenta en este número, es considerado como un instrumento de cambio hacia la castellanización definitiva de los vernáculo-hablantes; en el cual, ni la lengua ni mucho menos la cultura son consideradas en su verdadero valor de comunicación e identificación social, sino, únicamente, como momentos dentro de un proceso de desculturización e integración en una sociedad mayor, que, en la práctica, ha significado la subordinación de los nativos.

De los trabajos que se presentan, algunos dan cuenta de experiencias en el campo de la educación bilingüe (A. Francis, G. San Román, M. Heise, M. Amadio); otros, brindan un diagnóstico de ésta y enfatizan la distancia existente entre la teoría y la práctica para el caso concreto del departamento de Loreto (D. Tavares y A. Tang); otros, finalmente, ofrecen reflexiones sobre los temas de lengua y cultura, bilingüismo, biculturalidad e interculturalidad y el contexto político nacional en que se encuadra esta problemática (I. Pozzi-Escot, A. Corbera, L. Trapnell). Dos documentos adicionales (carta al Vice-Ministro de Educación y Programas de Educación Bilingüe en la Sierra), ayudan a completar el panorama sobre el tema central.

Hay algunas sensibles ausencias en este número. La primera es la del Instituto Lingüístico de Verano, del cual, a pesar de las críticas de que ha sido objeto por su método educativo y su forma de entender el bilingüismo, no puede olvidarse que ha sido el iniciador de la educación bilingüe en Perú; su rica experiencia sobre la materia hacen obligatoria su presencia en cualquier estudio que quiera ofrecer un panorama global sobre el tema. La otra, es la del Programa de Educación Bilingüe del Alto Marañón, llevado a cabo por el Consejo Aguaruna-Huambisa. En este último caso, no ha sido posible obtener el informe solicitado; en el primero, la brevedad del tiempo disponible para organizar el número tampoco ha permitido contar con el respectivo trabajo. Esperamos que, en los próximos números, se puedan publicar los trabajos mencionados para así completar, a pesar de su extemporaneidad, la visión general que ahora se intenta proporcionar.

SHUPIHUI espera que los trabajos que ahora presenta contribuyan a un mejor conocimiento de la problemática del bilingüismo en el Perú y, sobre todo, a lograr métodos más acertados que permitan superar los problemas y limitaciones existentes.

SHUPIHUI

temas

et
ues

IDIOMA, ETNO–HISTORIAS Y EDUCACION BILINGUE EN LAS NACIONES DE LA AMAZONIA

ANGEL CORBERA MORI *

I. CONTEXTO SITUACIONAL DE LA AMAZONIA

LA extensión territorial del Perú es de 1'282,215.60 km^2 y abarca tres regiones conocidas tradicionalmente como Costa, Sierra y Selva. De este total más de la mitad corresponde a la Amazonía, aproximadamente 736,445 km^2, y comprende íntegramente los departamentos de Loreto, Ucayali, San Martín y Madre de Dios y parte de los departamentos de Cajamarca, Amazonas, Huánuco, Cerro de Pasco, Junín, Ayacucho, Cuzco y Puno.

Según el censo de 1981, la población regional es de 1'813,887 habitantes, con una densidad poblacional de 2.5 habitantes por km^2. En la Amazonía se reconocen dos grupos poblacionales: nativos y no-nativos.

* Profesor de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Jefe del Departamento de Lingüística al Servicio de la Educación del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, CAAAP.

Los grupos nativos vienen a ser los descendientes de aquéllos provenientes de las poblaciones amazónicas precolombinas. La población nativa suma aproximadamente 220,000 habitantes (13 o/o de la población total de la amazonía) repartidos en cerca de 1,200 comunidades. Esta población nativa se agrupa, a su vez, en los siguientes sub-grupos:

a) Grupos que conservan su identidad étnica tradicional, debido a su aislamiento (Matsé, Achual, Yaminahua, Candoshi, Secoya).

b) Grupos que conservan su identidad étnica, pero que viven en contacto permanente con la sociedad nacional (Shipibo, Cashibo, Chayahuita, Aguaruna).

c) Grupos que han empezado un proceso de desintegración étnica (Balsapuertino, Nomatsiguenga).

d) Grupos que perdieron su identidad étnica como grupo cultural y conviven marginados en la sociedad nacional (Cocama, Lamista, Omagua).

Los grupos no-nativos están conformados por la población restante de la Amazonía. Una tipología piramidal de esta población según Roger Rumrrill sería:

a) Ribereños distribuídos por las márgenes de los principales ríos; presentan un mestizaje genético-cultural producto de las culturas ribereñas de los Omagua, Cocama, Cocamilla, Iquitos, y otros.

b) Ribereños urbanos conformados por poblaciones emigradas a las principales ciudades de la Amazonía como Iquitos, Pucallpa, Yurimaguas.

c) Colonos. Campesinos sin tierra o campesinos pobres que llegan a la selva en busca de un pedazo de tierra. También encontramos colonos medio y colonos que cuentan con capital. Estos en su mayoría aprovechan de la mano de obra de los colonos pobres y de los nativos.

d) Proletariado urbano. Formado por los trabajadores de aserraderos, de fábricas de gaseosas, de construcción, obreros de las zonas petroleras, etc.

e) Burguesía. Representada por una minoría, es, sin embargo, la capa social más poderosa, formada en su gran mayoría por comerciantes importadores y exportadores.

f) Clase media y pequeña burguesía. En la primera se ubican los comerciantes e industriales medios, funcionarios estatales y privados de determinado rango, oficiales de las Fuerzas Armadas y Fuerzas Auxiliares, profesionales liberales como médicos, abogados, ingenieros, etc. La pequeña burguesía abarca la numerosa fuerza laboral de pequeños comerciantes y propietarios del campo, pequeños propietarios de transporte fluvial, etc.

En esta pirámide social son los ribereños y nativos quienes soportan el peso de la explotación y la opresión del sistema.

Los grupos nativos existentes en la región suman algo más de 60 y en su totalidad atraviesan por un proceso de desestructuración, como consecuencia de su asimilación a relaciones capitalistas de producción. Los diferentes frentes de penetración hacia estos grupos, sea demográfica, económica, política o cultural, sumados a la política oficial de depredación del medio ambiente y agresión a las culturas aborígenes, han hecho de estas nacionalidades el sector más oprimido y explotado de la escala social peruana. Existe una relación vertical de dominación que, como señala el Antropólogo Rodrigo Montoya: *"Se remonta a la época colonial, época en que las sociedades autónomas de la Amazonía perdieron su libertad. La independencia de España no rompió esta situación, sino que la intensificó"*. Justamente, al producirse el cambio o ruptura de las relaciones económicas tradicionales de los pueblos indígenas amazónicos se han originado:

- relaciones de dependencia y su inclusión en sistemas de clases.
- creación de nuevas necesidades, muchas de ellas supérfluas, ajenas y opuestas a las culturas indígenas.

- sistema de mercados, con una red de intermediarios que coloca a las sociedades nativas en clara situación de inferioridad.
- una forzada aculturación, venida de fuera y dirigida hacia fuera, produciendo migraciones en las poblaciones nativas.
- la necesidad de asistir a un centro escolar como un medio para llegar hacia la sociedad occidental.
- escisiones por adhesiones o conversiones a determinadas sectas religiosas, grupos, instituciones, partidos políticos, rompiéndose la unidad étnica.

II. EL PROBLEMA DEL IDIOMA

Es en este contexto donde surge el problema del idioma oficial y las lenguas habladas por las diversas nacionalidades que habitan la región de la Amazonía Peruana.

Las lenguas amazónicas han sido catalogadas linguísticamente en 12 familias: Arahuaca, Cahuapana, Harakmbet, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Quechua, Tacana, Tucano, Tupí-Guaraní y Záparo. En tanto que lenguas como el ticuna, urarina cholón y algunas más figuras sin una clasificación determinada. (Ver cuadro respectivo).

Al lado de las lenguas oriundas se encuentra el castellano como idioma oficial y es hablado por la mayoría de la población que habita la Amazonía; incluso para las últimas generaciones de las poblaciones nativas el castellano suele servir como lengua general debido principalmente a la influencia de las escuelas. Por eso, si tomamos en cuenta a la sociedad peruana en su conjunto y el contexto descrito para la Amazonía, nos damos cuenta que mantener o querer el monolingüismo indígena, como utópicamente plantean algunos sectores, es una desventaja.

A no dudarlo, el monolingüismo indígena constituye en este momento, y desde nuestra óptica, un factor eficaz de discriminación y de marginación. Aun siendo conscientes de que el idioma oficial ha devenido en un instrumento de explotación económica y de coerción social y política, nos encontramos con

la imperiosa necesidad de que las sociedades nativas tendrán que convertirse de monolingües en bilingües. Ya Lenín nos advertía que *"las necesidades del intercambio económico obligarán siempre a las nacionalidades que viven en un mismo Estado (mientras quieran vivir juntos) a aprender el idioma de la mayoría"*. A su modo, el sociolingüista boliviano Javier Albó es consciente de que *"dadas las condiciones sociales y económicas vigentes y muy difícilmente cambiables, el castellano va a ser el medio viable para que los grupos autóctonos puedan adquirir la capacidad técnica y académica necesaria para dialogar en pie de igualdad con el grupo dominante y para no seguir quedando marginados y oprimidos en los innumerables procesos de integración nacional y continental"*. Efectivamente, resulta difícil que el castellano no sea introducido en la sociedades nativas, ya que el proceso de castellanización se inició con la llegada de los españoles y cada día se acentúa más y más. Con esto no estamos sugiriendo que se tenga que dejar de lado las lenguas aborígenes; al contrario, éstas deben mantenerse y buscar su desarrollo y codificación en base a publicaciones de libros, gramáticas, diccionarios, ensayos, literatura. Las lenguas maternas deben ser usadas en la educación sanitaria, la tecnología, la agricultura, la educación, etc.

La alfabetización para el desarrollo y mantenimiento del idioma nativo, al igual que la castellanización, deben ser críticas y desalientantes, pues de mantenerse acríticas, como viene sucediendo, conducen a la desvalorización del idioma nativo y en lugar de servir de instrumento de liberación, preparan el camino para la dominación. A través de la alfabetización y castellanización hay que buscar que los indígenas lleguen a ser ellos mismos, que tengan su identidad como grupo y adquieran autoconfianza para su liberación junto a los demás oprimidos de la sociedad peruana. Tampoco debemos descuidar el hecho de que no es posible el desarrollo de las culturas nativas, de sus idiomas y costumbres sino cuentan con la garantía del respeto a sus tierras y el desarrollo económico, aspectos centrales de las organizaciones nativas en su lucha actual

III. ETNO—HISTORIAS NATIVAS

Lengua, cultura y sociedad son entes indisolubles de la especie humana, de ahí que, como una de las manifestaciones cultura

les de las nacionalidades amazónicas, encontramos las etno-historias o literatura oral que incluyen relatos de mitos, cuentos, historias, leyendas, fábulas, etc. Estos relatos constituyen la cosmovisión indígena como parte de las ideas que incluyen las creencias sobre el origen, la estructura y el destino del universo.

Los grupos indígenas amazónicos aceptan su cosmovisión como parte integral de los conocimientos y valores que aprenden desde su niñez dentro de su comunidad. Es un proceso de interiorización parecido al aprendizaje de la lengua materna. El aprendizaje de los mitos en estas sociedades está ligado al proceso de socialización de los individuos y hacen parte de la educación no formal del grupo o etnia. El niño nativo ligado a la naturaleza, a su sociedad y familia va adquiriendo las enseñanzas que le son impartidas por medio de las narraciones orales y que se vienen transmitiendo de una generación a otra. Este bagaje cultural deberá necesariamente ser rescatado para luego ser volcado en la educación formal de los alumnos de las escuelas nativas, lejos de inculcarles patrones que no responden a su realidad, como sucede, por ejemplo, con los cuentos de caperucita roja, traducciones bíblicas u otros de procedencia europea o norteamericana.

El uso de las tradiciones orales puede coadyuvar a que los indígenas busquen el desarrollo de su auto-identidad, así como dar nuevas formas de interpretación a su realidad circundante actual.

El antropólogo Alejandro Camino, al igual que el escritor amazónico, Roger Rumrrill, destacan la *"multidimensionalidad del mito amazónico como un reflejo de la propia realidad que permite qùe hombres, dioses y animales convivan en un espacio múltiple y fluído. Este vivo y poderoso pensamiento indígena que emerge de una relación sabia y armoniosa con la ecología tropical —señalan— debe ser una de las vertientes fundamentales de la cultura popular amazónica"*. Precisamente estas vertientes de la cultura popular de la Amazonía pueden darse por medio de la codificación escrita de los relatos orales antes que sea demasiado tarde, pues cada día asistimos al deterioro del patrimonio cultural de las etnias aborígenes.

IV. EDUCACION BILINGUE

La educación oficial en las nacionalidades amazónicas se hace presente por medio del Sistema Bilingüe, que se inicia a partir de la presencia del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) en la selva, desde 1945. El sistema bilingüe oficialmente adquiere carta de ciudadanía el 28 de noviembre de 1952. Durante el largo tiempo en que se viene manteniendo este sistema, su característica principal consiste en que la mayor parte de la instrucción, en los primeros años, se realiza en lengua nativa o materna; luego, progresivamente, se pasa al castellano, hasta que, en los últimos años de primaria, los niños reciben toda la instrucción en esta lengua.

Como se ve este sistema a la larga conlleva la desaparición del idioma nativo ya que una vez que el alumno tiene un dominio del idioma oficial la lengua nativa se deja de lado, sin preocuparse por seguirla perfeccionando y/o desarrollando. Esta forma de educación no se distingue prácticamente de la castellanización directa, sólo se diferencia en cuanto al método o forma.

Nosotros juzgamos que si el sistema de educación bilingüe ha de mantenerse en las sociedades nativas, éste debe ser redefinido dentro de una nueva política educativa. La educación bilingüe no debe servir como mero puente para llegar a la sociedad occidental-castellana, sino que debe partir de un biculturalismo, —relación de lengua y cultura en ambas sociedades— y orientarse hacia una interculturación regional, nacional e internacional.

El currículum para los educandos de las escuelas nativas debe contener materias relacionadas a la problemática regional, nacional e internacional, cursos que tengan relación directa con la realidad concreta nativa, historia, ecología, lingüística, arte y cultura nativas.

En cuanto al maestro nativo, éste debe recibir un cambio cualitativo en su preparación y formación. Es preciso convertirlo de un sencillo elemento del sistema educativo nacional en un agente defensor del patrimonio cultural, político y económico de su etnia.

Del mismo modo el sistema educativo nacional deberá bus-

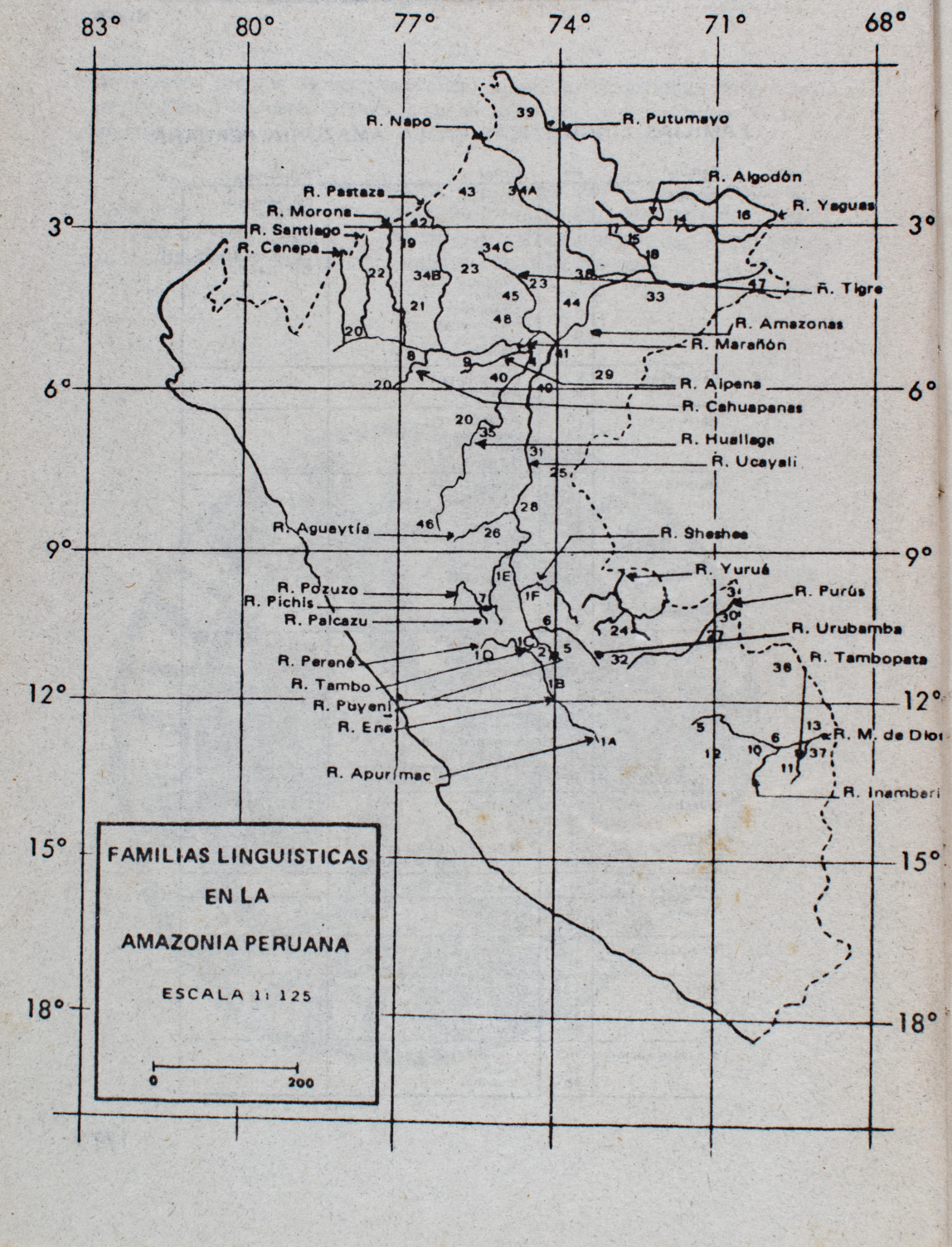
car nuevas formas de escolarización y formas no-escolarizadas que respondan a las características socio-culturales y económicas de las sociedades nativas.

Para concluir, me adhiero a Stefano Varese, en cuanto a: *"que cuando se hable de educación bilingüe hay que entender una política que contemple el estímulo y uso de las lenguas étnicas en todos los niveles educativos —no sólo en el primario—".*



FAMILIAS LINGUISTICAS EN LA AMAZONIA PERUANA

Familia	No.	Grupo	Sub-Grupo
Arahuaca	1 a	Asháninka	del Apurímac
	1 b	"	del Ene
	1 c	"	del Gran Pajonal
	1 d	"	del Perené
	1 e	"	del Pichis-Pachitea
	1 f	"	del Ucayali
	2	Caquinte	
	3	Culina	
	4	Chamicuro	
	5	Matsiguenga	
	6	Piro	
	7	Yanesha	
Cahuapana	8	Chayahuita	
	9	Jebero	
Harakmbet	10	Amarakaeri	
	11	Arasaeri	
	12	Huachipaeri	
	13	Toyoeri	
Huitoto	14	Andoque	
	15	Bora	
	16	Huitoto	
	17	Ocaina	
	18	Resígaro	
Jíbaro	19	Achuar	
	20	Aguaruna	
	21	Candoshi	
	22	Huambisa	
	23	Jíbaro (r. Corrientes Tigre)	
Pano	24	Amahuaca	
	25	Capanahua	
	26	Cashibo-Cacataibo	
	27	Cashinahua	
	28	Isconahua	
	29	Matsés	
	30	Sharanahua	
	31	Shipibo-Conibo	
	32	Yaminahua	
Peba-Yahua	33	Yagua	
Quechua	34 a	Kichwa	del Napo
	34 b	"	del Pastaza
	34 c	"	del Tigre
	35	Quechua de Lamas	
	36	Quichua Santa Rosino	
Tacana	37	Ese-éja	
Tucano	38	Mai-Juna	
	39	Secoya	
Tupí-Guaraní	40	Cocama-Cocamilla	
	41	Omagua	
Záparo	42	Andoa	
	43	Arabela	
	44	Iquito	
	45	Taushiro	
Sin clasificación	46	Cholon	
	47	Ticuna	
	48	Urarina	


83°
80°
77°
74°
71°
68°
3°
6°
9°
12°
15°
18°
R. Napo
R. Putumayo
R. Algodón
R. Pastaza
R. Morona
R. Santiago
R. Cenepa
R. Yaguas
R. Tigre
R. Amazonas
R. Marañón
R. Alipena
R. Cahuapanas
R. Huallaga
R. Ucayali
R. Aguaytía
R. Sheshea
R. Yuruá
R. Pozuzo
R. Pichis
R. Palcazu
R. Purús
R. Urubamba
R. Perené
R. Tambo
R. Tambopata
R. Puyeni
R. Ene
R. Apurimac
R. M. de Dios
R. Inamberi
FAMILIAS LINGUISTICAS
EN LA
AMAZONIA PERUANA
ESCALA 1: 125
0
200

EL PUEBLO AMUESHA Y LA EDUCACION BILINGUE

AUGUSTO FRANCIS (*)

EL pueblo Amuesha (Yanesha) está compuesto por 5,000 habitantes ubicados entre las Provincias de Chanchamayo y Oxapampa de los departamentos de Junín y Pasco, en la Selva Central.

LA EDUCACION BILINGUE:

La educación bilingüe en las Comunidades Amuesha se inició en 1962 con la capacitación de estudiantes Amuesha en Yarinacocha por el Ministerio de Educación, en convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En aquel entonces, la supervisión de las escuelas bilingües estuvo a cargo de un profesor bilingüe, quien las visitaba dos veces al año. Con la creación de los Núcleos Educativos Comunales (NEC), los centros educativos bilingües pasaron a pertenecer a sus respectivas jurisdicciones. Se pudo

(*) Miembro de la Comunidad Amuesha de San Pedro de Pichanaz (Alto Palcazú). Es secretario de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDISEP), entidad que agrupa a diversas organizaciones indígenas de la Amazonía Peruana.

ver cómo los directores de los Núcleos, en vez de apoyar a la educación bilingüe, quisieron cambiar los profesores indígenas, por otros no indígenas. Esto pasó en los Nucleos de Chanchamayo y Villa Rica, mas no en el de Iscozacín, donde la mayoría de los profesores eran Amuesha. Esta situación activó el problema entre las comunidades y los Nucleos, dado que ésos apoyaban a los profesores bilingües.

A principios del año 1980, los jefes de las comunidades Amuesha y los profesores bilingües se reunieron en una Asamblea General para discutir y analizar la situación de la educación bilingüe en el pueblo Amuesha. Como resultado de ésta, se constituyó el Comité de Educación Bilingüe Amuesha, con el fin de profundizar el sistema de Educación Bilingüe de acuerdo al mundo Amuesha.

Acciones Inmediatas

Viendo la necesidad de materiales para los centros educativos bilingües, se firmó un convenio entre el Comité de Educación Bilingüe Amuesha y la Casa Cultural Amuesha (Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones sobre el mundo cultural de este grupo) para la reimpresión de textos escolares que fueran elaborados por los profesores bilingües, con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano, a fin de distribuirlos en todas las comunidades.

Estos libros fueron:

Ema' (Niñita), Llollo (Abuela), Ach (Mamá), Go (Suegra), Nochcar (Mi perro), Besllom̂ (Carnerito), imprimiendose de cada uno de ellos 1,000 ejemplares.

Acciones Mediatas

Las actividades que viene realizando el Comité de Educación Bilingüe Amuesha son las siguientes:

a) Investigar, recuperar y conservar la cultura .

b) Enseñar a los niños de acuerdo a la realidad de su propio mundo cultural.

En el transcurso de este año estarán impresos los siguientes libros:

Agricultura Amuesha, Geografía Amuesha y Astronomía Amuesha. Estos libros han sido elaborados por los mismos indígenas nativos y se encuentran en la Dirección Departamental de Educación de Pasco para su aprobación. También está realizándose una investigación sobre la Historia Amuesha para su posterior publicación.

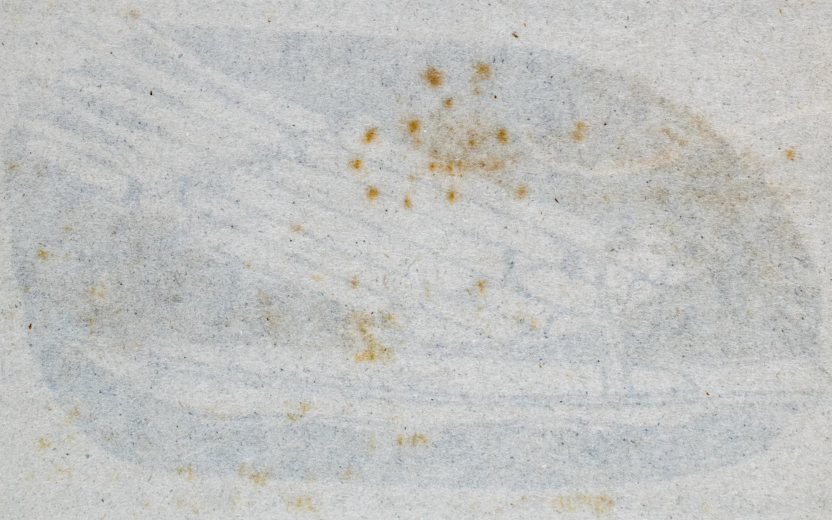
Situación Actual

En la Actualidad el Programa de Educación Bilingüe es apoyado por la mayoría de las Comunidades Amuesha (Ver Cuadro) y cuenta con un profesor bilingüe como coordinador.

El pueblo Amuesha es consciente de la importancia de la educación bilingüe y que esta educación debe ser de acuerdo a su propia realidad, enfocando las costumbres, tradiciones, organización comunal, política y religiosa, en tanto que es un pueblo diferente de la sociedad nacional, con derecho a la autodeterminación, de acuerdo a los Tratados Internacionales sobre los Pueblos Indígenas.



Comunidades Amuesha donde existen Centros Educativos Bilingües	Otras comunidades Amuesha
Alto Yurinaki	Sancachari
El Milagro	Tsachopen
Machca Bocaz	Alto Churumazú
Unión de la Selva Cacazú	Ñagazu
Puellas Yuncullmas	Maime
San Pedro de Pichanaz	Palma Bocaz
Azulís	Buenos Aires
Sta. Rosa de Palcazú	Sta. Rosa de Chuchuras
Loma Linda	Hauswald
Laguna	Santa Isabel
Shiringamazú	Huacamayo
Alto Iscozacín	
Siete de Junio	
Nueva Esperanza	
Alto Lagarto	
Enoc Flor de un día	
Puerto Amistad	
Palomar	



PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE E INTERCULTURAL DEL ALTO NAPO

GLORIA SAN ROMAN

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo se desarrolla en las comunidades Napurunas que viven a orillas del río Napo, afluente del Amazonas en la selva Norte del Perú y en una comunidad Siecoya. Las lenguas maternas de los educandos son el Kichwa y el Siecoya.

El pueblo Napuruna o Suno, ordinariamente es llamado Kichwa del Napo por el idioma que lo unifica. Este idioma es el Kechwa en su variedad Napeño Inga.

El pueblo Napuruna del Perú está formado por 35 comunidades con una población total de 12,000 personas. Los caseríos están muy distantes unos de otros y los asentamientos de cada familia dentro de una misma comunidad están en forma dispersa.

A excepción de tres cortos períodos pasados en las reducciones de los Jesuitas, el resto del tiempo después de la Conquista el pueblo Napuruna ha sufrido la esclavitud. Los encomenderos primero, y más tarde, los patrones y los regatones, manipularon

a estos hombres disminuyendo su capacidad de organización y liderazgo.

Los patrones del Alto Napo han agredido al pueblo Kichwa. Con astucia han observado su vida y creencia, han calculado su punto vulnerable y por él han acometido: el compradrazgo. El compadrazgo adquirido por el apadrinamiento en matrimonio o bautizo, crea un lazo familiar al que se debe permanecer fiel. **El Kichwa es fiel.** De esta fidelidad usa y abusa el patrón; por este parentesco los puede dominar, tiene un pretexto para recordar y exigir fidelidad.

El patrón proporciona trabajo de explotación de recursos por unos salarios mínimos o bien los habilita adelantándoles plata que ya nunca terminarán de pagar. La presencia del patrón en una comunidad Kichwa es una amenaza permanente. Se establece en ella, como un quiste que corroe la pacífica convivencia.

El regatón es el comerciante de los ríos. Ofrece productos a precios elevados. Los runas se quejan del paso del regatón, porque se sienten engañados, pero al mismo tiempo desean su visita. Para muchos es el único medio para conseguir lo imprescindible.

Pese a lo dicho, el pueblo Napuruna empieza a organizarse a partir de 1972. En la actualidad, de acuerdo con la Ley de Comunidades Nativas, cada comunidad tiene ya su autoridad propia: APU (JEFE), Promotor de Salud, Profesor Bilingüe y los encargados de distintos servicios.

La Federación Napuruna **Wangurina** se crea en 1978 con el fin de fortalecer el idioma, la cultura, la organización y de defender los recursos naturales de las comunidades.

¿ COMO SON LOS KICHWA NAPURUNAS?

Propio del runa es ser laborioso. Desde muy pequeños los niños son motivados a no dejarse ganar por la pereza, a ser diligentes, a colaborar, a ser solidarios.

El runa ama su tierra y saca de ella los recursos que nece-

sita para vivir, respetando siempre el equilibrio ecológico. No es un hombre ambicioso, sabe hacer todo lo que necesita y existe entre ellos una gran igualdad social. Sus ritos están cargados de enseñanzas y consejos para cada etapa de la vida. La unidad familiar, su capacidad de vivir felices con pocas cosas materiales, el mutuo respeto, su modo de estar ante los demás sin agresividad, son algunos de los valores primordiales de este pueblo de familia patriarcal.

Al runa no le gusta vivir solo, se sabe parte de su pueblo. Los ancianos se han encargado de mantener esta cohesión a pesar de las agresiones externas. Los mayores han transmitido oralmente la historia de su pueblo.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

La educación regular en el Alto Napo comienza en 1964 con la creación de escuelas con profesores mestizos (venidos de la vera) en algunas comunidades.

Hay buena intención en hacer llegar maestros a lugares tan apartados. Hay también una gran equivocación: la de ignorar que el pueblo Kichwa tiene una cultura, un idioma y una manera propia de educar a sus hijos.

Con esta actitud base se va a iniciar un proceso educativo que va a distorsionar los ejes básicos del desarrollo del niño Kichwa. Si antes era educado por sus padres, dentro de los hechos de la vida diaria, ahora se le impone una educación que pretenderá enseñarle creando situaciones artificiales e irreales para él.

El niño Kichwa que había aprendido haciendo, ahora tendrá que aprender memorizando palabras que no comprende.

Pronto los profesores llegados de fuera se colocan al lado de los patrones que están explotando al pueblo. El idioma Kichwa, según ellos, debería ser erradicado. Así, día tras día, se sembró en los niños el desprecio a lo suyo, que deberían olvidar para aprender sólo lo que se les traía de fuera. Pronto se vió el fruto de esta educación al margen de las coordenadas lingüístico-culturales y

sicológicas del niño: serios problemas de aprendizaje, falta de promoción, escasa presencia del alumnado femenino, analfabetismo e infravaloración de la propia cultura.

Ante esta situación, ¿existía alguien que pudiese salir al paso planteando una alternativa válida?

En la zona, desde 1971, el Padre Juan Marcos Mercier y otros venían trabajando en el análisis de la realidad, la investigación lingüística, la fijación por escrito del idioma y la recopilación de los mitos e historia del pueblo Napuruna. Todos estos datos fueron decisivos a la hora de enfrentar la problemática educativa.

A partir de 1973 se comenzaron a producir materiales de lectura y escritura en Kichwa y a entrenar, para su aplicación, a maestros mestizos en servicio en la zona. Luego de dos años de trabajo en este sentido, se decidió, a petición de las mismas comunidades, por la conveniencia de preparar a jóvenes nativos con **5o. año de primaria para ser maestros de su pueblo.** Es así cómo en 1975 se inicia el programa de Educación Bilingüe del Alto Nàpo, en dependencia directa de la VI Región de Educación de Loreto y con el apoyo inicial del Vicariato Apostólico San José del Amazonas.

HACIA UNA NUEVA EDUCACION

El conocer la cultura del pueblo Napuruna y la situación histórica a la que había sido llevado por las acciones negativas referidas, ofrecía una certeza a la hora de iniciar el trabajo: **la educación habría de surgir desde dentro; desde la cultura, el momento histórico y la vida de aquellos a los que se dirigía.**

Se conocía ya la manera de ser de este grupo de hombres. Había rasgos bien definidos en su cultura e historia que marcaban el camino.

- Los runas tienen conciencia de pueblo, y como pueblo había que ayudarles a crecer.

Si los mayores han transmitido siempre el saber, los mayores, los primeros que fueron a la escuela, habrían de enseñar a los otros.

- El Kichwa tiene una manera de enseñar a sus hijos: desde la vida y para la vida. La escuela no debía limitarse a impartir unos conocimientos teóricos, prepararía al joven para la vida y desde su propio medio.

- El compartir es la raíz profunda de sus valores familiares y grupales; en comunidad y para la comunidad había que educarles.

- La lealtad hacia su etnia, injustamente debilitada por factores externos, sería reforzada y potenciada.

Era este deseo de poder afirmarse como persona con características propias, lo que movió a las comunidades del Napo a pedir profesores que entendieran lo suyo. Desde el primer momento del Programa se pretendió un tipo de educación que:

.. "*Partiendo de sus valores culturales generase hombres críticos, solidarios y libres, capaces de comunicarse con otras culturas sin perder su propia identidad*" (Objetivo general del Programa Bilingüe, Alto Napo).

La política educativa del momento era propicia. Las declaraciones de la UNESCO habían provocado una toma de conciencia hacia la educación de los diferentes grupos étnicos. La Ley general de Educación, promulgada en 1972, dedicaba varios de sus artículos a establecer las bases para una educación adecuada a las necesidades y cultura de las distintas etnias.

Art. 1 *"La educación se adecuará a los requerimientos locales, zonales, regionales y nacionales y evitará toda forma de imposición cultural..."*

Art. 12 *"La educación considerará, en todas sus acciones, la existencia en el País de diversas lenguas que son*

medio de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo..."

La Ley esta vez respondía al anhelo del pueblo. Apoyados en ella el Educador, Lingüista y Antropólogo P. Juan Marcos Mercier y la Pedagoga Sicóloga María del Carmen Fernández presentaron en la VI Región de Educación de Loreto, para su aprobación, el Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo. Una vez logrado, era éste un paso decisivo para la revalorización de un idioma y cultura tanto tiempo **marginados.**

¿ Por dónde empezar? Las respuestas iban surgiendo cargadas de nuevos dasafíos.

LOS PROFESORES

La promoción del propio indígena como educador era una de las metas. Haber terminado su primaria y tener capacidad de servicio eran las condiciones para empezar a crear al maestro en el joven nativo. Responsables de la selección fueron las mismas comunidades. A partir de este momento, 1975, los especialistas han venido capacitando a los profesores en régimen de formación permanente a través de:

- Cursos de capacitación anuales (de 30 a 40 días) y mini concentraciones a mitad de año.
- Círculos de estudio y profundización en los fines de semana (mensuales o quincenales).
- Seguimiento continuo para el asesoramiento en el mismo lugar de trabajo. Cada escuela es visitada de 4 a 7 veces a lo largo del año, con un promedio de un día de permanencia en cada visita. Con estas actividades creadas específicamente para los profesores, se han podido captar las necesidades del grupo y mantener alto el deseo de trabajar para la comunidad

Han jugado un buen papel los espacios dedicados a crear una mística de grupo De grupo que valora y potencia lo propio, que

no busca el arribismo. De grupo que quiere servir y ayudar a su pueblo para que sea gestor de su propio desarrollo. Creemos que hasta el momento nuestros profesores mantienen una actividad de servicio y no se ha dado un distanciamiento de su propia cultura y modo de vida. En efecto, son hombres que habitualmente siguen viviendo de la chacra, la pesca y la caza. Están presentes en la vida del pueblo y sus relaciones con el resto son igualitarias.

La formación del profesor se ha ido graduando en un esfuerzo de interpretación de datos, de adaptación al ambiente y de creación de materiales didácticos utilizando, en lo posible, lo que el medio ofrecía. Desde nuestro punto de vista, valoramos como una experiencia altamente positiva el que las personas responsables del seguimiento del Programa hayan tenido todos estos años su lugar de residencia en una de las comunidades nativas de la zona. Desde el Centro Base de Angotero, el seguimiento de los profesores ha sido cercano y constante.

Después de 8 años ¿ Con qué realidad nos encontramos?

En 1983 el Programa se ha aplicado en 19 Escuelas a las que asisten alrededor de 835 niños de la sección Primaria y 72 de la Sección Secundaria. Hasta el momento se cuenta con 31 Profesores: 18 con nombramiento Oficial y 13 que trabajan como auxiliares voluntarios. Actualmente, los más preparados ayudan a la capacitación de los que se van incorporando e incluso aportan el 20 o/o de su sueldo a los que aún no han sido nombrados. Nuestro objetivo es que, en un futuro de cuatro a cinco años, algunos de los actuales profesores nativos puedan hacerse cargo totalmente del seguimiento del programa.

El nivel de cohesión existente en el interior de las comunidades con las que se trabaja, requiere y permite un tipo de escuela totalmente integrada y proyectada hacia la comunidad, de manera que el maestro es un auténtico servidor de la misma. **El Programa evalúa la labor del docente no sólo por su actuación en el aula sino también por su trabajo en bien de la comunidad.** Los profesores del Programa, en efecto, son piezas claves en la animación de sus comunidades, que están federadas en la organización del pueblo Napuruna: el Wangurina. Esta Federación tiene un Programa de formación de adultos que abarca:

La preparación y seguimiento de los líderes, para el servicio de las comunidades y un sistema de información para el interior del pueblo Napuruna y hacia el exterior

En 1983 el Wangurina promovió chacras escolares, piscigranjas, la construcción de dos botes comunales, la reforestación de la zona, la adquisición y puesta en marcha de un aserradero para la Federación, la apertura de una nueva tienda comunal y la promoción de la artesanía típica. Todas estas tareas han sido facilitadas por el trabajo de concientización y por el apoyo de los profesores.

LOGROS MAS SIGNIFICATIVOS DEL PROGRAMA

Reconociendo que a lo largo de estos años han existido dificultades y que no todas las metas han sido plenamente logradas, los logros que nos parecen más destacados hasta el momento son:

1. Constante investigación socio-lingüística y antropológica del pueblo Napuruna, con las consiguientes publicaciones al respecto.

2.- Con la colaboración de los maestros nativos, producción de material educativo y didactico, específicamente diseñado para nuestras escuelas.

3.- Adaptación de todos los programas Curriculares de Educación Primaria.

4.- Capacitación de 31 profesores nativos, en régimen de formación permanente.

5.- Participación e integración de la escuela en la Comunidad.

6.- Destacamos el hecho de que en los últimos tiempos ha aumentado considerablemente el porcentaje de promoción escolar, la asistencia de la mujer Kichwa a la Escuela y la valoración de la propia cultura en las comunidades. Todo ello nos hace pensar que estamos desarrollando una estrategia educativa adecuada a la realidad y necesidades del pueblo Napuruna.

CONCLUSION

Después de 8 años del Programa de Educación Bilingüe pensamos que la valoración global es positiva. Creemos que se hubiera avanzado más de no haber tenido que surcar contra corriente.

Decimos contra corriente porque si bien el Programa obtuvo, desde un principio, la aprobación oficial, la realidad es que ha encontrado en su realización concreta constantes trabas por parte de los funcionarios de educación más próximos. En los dos últimos años, la actitud de la Supervisión de Educación ha sido más respetuosa frente al Programa.

No podemos silenciar, por otra parte, el rol negativo que la inseguridad de las mismas comunidades Kichwas ha desempeñado en la marcha del proceso. Muchos de los padres de familia que habían solicitado esta clase de educación, cuando se dió respuesta a sus deseos, titubearon. El desprecio sistemático de lo indígena como atrasado y primitivo, mantenido durante siglos por la actitud de las personas que habían tomado contacto con ellos, había causado en estos hombres un fuerte complejo cultural y racial que afloraba de nuevo. Este problema a veces nos ha causado serias dificultades. Sin embargo las comunidades van comprendiendo las ventajas de una educación que no les desarraiga de su medio y se presta a colaborar en la enseñanza de sus hijos.

Es expresivo el caso de la artesanía. El primer año se negaron a hacerlo; ahora la mayoría de los padres de familia la hacen y la enseñan a sus hijos de tal forma que nuestras Escuelas Bilingües adquieren sus útiles escolares con el importe de la venta de esta artesanía en Iquitos.

Para terminar nos preguntamos, ¿ qué esperanzas hay de que este tipo de educación sea un factor que ayude a salvaguardar la identidad y riqueza de este grupo étnico? Cambiar el status de una lengua y una cultura marginada durante siglos no es un reto pequeño.

Ya que no nos ha sido posible influir en los grupos de presión y poder, intentamos centrar nuestras fuerzas en despertar desde dentro de este grupo **la lealtad a sí mismo.**

Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía
Iquitos

Nos parece llegado el momento en que el encuentro entre culturas no se ha resuelto, como tantas veces lo ha sido en la historia, con una cómoda y aplastante absorción.

Este es el reto que de nuevo se plantea a los hombres del Perú y de muchos países de América Latina: la aplastante uniformidad o el difícil diálogo en la pluralidad. La Educación Bilingüe e Intercultural se propone contribuir y acompañar al proceso de mantenimiento, desarrollo y diálogo enriquecedor de las culturas nativas con la cultura dominante.

La tarea es difícil. **¿ Puede afrontarla sola la Educación Bilingüe?** Es obra de todos los sectores, es obra de todos y cada uno de los que optamos por **un Perú unido, pero no unificado.**



DIAGNOSTICO SOBRE LA EDUCACION BILINGUE EN LOS DISTRITOS DEL PASTAZA Y CAHUAPANAS, PROVINCIA DEL ALTO AMAZONAS (PERU)

MASSIMO AMADIO *

I. INTRODUCCION:

LA Provincia del Alto Amazonas, en la zona Nor-Occidental del Departamento de Loreto, tiene una extensión de poco más de 67,000 km², ubicados en su totalidad en la foresta tropical amazónica. A lo largo de los afluentes del río Pastaza, del Bajo Huallaga y del Marañón, que constituyen las mayores cuencas fluviales de la región, viven hoy numerosos grupos indígenas, pertenecientes a diferentes etnias con características culturales y lingüísticas específicas.

En la parte septentrional de la Provincia se encuentran los Achuar (en los ríos Huasaga, Huitoyacu, Manchari y Morona), los Quichua (Alto Pastaza, Sinchiyacu, Sungachi, lago Anatico), y los Candoshi Murato-Shapra (en los ríos Chapuri, Chuinda, Bajo Huitoyacu y Manchari los Murato , en algunas quebradas del Morona, los Shapra); en la parte meridional viven algunos grupos

* Massimo Amadio, antropólogo italiano, trabajó, entre 1980—83, en la zona descrita en el presente artículo dentro de un programa de apoyo a la educación bilingüe, como parte del equipo del Centro de Cooperación Internacional "Terra Nuova" de Roma.

Aguaruna (río Potro, Alto Cahuapanas), los Chayahuita (en los ríos Cahuapanas, Sillay, Paranapura), y los Cocamilla (Bajo Hualla ga)

La población indígena que utiliza aún su idioma materno, y que mantiene parte de sus tradiciones sociales y culturales, se acer ca a los 14,000 individuos. Con la puesta en marcha de una políti ca educativa que reconoce las diversidades lingüísticas, y con la introducción del idioma materno junto con el castellano en los programas educativos, experimentada a partir del año 1952, y esta blecida oficialmente sobre el territorio nacional con la Reforma Educativa de 1972 (Ley 19326), se ha llegado a la creación de Centros Educativos Bilingües en gran parte de las comunidades na tivas de la Provincia. Estas escuelas, por lo general cabañas con un unico salón de clases, construídas por los padres de familia de una comunidad, donde tendría que enseñar un maestro nativo adecua damente capacitado, hasta el año 1982 dependían administrativa mente de órganos descentralizados del Ministerio de Educación, los Núcleos Educativos Comunales (NEC), los cuales, a su vez, de pendían de la Dirección Zonal Educativa No. 62 de Yurimaguas, capital de la Provincia (1).

Los datos que aquí se presentan, han sido recogidos en las escuelas bilingües de la jurisdicción del NEC No. 25 de S. Lorenzo, río Marañón, a cuya área administrativa pertenecen todos los cen tros educativos (y no sólo aquellos en comunidades indígenas) de los Distritos de Pastaza y Cahuapanas, y de una parte del río Ma rañón. El propósito de hacer una investigación preliminar, para verificar las condiciones reales en las cuales se venían desarrollan do los programas de educación bilingüe en las escuelas nativas existentes en el NEC 25, surgió durante las varias fases de actua ción de un programa en apoyo a la educación bilingüe entre los Candoshi (Murato) del Pastaza, programa que ha sido llevado a cabo a partir del año 1980 por el Centro de Cooperación Interna

(1) Con la aprobación de la Nueva Ley de Educación (No. 23384 de 1982) la estructura administrativa ha sido modificada: en 1983, la definición de NEC ha sido substituida por la de "Supervisión" y, en algunos casos, varios Núcleos han sido unificados en una Supervisión. Actualmente el NEC 25, donde se ha realizado esta investigación y el NEC 26 de Pto. América, hacen parte de la "Supervisión Educativa Local" de S. Lorenzo, en el río Marañón

cional *"Terra Nuova"* de Roma, en colaboración con el *"Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica"* de Lima y el Ministerio de Educación, y en el cual he participado directamente entre 1980 y 1983.

En el transcurso de estos años he podido constatar una serie de graves limitaciones, que han condicionado en gran medida los resultados de los programas bilingües conducidos hasta aquel entonces entre los Candoshi: la escasa preparación de los maestros nativos, materiales didácticos insuficientes e inadecuados, programas educativos inadaptados para la realidad y los problemas locales, personal docente castellano-hablante en comunidades nativas con los conflictos y los problemas de comunicación concomitantes, utilización del idioma materno tan sólo como instrumento para traducir conceptos y modelos ajenos a la cultura nativa y para facilitar el rápido aprendizaje del segundo idioma.

Todos estos factores han parcialmente reforzado el proceso de aculturación y de asimilación, mientras que la revalorización y el desarrollo de la cultura y del idioma nativo han quedado como buenas intenciones nunca realizadas en la práctica, ya que ha faltado en los programas toda aquella parte bicultural dirigida a fortalecer la identidad étnica y a favorecer la integración de los nativos en la sociedad nacional pero respetando las diferencias culturales. Mas, ¿en qué situación se encuentran los otros grupos étnicos de la zona?

En los primeros meses del año 1983 se decidió hacer un diagnóstico de los centros educativos bilingües de los dos Distritos mencionados, en colaboración con el personal directivo del NEC 25, con el objeto de tener más indicaciones sobre quiénes enseñan en estas escuelas, cuáles son los instrumentos empleados en la didáctica, y en qué condiciones se lleva a cabo la enseñanza; en definitiva, se ha tratado de verificar cuáles son los medios a disposición para realizar lo que comunmente se denomina educación bilingüe, analizando las posibilidades que ofrece la escuela en cuanto a estructura educativa.

Se ha entrevistado a los maestros que trabajan en comunidades nativas para conocer su proveniencia, su nivel de instrucción, el número de los alumnos y los distintos grados de primaria a los

cuales tienen que enseñar. Además, se ha recogido información sobre el material didáctico utilizado en los centros educativos y sobre la actitud de los docentes y de las comunidades frente a la educación bilingüe.

Los maestros de las comunidades Aguaruna y Chayahuita fueron entrevistados con ocasión de una reunión de trabajo para discutir problemas administrativos y didácticos, la misma que se realizó en las localidades de Barranquillo, río Cahuapanas, durante la ultima semana del mes de abril de 1983.

En una segunda reunión, efectuada en la localidad de Ullpayacu (río Pastaza) en el mes de mayo, se ha entrevistado a los docentes de las comunidades Candoshi, Achuar y Quichua.

Por último, he visitado personalmente algunas escuelas del río Cahuapanas, los centros educativos Quichua del Medio Pastaza y el Bajo Huasaga, todas las escuelas Achuar del río Huasaga, y aquéllas Candoshi ubicadas en los ríos Manchari, Chuinda y Chapuri.

II. DIAGNOSTICO DE LAS ESCUELAS BILINGUES

Los datos recogidos se refieren a 39 escuelas, que representan la casi totalidad de los centros educativos bilingües del NEC 25 (v. cuadro I); de éstos, el 89.7 o/o (35) son unidocentes, y sólo 4 (el 10.3 o/o) cuentan con dos maestros.

Los docentes son 43, de los cuales el 55.8 o/o (24) son nativos bilingües, y el 44.2 o/o son castellano-hablantes monolingües (19).

En el cuadro 2 podemos ver la relación entre maestros monolingües y maestros nativos según del grupo étnico: esta relación es netamente favorable a los primeros entre los Quichua , donde el 87.5 o/o de los maestros son castellano-hablantes; entre los Candoshi el 57.1 o/o de los docentes no conocen el idioma local, y entre los Chayahuita son el 46.2 o/o.

Mejor es la situación en las escuelas Aguaruna y Achuar, con el 20 o/o y el 10 o/o respectivamente; por lo que se refiere a los Achuar, hay que subrayar que de los 9 maestros nativos, 8 son de otro grupo étnico: en efecto, 7 maestros son Huambisa, cuyo idioma es bastante similar al de los Achuar, y un maestro es de origen Quichua.

Podemos ya observar que solo poco más de la mitad de los docentes (el 55.8 o/o) están potencialmente en grado de enseñar, sea en castellano, sea en el idioma local, hecho que constituye una seria limitación para desarrollar programas de educación bilingüe.

CUADRO I.

Centros Educativos Bilingües del NEC 25

Grupo Etnico	Centros Ed. en el NEC 25	Maestros nativos	Maestros castellano-hablantes	Total alumnos
Chayahuita	11	7	6	581
Aguaruna	4	4	1	139
Achuar	10	9	1	390
Candoshi	7	3	4	170
Quichua	7	1	7	330
Total	**39**	**24**	**19**	**1,610**

CUADRO 2

Maestros nativos bilingües y castellano-hablantes según grupo étnico

	Chayahuita	Aguaruna	Achuar	Candoshi	Quichua	Total
Mestros nativos bilingües	7 (53.8 o/o)	4 (80 o/o)	9 (90 o/o)	3 (42.9 o/o)	1 (12.5 o/o)	24 (55.8 o/o)
Maestros castellano-hablantes	6 (46.2 o/o)	1 (20 o/o)	1 (10 o/o)	4 (57.1 o/o)	7 (87.5 o/o)	19 (44.2 o/o)
Total	13 (100 o/o)	5 (100 o/o)	10 (100 o/o)	7 (100 o/o)	8 (100 o/o)	43 (100 o/o)

En los cuadros 3 y 4 se presentan los datos sobre el nivel de instrucción de los docentes. El 66.7 o/o de los maestros tienen un título de instrucción secundaria, así que podemos suponer que, en la tercera parte de las escuelas consideradas, los docentes no tienen una buena preparación con relación a los contenidos y métodos de la enseñanza.

Los maestros nativos son los que tienen más desventajas frente a sus colegas castellano-hablantes: de los docentes que todavía no terminan sus estudios secundarios, el 82.4 o/o son nativos (v. cuadro 4). La causa de este desnivel en la preparación depende, en buena medida, de las mayores posibilidades de acceso a la instrucción que tienen los maestros castellano-hablantes, tanto económicas como de cercanía geográfica.

Un efecto muy común de este desequilibrio es la tendencia de las comunidades a preferir con frecuencia un maestro mestizo a un maestro nativo bilingüe, ya que se le atribuye una mayor capacidad de enseñar aquellas materias que no hacen parte de los conocimientos tradicionales (castellano, matemática, escritura, etc.).

No hay que olvidarse que una de las funciones que se pide a la escuela es, sin duda, aquella de impartir ése tipo de saber e informaciones, y que los miembros de las comunidades nativas la reclaman con fuerza.

CUADRO 3

Nivel de instrucción de los docentes

	Nativos bilingües	Castellano-hablantes	Total
Han terminado los estudios secundarios	10 (41.7 o/o)	16 (84.2 o/o)	26 (66.7 o/o)
No han terminado los estudios secundarios	14 (58.3 o/o)	3 (15.8 o/o)	17 (33.3 o/o)
Total	24 (100 o/o)	19 (100 o/o)	43 (100 0/0)

CUADRO 4

Docentes que no han terminado los estudios secundarios

	Sin título de estudios secundarios
Maestros nativos bilingües	14 (82.4 o/o)
Maestros castellano-hablantes	3 (17.6 o/o)
Total	17 (100 o/o)

La situación de las escuelas de cada grupo étnico, por lo que se refiere a los años de funcionamiento, el número de alumnos por cada docente, y los grados de primaria en cada una de ellas, se puede examinar en los cuadros siguientes (se ha substituido el nombre y la ubicación de los centros educativos con un número, v. apéndice):

CUADRO 5

Centros Educativos Chayahuita

Centro Educativo	año de creación	número de docentes	alumno por docente	grados de enseñanza previstos
1.—	± 10	1	52	1o — 4o
2.—	3	1	44	1o — 5o
3.—	6	1	31	1o — 6o
4.—	8	1	52	1o — 6o
5.—	± 8	1	24	1o — 6o
6.—	± 10	1	43	1o — 5o
7.—	± 13	1	60	1o — 6o
8.—	± 8	1	40	1o — 6o
9.—	1	1	28	1o — 3o
10.—	± 15	2	63 / 42	1o — 6o
11.—	± 21	2	71 / 31	1o — 6o

CUADRO 6

Centros Educativos Aguaruna

Centro Educativo	año de creación	número de docentes	alumnos por docente	grados de enseñanza previstos
12.—	± 15	1	33	1o — 6o
13.—	± 15	1	25	1o — 6o
14.—	± 12	1	19	1o — 6o
15.—	± 13	2	31 / 31	1o — 6o

CUADRO 7

Centros Educativos Candoshi

Centro Educativo	año de creación	número de docentes	alumnos por docente	grados de enseñanza previstos
16.—	3	1	28	1o — 4o
17.—	4	1	21	1o — 4o
18.—	11	1	24	1o - 4o y 6o
19.—	± 15	1	26	1o — 6o
20.—	3	1	22	1o — 4o
21.—	3	1	23	1o — 4o
22.—	2	1	26	1o — 3o

CUADRO 8

Centros Educativos Achuar

Centro Educativo	año de creación	número de docentes	alumnos por docente	grados de enseñanza previstos
23.—	4	1	56	1o — 4o
24.—	11	1	45	1o — 6o
25.—	± 10	1	78	1o — 6o
26.—	2	1	52	1o — 4o
27.—	2	1	35	1o — 3o
28.—	3	1	25	n. d.
29.—	3	1	19	n. d.
30.—	3	1	17	n. d.
31.—	4	1	38	n. d.
32.—	1	1	25	n. d

CUADRO 9

Centros Educativos Quichua

Centro Educativo	año de creación	número de docentes	alumnos por docente	grados de enseñanza previstos
33.—	3	1	25	n. d.
34.—	± 10	2	22 / 36	1o — 6o
35.—	± 13	1	60	1o — 6o
36.—	± 7	1	85	1o — 6o
37.—	± 20	1	52	1o — 6o
38.—	4	1	20	n. d.
39.—	3	1	30	n. d.

Por lo que se ve, en los 39 Centros Educativos cada maestro enseña a un número elevado de alumnos, de distintos grados, en un único salón de clase.

El 32.5 o/o de los docentes tiene de 30 a 50 alumnos, y la cuarta parte de los maestros (el 25.6 o/o) tiene que enseñar a más de 50 alumnos, condición que no puede ser definida como la más adecuada, aun contando con los mejores instrumentos pedagógicos.

La carga de trabajo es bastante pesada para los maestros de las comunidades Chayahuita, donde el 38.5 o/o de ellos tiene más de 50 alumnos, en las comunidades Quichua el 37.5 o/o , y en las Achuar el 30 o/o . La situación es mejor en las comunidades Aguaruna, aunque el 60 o/o de los maestros tiene más de 30 alumnos, y es óptima entre los Candoshi, donde todos los centros educativos tienen menos de 30 alumnos (v. cuadro 10).

Además, el 91.4 o/o de los docentes enseñan a alumnos de distintos grados de primaria, y el 40 o/o enseña, simultaneamente, a todos los seis grados (v cuadro 11).

De esta manera, en los centros educativos bilingües del NEC 25, no sólo los maestros nativos son pocos y con una capacitación

CUADRO 10

Relación entre docentes y alumos

	Chayahuita	Aguaruna	Candoshi	Achuar	Quichua	T o t a l
Maestros con menos de 30 alumnos	2(15.4 o/o)	2(40 o/o)	7(100 o/o)	4(40 o/o)	3(37.5 o/o)	18(41.9 o/o)
de 30 a 50	6(46.1 o/o)	3(60 o/o)	----------	3(30 o/o)	2(25 o/o)	14(32.5 o/o)
más de 50	5(38.5 o/o)	----------	----------	3(30 o/o)	3(37.5 o/o)	11(25.6 o/o)

insuficiente, sino que también enseñan a demasiados alumnos de distintos grados, algo que muy a menudo deviene en la imposibilidad de obtener resultados satisfactorios.

CUADRO 11

Grados de enseñanza a cargo del docente (muestra de 35 maestros)

maestros que tienen los dos primeros grados	3 (8.6 o/o)
maestros que tienen gran parte de los grados	18 (51.4 o/o)
maestros que tienen todos los grados	14 (40 o/o)
Total	35 (100 o/o)

Una visión general del material didáctico que se utiliza en las escuelas, puede ser deducida del cuadro 12; se han considerado los textos que tendrían que emplear los alumnos (aquéllos bilingües y aquéllos para el aprestamiento), y las guías metodológicas y el material de consulta (enciclopedias) con los cuales un maestro debía poder contar

En el 64.1 o/o de las escuelas no existe material didáctico para la educación bilingüe, y en el 79.5 o/o no existe textos para el aprestamiento; además, en el 79.5 o/o de las escuelas el maestro no tiene alguna guía metodológica, y en el 64.1 o/o no tiene ningún tipo de material de consulta.

CUADRO 12

Material didáctico utilizado en los centros educativos

	Para Ed. Bil.	Aprestamiento	Guías metodológicas	Material de consulta
Hay suficiente	4(10.3 o/o)	----------	----------	14(35.9 o/o)
existen pocos ejemplares	10(25.6 o/o)	8(20.5 o/o)	8(20.5 o/o)	----------
no hay	25(64.1 o/o)	31(79.5 o/o)	31(79.5 o/o)	25(64.1 o/o)
T o t a l	39(100 o/o)	39(100 o/o)	39(100 o/o)	39(100 o/o)

Si a estos casos agregamos también aquéllos donde se puede contar sólo con algunos ejemplares, manifiestamente insuficientes para una clases de muchos alumnos, obtendremos que en el 89.7 o/o de los centros educativos considerados no se cuenta con instrumentos didácticos para los programas bilingües, y que en todas las escuelas falta material para el aprestamiento. Cuadro 12.

A pesar del buen porcentaje de maestros que declaran realizar programas bilingües (el 65.1 o/o de todos los maestros, y la totalidad de aquéllos nativos), y a pesar de la actitud ampliamente favorable de las comunidades, el 96.8 o/o de las cuales, aparte de alguna resistencia, aceptan la educación bilingüe, es dudoso que estas intenciones puedan conducir a resultados significativos, teniendo en cuenta la situación problemática en la cual se realiza el proceso educativo.

CUADRO 13

Actitud de los docentes hacia la educación bilingüe

	Docentes Nativos bilingües	Docentes castellano-hablantes	Total
realizan programas de Ed. Bil.	24(100 o/o)	4(21.05 o/o)	28(65.1 o/o)
realizan en parte progra. de Ed. Bil.	----------	4(21.05 o/o)	4(9.3 o/o)
enseñan sólo en castellano	----------	11(57.9 o/o)	11(25.6 o/o)

CUADRO 14

Actitud de las comunidades hacia la educación bilingüe (muestra de 31 comunidades)

aceptan a la Ed. Bil.	14(45.2 o/o)
algunos no aceptan	16(51.6 o/o)
no aceptan	1(3.2 o/o)
Total	31(100 o/o)

III. INDICACIONES FINALES

La investigación realizada en los centros educativos de las comunidades nativas pertenecientes al área administrativa del NEC No. 25, manifiestan que existe muchas deficiencias en el campo de la educación bilingüe.

En estas escuelas enseñan muchos mestros que no conocen el idioma y la cultura autóctona, mientras que los docentes nativos bilingües han recibido una capacitación insuficiente para la tarea que tienen que enfrentar. Al mismo tiempo, faltan los recursos pedagógicos indispensables para la didáctica aducativa en la mayoría de las escuelas, sean ellos textos en idioma vernáculo, o libros de consulta para los maestros; tampoco se puede olvidar que en muchas comunidades no es fácil encontrar materiales al parecer tan obvios como cuadernos, lapiceros, bolígrafos, tizas, etc., o que no hay plata para comprarlos.

Las pocas estadísticas oficiales, y la inexistencia de análisis del estado actual de los programas de educación bilingüe entre otros grupos del área amazónica, dificultan la elaboración de un cuadro general; sin embargo, es preciso llevar a cabo una detenida, extensa y articulada verificación de tales programas y de los

resultados obtenidos, para detectar los errores hechos durante su realización y mejorar su nivel.

Además, existen algunos problemas generales relativos a la educación bilingüe, sobre los cuales hay que reflexionar, siendo oportuno desarrollar el más amplio debate al respecto. En primer lugar, ya que la mayoría de las escuelas cuenta con un sólo maestro, se debe estudiar soluciones técnicas mejores para no pedir demasiado al docente; al mismo tiempo, debe experimentarse criterios válidos y viables para la didáctica educativa y la actividad pedagógica en escuelas unidocentes. ¿Puede un maestro enseñar a alumnos de seis diferentes grados de primaria? Y, si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles son los métodos que hay que emplear? ¿Cuáles son las líneas de trabajo que los maestros nativos bilingües pueden asimilar más fácilmente y aplicar con creatividad?

La introducción del idioma vernáculo en los programas educativos, si por un lado puede facilitar el aprendizaje del castellano como segunda lengua, por otro pone una serie de dificultades y problemas de índole pedagógica (sin querer examinar aquéllas de tipo lingüístico, cultural, y psicológico). ¿Cómo tiene que ser organizada la enseñanza bilingüe, qué tipo de pedagogía se tiene que emplear si se quiere dar a las dos lenguas un idéntico valor, una idéntica posibilidad de desarrollo? ¿La educación bilingüe se reduce a la utilización de dos idiomas, o es algo más y algo distinto?

No se puede aceptar que este tipo de educación no conceda un consistente espacio a los contenidos de la cultura indígena, y no trate de impulsar una síntesis constructiva con los contenidos de la cultura nacional, en vez de promover una simple, y a veces dramática, substitución de unos con otros. ¿Tendría sentido hablar un idioma que pertenece a una cultura de la cual se ignoran los valores, los modelos, y los conocimientos tradicionales?

No creo que en la selva peruana se haya todavía encontrado soluciones satisfactorias, pero tampoco creo que estas soluciones tengan que ser buscadas sin la colaboración, el aporte y las experiencias de los maestros nativos bilingües y de las comunidades nativas a quienes se dirige esta educación, y que están luchando para su sobrevivencia física y cultural.

No hay duda de que la tarea de poner en marcha una seria y coherente política educativa bilingüe para la población indígena es larga y difícil; además, el trabajo hecho por parte del Instituo Lingüístico de Verano, que por muchos años ha sido delegado para organizar y conducir los programas educativos en la selva peruana, no parece haber resuelto en modo adecuado muchos de los problemas existentes.

El futuro de la educación bilingüe en el área amazónica está subordinado, en gran medida, al interés y al empeño que las autoridades educativas nacionales y las demás instituciones peruanas deberán demostrar para tratar de resolver este problema tan urgente.

APENDICE

Nombre y ubicación de los Centros Educativos que hacen parte de la muestra

a) Escuelas Chayahuita

1. Sachavaca, río Sillay
2. S. Ramón, "
3. S. Miguel, "
4. Zapote, "
5. Yanahuara, "
6. Pueblo Chayahuita,
7. Palmiche, "
8. Chakatán, "
9. S. Juan de Cahuapanas, río Cahuapanas
10. S. María de Cahuapanas, "
11. Barranquillo, "

b) Escuelas Aguaruna

12. S. Marta, río Unguyacu
13. Kawít, río Chingana
14. Yumúg, "
15. Kaupán, río Cahuapanas

c) Escuelas Candoshi

16. Huambracocha, río Chapuri
17. Pto. Belén, "
18. Nva. Yarina, "
19. Pto. Barranquillo, "
20. Pto. Requena, río Chuinda
21. Chambira, río Huitoyacu
22. Vista Alegre, río Manchari

d) Escuelas Achuar

23. Purawa, río Huasaga
24. Pto. Rubina, "
25. Washíntsa, "
26. Tsekúuntsa, "
27. Checherta, "
28. Pto. Limón, río Huitoyacu
29. Pangíntsa, "
30. Wisún, "
31. Wijínt, "
32. Alto Manchari, río Manchari.

e) Escuelas Quichua

33. Sungachi, río Pastaza
34. Alianza Cristiana, río Huasaga
35. Anatico, "
36. Nuevo Andoas, río Pastaza
37. Viejo Andoas, "
38. Sabaloyacu, río Sabaloyacu
39. Cuchiyacu, río Cuchiyacu.



ALTO AMAZONAS

DISTRITOS DE PASTAZA Y CAHUAPANAS

PROYECTO DE EDUCACION BILINGUE BICULTURAL PARA LOS ASHANINKA DEL RIO TAMBO

MARIA HEISE *

SITUACION DEL GRUPO ASHANINKA

EN los últimos meses del año 1982 el CENTRO AMAZONICO DE ANTROPOLOGIA Y APLICACION PRACTICA, CAAAP, decidió empezar un proyecto experimental de educación bilingüe para los Asháninka de los ríos Ene y Tambo, que sirva como modelo a extenderse a otros grupos nativos de la Selva.

Los Asháninka, vulgarmente conocidos como Campa, representan uno de los grupos nativos más numerosos de la Amazonía Peruana (19,000 personas, según datos de A. Chirif y C. Mora en *"Atlas de Comunidades Nativas, 1976)"*.

---

* María Heise, es especialista en Antropología y está en el Perú como Experto del Gobierno Alemán. Ha trabajado durante 5 años en el Proyecto de Educación Bilingüe en Puno. Actualmente colabora con el CAAAP en el Departamento de Lingüística al Servicio de la Educación y está desarrollando un Proyecto de Educación bicultural escolarizada en el área Asháninka.

Los Asháninka se ubican entre los paralelos 10° y 14° (Latitud Sur) y los meridianos 72° y 76° (Oeste de Greerwrich) en una extensión de aproximadamente 100,000 Km^2. Lingüísticamente los Asháninka están emparentados con los Yanesha (Amueshas), Piros, Matsiguengas y pertenecen al stock lingüístico Arawak.

La zona ocupada por los Asháninka es *"Ceja de Selva"*, es decir la parte baja de la pendiente oriental de los Andes, cruzada por ríos caudalosos de los cuales el principal es el río Ene, denominado Tambo a partir de su confluencia con el río Perené. Cristianizados por los Franciscanos, los Asháninka rechazaron todo contacto con nuestra cultura desde 1742 (fecha de la insurrección de Juan Santos Atahualpa) hasta el principio de este siglo, cuando la fiebre del caucho llevó a esta región a cientos de aventureros, que se valieron de la mano de obra esclava de los nativos para la extracción del jebe.

Como todos los nativos de la Selva Peruana, los Asháninka son agricultores, cazadores, pescadores y recolectores, con una economía de autosubsistencia. Sin embargo, dada la penetración de colonos y de empresas madereras que depredan el bosque, rompiendo el equilibrio ecológico, ha comenzado a disminuir la caza y los alimentos que se obtienen por recolección; esto ha creado la dependencia del mercado para completar la alimentación.

Los signos de explotación son cada vez más profundos, dado que por lo general el nativo no sabe ni siquiera el sistema métrico decimal en el cual se basa el sistema de intercambio mercantil simple. Obviamente esto se agudiza cuando algunos comienzan a utilizar el dinero. Actualmente, la mayor amenaza para los Asháninka son tres proyectos ya en marcha:

a) Carretera de penetración hacia la selva para abastecer a la Metrópoli. La carretera ya se acerca al río Ene y tiene que seguir a la orilla del río Tambo.

b) Proyecto Pichis-Palcazu, financiada por el AID (AYUDA INTERNACIONAL DE DESARROLLO), que tiene por objetivo la transformación de extensas áreas de bosque en tierras de pastoreo para ganado vacuno, colonización y

extracción de madera, todas actividades no tradicionales de los nativos.

c) Explotación petrolera de la Shell, que afecta a los nativos del medio y bajo Tambo.

Esta es la situación general en la cual se encuentra actualmente los Asháninka, todavía en su mayoría monolingües (entre el 80 o/o y el 90 o/o), que se podrían caracterizar como mal preparados para enfrentar una entrada forzosa a la sociedad Nacional.

SITUACION ESCOLAR DE LAS ASHANINKA

En los últimos meses del año 1982, se cumplió un primer sondeo de la situación escolar de esta región.

Las organizaciones nativas de los ríos Ene y Tambo habían solicitado al CAAAP con insistencia, la implementación de un Programa de Educación Bilingüe, que los ayude a afrontar mejor la difícil situación en la cual se encuentran. Por otro lado, el CAAAP desarrolla en la zona durante más de dos años, un proyecto de recopilación de la tradición oral Asháninka, con el fin de publicar libros de lectura para la escuela con sus contenidos culturales.

El acceso a los ríos es por avioneta hasta algunas comunidades ribereñas; los desplazamientos de una comunidad a otra son sólo posibles por bote, lo que es particularmente difícil en tiempo de lluvia. La población nativa de los ríos Ene y Tambo no ha sido hasta ahora exactamente censada. Hay 34 comunidades ribereñas, con un promedio de 200 a 300 personas por comunidad.

Los servicios educativos de la zona dependen de la Zonal de Educación de La Merced, a través de las Supervisiones Sectoriales Educativas. La Supervisión Sectorial Educativa de Satipo, área en que se encuentra la zona de los ríos Ene y Tambo, tiene un total de 60 escuelas, entre las cuales 32 son para nativos. De estas escuelas, 22 se ubican en la zona del Ene y Tambo con aproximadamente 1,650 alumnos. Las escuelas son en su mayoría unidocentes, unas cuantas tienen dos maestros. Cada escuela tiene un promedio de 75 alumnos (desde los 5 a los 15–16 años).

A pesar de la división teórica en seis grados, según el sistema oficial del Ministerio de Educación, los alumnos se pueden dividir en dos grandes grupos: uno, el más numeroso , que comprende aproximadamente el primer y el segundo grado, monolingüe Asháninka, que todavía no sabe ni leer, ni escribir; y otro que abarca los demás grados, donde los alumnos ya tienen conocimiento rudimentarios del Castellano y de la lecto-escritura. Los maestros son en parte nativos, con formación sólo hasta el quinto grado de primaria, y en parte ajenos a la zona, y por consiguiente desconocedores de la lengua y de la cultura nativa.

La enseñanza de la lecto-escritura, según el modelo oficial establecido por el Ministerio de Educación, se hace directamente en Castellano, sin que los niños tengan un conocimiento oral de esta lengua —la consecuencia es que los alumnos memorizan mecánicamente, sin comprender los contenidos, con fracasos evidentes en el aprendizaje—.

El choque del nativo con una lengua que no conoce o no domina y con una cultura diferente a la suya y que se le presenta como superior, produce efectos no educativos: desprecio de los valores de su cultura (lengua, costumbres, vestido) sin tener la posibilidad de asumir la nueva cultura, y por consiguiente, una desestabilización social totalmente nociva.

El problema se agrava, pues no se ha previsto la capacitación de los maestros en la enseñanza bilingüe y mucho menos bicultural, que daría la base del éxito de la enseñanza.

Las escuelas se encuentran además casi totalmente desprovistas de material educativo, lo poco que tienen proviene de Lima, y es preparado para un medio totalmente ajeno al mundo de los niños nativos. Se encontraron también algunas cartillas del ILV (Instituto Lingüístico de Verano), que los profesores no usaban, porque nunca habían sido preparados para el uso de este material. En las escuelas faltan también útiles escolares: cuadernos, lápices, pizarras, tizas, etc.

Frente a esta situación, el CAAAP elaboró un Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural, que empezó a funcionar en tres comunidades (Anapati, Otika y Cutivireni) para el año escolar

1983. El Proyecto ha sido presentado al Ministerio de Educación y ha merecido su aprobación, recomendando éste la suscripción de un Convenio entre el CAAAP y la Zonal de Educación de La Merced como apoyo a la Educación Bilingüe y a la capacitación de maestros bilingües, cuya gestión está actualmente en trámite.

OBJETIVOS Y METAS DEL PROYECTO

Objetivo General:

Fortalecer la lengua y cultura Asháninka, como medio para la autosuficiencia étnica, proporcionando correctos conocimientos de la lengua castellana, para una adecuada interrelación con la sociedad nacional.

Objetivos Específicos:

Elaborar material específico y una metodología adecuada, para una educación bilingüe y bicultural.

Entrenar profesores nativos para una correcta aplicación del material y su metodología.

Constituir en la zona un equipo mínimo con experiencia de la tecnología pedagógica de la educación bilingüe, para lograr una progresiva transferencia del proyecto.

DURACION DEL PROYECTO

El proyecto está previsto en dos etapas, cada una de tres años. En la primera se desarrollará material adecuado para la enseñanza bilingüe en los tres primeros grados de primaria. A partir del segundo año se dictarán dos cursos por año para capacitar a los maestros.

Al final de los tres primeros años se hará una evaluación de los resultados obtenidos, en vista a una 2da. etapa que llegue a incorporar el 4to., 5to. y 6to. grado.

MATERIALES ELABORADOS Y A ELABORARSE

- Aprestamiento
- Castellano oral como 2da. lengua: Láminas para los niños y guía para el profesor.
- Cartilla de lecto-escritura en Asháninka y en Castellano.
- Cartilla de lectura avanzada en Asháninka.
- Adaptación del curriculum para los tres primeros años.

Durante esta primera etapa se dará inicio a la preparación de un material de historia y geografía adaptado al mundo Asháninka que se utilizará en una segunda etapa del proyecto, principalmente por los alumnos del 4o., 5o y 6o grados.

En la elaboración de este material, se considera indispensable la participación de los maestros nativos bilingües, por el conocimiento de su propia cultura. El hecho de exigirles una reflexión en la elaboración de los textos les dará la posibilidad de ir transmitiendo estos conocimientos ya desde los alumnos de los primeros grados.

METODOLOGIA

Como consecuencia de algunas experiencias realizadas por el CAAAP y otras instituciones, la enseñanza bicultural sería la que tendría validez en estos medios. El uso de su lengua y de sus propios patrones culturales para la enseñanza prepara a los grupos nativos para mantener y fortalecer su identidad étnica, permitiendo al mismo tiempo, a través de una aprendizaje gradual del castellano, su interrelación consciente y válida con la vida nacional y una mejor defensa de sus derechos.

El modelo que proponemos en el proyecto, parte de una valorización de cultura y lengua nativa; el castellano se introduce en forma gradual, utilizando para ello material adaptado al medio de los usuarios.

La lealtad del nativo hacia su raza, idioma y costumbres, debilitada por factores externos, deberá ser potenciada y reforza-

da. Paralelamente, se irá introduciendo al niño en el mundo más amplio de la sociedad peruana, y en los problemas que vivimos a nivel local, regional y nacional, ayudándole siempre a conservar su propia identidad étnica y cultural.

La metodología propuesta tiene su correlato en los métodos prácticos de la pedagogía a implementarse.

ACTIVIDADES EN EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO

Después de la visita a los ríos Ene y Tambo en los últimos meses de 1982, en vista de la falta de material y de asesoramiento técnico-pedagógico en las escuelas, donde nada existía y todo estaba por hacer, se elaboró un primer material experimental para el aprestamiento (en lengua Asháninka), y para la enseñanza del castellano oral.

Este material fue presentado a fines de enero de 1983, en un curso del CAAAP en Lima, para personal del CAAAP que trabaja en educación en la Selva y para maestros nativos. El material impreso en forma provisional a mimeógrafo, fue distribuido e implementado en las tres escuelas piloto.

A pesar de la dificultades y limitaciones los resultados son hasta ahora positivos. El proyecto ha despertado el interés y el apoyo de los profesores interesados, que hasta ahora no habían recibido un asesoramiento técnico-pedagógico, y de las comunidades nativas involucradas.

En el año 1984, a pedido de la Dirección Zonal de Educación de La Merced y de la Federación Asháninka, se prevé la extensión del Proyecto a los 15 Centros Escolares del río Tambo.

Próximamente, en la Comunidad de Mayapo (río Tambo), se dictará un cursillo de capacitación docente para los profesores que laboran en los mencionados Centros Escolares.

PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD NACIONAL SOBRE LA ALFABETIZACION INDIGENA

Los intentos de la sociedad nacional por alfabetizar han sido numerosos desde épocas coloniales. Los resultados han sido escasos. Sin embargo periódicamente se repiten los intentos. El argumento que pretende justificar la necesidad de la alfabetización e incluso de su imposición, generalmente sigue la siguiente graduación: el indio debe tener cultura, debe intercomunicarse, debe saber dar una respuesta adecuada a los problemas generados por la sociedad envolvente, debe integrarse. Y la condición para poder entrar en ese proceso consiste en no ser analfabeto.

(*Melia, Bartomeo* Educaçao Indigena e Alfabetizaçao *Ed. Loyola Sao Paulo, 1979.*)



LA REALIDAD DE LA EDUCACION BILINGUE EN EL DEPARTAMENTO DE LORETO

DANIEL TAVARES C *

EN el año 1976, en pleno Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, La Sexta Región de Educación, hoy Dirección Departamental de Loreto, asumió la responsabilidad de conducir la Educación Bilingüe en su ámbito jurisdiccional. Desde entonces han transcurrido 8 años, y las diferentes Unidades que se formaron en la Dirección Departamental y Zona de Educación, han tratado de solucionar los múltiples problemas que encierra la Educación Bilingüe. Sin embargo, hasta hoy no se ha podido dar una Educación Bilingüe tal como lo plantea la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación No. 23384, la Política Nacional de Educación Bilingüe y su Reglamento y las demás normas relacionadas con la modalidad; con excepción del Programa de Educación Bilingüe del Alto Napo, donde sí el equipo comprometido está logrando en forma muy acertada una Educación Bilingüe e Intercultural.

Las causas por las cuales no se da una Educación Bilingüe de la manera como se plantea en las normas relacionadas con esta modalidad, son:

---

* Daniel Tavares es Especialista en Educación Bilingüe del Equipo de Actividades y Educación Bilingüe de la Unidad de Supervisión Educativa de la Dirección Departamental de Loreto.

a) **La Dirección Departamental carece** de una Unidad de Educación Bilingüe conformada por especialistas en los siguientes campos: antropología, sociología, psicología y lingüística, para complementar el trabajo del pedagogo.

b) No hay partida presupuestaria para cubrir los gastos que irroga la modalidad.

c) Las Comunidades Nativas del Departamento de Loreto son muchas, lo que dificulta su atención en forma adecuada.

d) La distancia existente entre las Comunidades, las sedes de los Sectoriales, Provinciales, Zona de Educación y la Departamental de Educación, no permite el permanente asesoramiento y control de los docentes nativos.

e) Un porcentaje muy significativo de docentes mestizos sin un mínimo compromiso humano y vocación al Magisterio trabaja en las escuelas bilingües (1), lo cual perjudica la imagen de una auténtica Educación Bilingüe y Bicultural. La existencia de docentes con las características mencionadas es fruto de los nombramientos sin mayor criterio y con una visión basada sólo en intereses personales o familiares. Frente a la realidad planteada es urgente que se forme una unidad, un equipo competente, como se señala en la letra "a" de ésta nota, y se asigne una partida presupuestaria para que la Educación Bilingüe se concretice tal como lo señalan las normas relacionadas con esta modalidad.

Es importante destacar la preocupación del actual Director Departamental, en ir cambiando en forma progresiva a los docentes mestizos de las escuelas bilingües por docentes nativos de los mismos grupos étnicos. Agradecemos este gesto en nombre de las comunidades nativas.

(1) Por escuela bilingüe la Dirección Departamental entiende toda aquella donde exista población vernácula-hablante, sin que esto necesariamente signifique que se esté llevando a cabo un programa de educación bilingüe y, ni siquiera, que el profesor sea indígena (N del E.)

NORMAS SOBRE EDUCACION BILINGUE Y SU APLICACION EN EL DEPARTAMENTO DE LORETO

AURELIO TANG *

CON fecha 2 de febrero de 1984 se expidió la Resolución Directoral No. 0251–84–ED que, luego de los considerando de ley, RESUELVE: 1ro.) APROBAR las disposiciones que se encuentran en las *"Normas para las Actividades del año 1984"* referente a Promoción Comunal, EDUCACION BILINGUE, y Educación Física, Deporte y Recreación Escolar. 2do.) ENCARGAR a las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación la expedición de disposiciones que faciliten la correcta aplicación y supervición de las presentes normas.

El trabajo que a continuación presentamos evalúa en qué medida se está cumpliendo con estas disposiciones en el ámbito de la Dirección Departamental de Loreto, donde se encuentran ubicados 27 de los 56 grupos etno-lingüísticos de la Amazonía Peruana, con una población de unas 100,000 personas, sobre un total aproximado de 250,000 para el conjunto de la región.

Estas cifras de por sí dan cuenta de la gran responsabilidad

* Profesor del Instituto Pedagógico Superior Loreto.

que recae en la Dirección Departamental de Loreto en relación al desarrollo de la Educación Bilingüe en la Amazonía. El trabajo que ha preparado Aurelio Tang, profesor del Instituto Superior Pedagógico Loreto, comentando las normas y su cumplimiento, muestra claramente cuál es la respuesta de la Departamental frente a este reto.

LINEAMIENTOS GENERALES

Educación Bilingüe

Se ampliará la cobertura de las Escuelas de Educación Primaria Bilingüe en poblaciones de lengua vernácula.

Cabe destacar que sólo 21 de los **109** *Centros Educativos con población indígena dentro del área de conducción directa de la Departamental, cuentan con maestros bilingües. El* **45 o/o** *de éstos se encuentran localizados en el Alto Napo, donde se está ejecutando un Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, planificado por el padre Juan Marcos Mercier y la educadora María del Carmen Fernández en coordinación con la Dirección Departamental. En el presente año escolar solamente se instaló una nueva escuela para impartir educación bilingüe en la zona del Alto Napo (Humandi).*

Se tenderá a la aplicación de los Planes y Programas de Educación Primaria adecuados a la situación lingüística y cultural de los educandos vernáculo-hablantes, y al mejoramiento de métodos y materiales educativos para la educación bilingüe.

La Dirección Departamental está haciendo un pequeño esfuerzo en este sentido, limitado a la confección de cartillas para los primeros grados en las lenguas Secoya y Matsé. Sin embargo, cabe señalar que todos los profesores asignados para trabajar con estos grupos son mestizos y no han sido capacitados para desarrollar programas de educación bilingüe, lo cual reduce tremendamente la eficacia de este material.

La reformulación de los Planes y Programas de Educación Primaria está siendo realizada únicamente por el Programa Bilingüe e Intercultural del Alto Napo, que ha adaptado los Programas

Curriculares de todos los grados de educación primaria a las características socio-económicas y culturales de los Kichwas. A través de este Programa se han elaborado varios textos en Kichwa y Castellano, con la participación de los profesores que vienen siendo capacitados y asesorados por el equipo educativo del Programa desde 1975.

Se promoverá la profesionalización de los docentes bilingües.

No hay ninguna referencia sobre el particular en el ámbito de la Dirección Departamental.

Se estimulará y apoyará el funcionamiento de nuevos Proyectos y Programas de Educación Bilingüe de diversos niveles y modalidades educativas en poblaciones de lengua vernácula.

Con limitaciones económicas y humanas, la Departamental de Educación apoya al Programa del Alto Napo.

Se propiciará la investigación en el área de la lingüística aplicada como apoyo a programas educativos para vernáculo-hablantes.

El Programa del Alto Napo ha desarrollado una serie de investigaciones sobre la fonología y ortografía de los Kichwa.

Se apoyará las acciones de Promoción Educativa Comunal en poblaciones de lengua y cultura vernáculas.

Según los datos que hemos podido obtener, esta acción se realiza solamente en las escuelas bilingües del Programa del Alto Napo.

ACCIONES TECNICO PEDAGOGICAS

Disposiciones Específicas en Relación a la Educación Bilingüe:

Las acciones de Educación Bilingüe, en los diversos niveles y modalidades, se regirán por las normas correspondientes, establecidas en la Política Nacional de Educación Bilingüe y el Re-

glamento de Educación Bilingüe vigente y los otros reglamentos, en cuanto correspondan a la Educación Bilingüe.

Las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación que tengan en su jurisdicción centros educativos con alumnos vernáculo-hablantes, organizarán reuniones de orientación a los Directores y Profesores de aula sobre aspectos técnico-pedagógicos de la Educación Bilingüe en el nivel o modalidad correspondiente, con apoyo de instituciones especializadas.

No hay ninguna experiencia en el área de conducción directa de la Dirección Departamental sobre lo arriba mencionado, con excepción del Programa Bilingüe e Intercultural del Alto Napo que, desde 1975, ha capacitado a 29 profesores bilingües Kichwa, ofreciéndoles además asesoría a través de una constante supervisión.

Los docentes bilingües de las escuelas de Educación Primaria Bilingüe con alumnado vernáculo-hablante utilizarán los Planes y Programas respectivos adecuándolos a las realidades lingüísticas y culturales de los educandos. Dichos docentes, asimismo, emplearán el material de educación bilingüe que se haya distribuído. Si no contasen con dicho material, la Dirección Departamental o Zonal deberá iniciar su elaboración con asesoramiento de instituciones especializadas, para cuyo efecto deberá preveer su financiamiento.

Como hemos señalado anteriormente, la mayoría de los docentes en los centros educativos con población vernáculo-hablante dentro del área de conducción directa de la Departamental, son mestizos con poco conocimiento, y, en muchos casos, gran desprecio de las lenguas y culturas indígenas, lo cual obviamente limita su disponibilidad y posibilidades para realizar dicha adecuación.

El Programa del Alto Napo ha invertido gran esfuerzo en preparar a los docentes bilingües Kichwa para realizar este trabajo y ya cuenta con un curriculum adaptado para toda la educación primaria. Así también está adecuando programas de estudio para los dos primeros años de secundaria en la modalidad de estudios a distancia. Los pocos maestros bilingües que se encuentran fuera

del ámbito del Programa del Alto Napo, no tienen asesoría para realizar este complejo trabajo ya que la Dirección Departamental solamente dispone de un especialista en la Departamental y otro en la Unidad de Supervisión de Santa Clotilde para atender las necesidades de toda la región.

Todas las acciones de carácter técnico-pedagógico que se ejecuten en los Proyectos Experimentales y Programas de Educación Bilingüe, por convenio con organismos nacionales o extranjeros, deberán ser programadas, ejecutadas, supervisadas y evaluadas por las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación correspondientes, con el apoyo de dicho organismo.

Las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación con población vernáculo-hablante aún no atendidas con Educación Bilingüe, iniciarán las acciones necesarias tales como elaboración de material educativo y capacitación de personal para la Educación Bilingüe, a fin de cumplir con los dispositivos legales referidos a la educación de dicha población.

Las acciones para la promoción de la Educación Bilingüe en la Departamental se limitan a la elaboración de material educativo en la sede de Iquitos. No se implementa la supervisión de los centros educativos con población vernáculo hablante y menos aún la captación de jóvenes indígenas para su capacitación y asignación a plazas docentes en las comunidades de los diversos grupos etnolingüísticos.

Como hemos dicho anteriormente falta personal especializado que pueda dinamizar las acciones referidas a la Educación Bilingüe.

ACCIONES ADMINISTRATIVAS

Disposiciones en relación a la Educación Bilingüe:

Las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación son responsables de que los centros y programas de educación bilingüe sean necesariamente atendidos por docentes procedentes de las mismas poblaciones vernáculo-hablantes, especialmente en los grados inferiores.

Cuatro maestros mestizos fueron reemplazados este año en la zona de Pebas, por maestros indígenas. Cinco de los dieciocho profesores Kichwa con nombramiento accedieron a esta condición en los últimos dos años. Sin embargo, estos números son muy poco significativos en relación a lo mucho que está por hacerse en la región.

Las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación garantizarán que los docentes bilingües de la Selva, capacitados como tales, con Educación Secundaria en proceso de conclusión, mantengan estabilidad en el cargo. Asimismo, garantizarán el acceso de los aspirantes nativos a la docencia bilingüe, previa capacitación, aun cuando éstos carecieran de Educación Secundaria completa, asumiendo la obligación de su regularización. La capacitación de dichos aspirantes está prevista por las mencionadas Direcciones.

Lamentablemente, son pocos los jóvenes indígenas que han podido acceder a la educación secundaria debido a una serie de factores, entre los que destaca la ausencia de centros educativos con este nivel en las comunidades nativas.

La Unidad de Supervisión de Santa Clotilde ha iniciado un programa de Educación Secundaria donde hay 72 jóvenes Kichwa matriculados bajo la modalidad de educación a distancia. Los indígenas fuera del área de influencia de este programa, que se limita al Napo, se ven obligados a recurrir a las escuelas secundarias existentes en las capitales de distrito. Sin embargo, son contados los que pueden tener acceso a ellas dado lo costoso que les resulta vivir en esos poblados.

Esta situación obliga a buscar una estrategia que permita la formación académica y técnico-pedagógica de jóvenes indígenas con sólo primaria completa para que puedan acceder en forma inmediata o mediata a la docencia e ir así suplantando a los maestros mestizos que podrían ser reasignados a otras plazas. Esto naturalmente también exigiría un trabajo de reflexión con los padres de familia de las comunidades, en la medida que muchos señalan su preferencia por los maestros mestizos y son reacios a aceptar el desarrollo de una educación bilingüe en su comunidad.

Esta actitud es un claro reflejo de la dominación de que son objeto y que se expresa a nivel económico social y cultural. Sin embargo, esto no debe llevar a los funcionarios de la Departamental a pensar que ya nada se puede hacer en estos casos. Es necesario que se desarrolle un trabajo que, a pesar de todas estas limitaciones, llegue a desarrollar una Educación Bilingüe e Intercultural en la región.

Las Direcciones Departamentales y Zonales de Educación en cuyo ámbito se ejecutan Programas y Proyectos de Educación Bilingüe, nombrarán o asignarán a las Unidades de Supervisión Educativa a docentes experimentados en Educación Bilingüe para que asuman funciones de Especialistas de Educación Bilingüe.

Como hemos señalado anteriormente, en la Dirección Departamental actualmente sólo hay un Especialista en Educación Bilingüe y otro en la Unidad de Supervisión de Santa Clotilde. Es obvio que con tan reducido personal nada o muy poco se puede realizar en Educación Bilingüe en una región con las particularidades que hemos ido presentando a lo largo de este trabajo.

Funciones de los Especialistas de Educación Bilingüe:

- **Formular, ejecutar y evaluar las actividades de Educación Bilingüe.**
- **Asesorar a los docentes de Programas y Proyectos de Educación Bilingüe.**
- **Supervisar y evaluar los aspectos técnico-pedagógicos y administrativos relacionados con Educación Bilingüe.**
- **Coordinar con las entidades e instituciones que auspician Programas y/o Proyectos de Educación Bilingüe.**
- **Orientar la diversificación de los Programas Curriculares de Educación Primaria a la Educación Bilingüe, de acuerdo con el contexto socio-cultural y rasgos sicológicos de los vernáculo-hablantes.**
- **Orientar el proceso de sistematización de experiencias significativas de Educación Bilingüe.**
- **Consolidar los informes de las acciones técnico-pedagógicas de Educación Bilingüe y presentarlas trimestralmente al órgano de Dirección Departamental o Zonal, para su remisión a la Dirección General de Educación Extraescolar.**

En relación a esto último, cualquier comentario está demás. Puesto que la Dirección Departamental de Educación de Loreto cuenta solamente con dos personas para ver toda la problemática de la Educación Bilingüe dentro de su jurisdicción, poco o nada puede realizar. A esto se suma la carencia de medios económicos y de lo que creemos fundamental, UNA VERDADERA MISTICA EN FAVOR DE NUESTROS HERMANOS INDIGENAS.



*POLITICA EDUCATIVA PARA POBLACIONES DE HABLA VERNACULA**

INES POZZI ESCOT

UNA primera dificultad al tratar el tema que se nos ha asignado es que el delinear una política educativa para poblaciones de habla vernácula va más allá —mucho más allá— de la esfera educativa para abarcar aspectos sociales, económicos y políticos propiamente dichos. Como se sostuvo en la Introducción del Documento *"Política Nacional de Educación Bilingüe"*, aparecido en 1972:

"La Educación Bilingüe se promoverá prioritariamente mediante programas específicos destinados a la satisfacción de las necesidades socio-económicas de las diferentes comunidades lingüísticas.." y *"La alfabetización y castellanización entendidas como un proceso pedagógico al margen del enfoque socio-económico, son improductivas e indeseables."* (p. 9)

(*) Ponencia presentada en el Simposio Educación y Lengua en Poblaciones de Habla Vernácula organizado por el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de San Marcos, el mismo que tuvo lugar en Lima entre los días 13 y 23 de febrero pasado.

Detrás de estas aseveraciones está la convicción que el problema de las lenguas en el Perú y en cualquier parte no es un mero problema de lenguas sino reflejo de la situación dominada o dominante de los pueblos que las hablan y que, mientras esta situación perdure, cualquier avance en el nivel educativo será un paliativo y no una solución.

Aun cuando en estas Mesas Redondas algunos participantes, ya sea a través de preguntas o de respuestas, han sostenido que la educación puede determinar que los hablantes bilingües sigan usando su lengua materna fuera del ámbito escolar, estudios recientes en el Perú y en otras partes señalan que la selección de lengua (en términos de uso de la lengua materna o renuncia a ella) responde más a las exigencias de un contexto socio-económico que a un contexto pedagógico. En un artículo publicado en el Vol. 9, No. 1, del *"Language Planning Newsletter"*, de noviembre de 1983, J.V. Neustupny sostiene, por ejemplo: *"... el problema de mantener los vernáculos en el Pacífico ante la presión del inglés y del francés no puede resolverse sin atender al mismo tiempo a los problemas socioeconómicos con los cuales están asociados. De ahí se desprende la exigencia para los planificadores lingüísticos de identificar los determinantes socioeconómicos de los problemas lingüísticos y sus consecuencias".*

"... Y Agrega: *"Está emergiendo el requisito de hacer planificación lingüística no sólo mediante intentos de reformar los inventarios lingüísticos sino a través del proceso de modificar los determinantes socioeconómicos de las situaciones en las que se usan las lenguas."* (p. 2) No en balde había dicho Mariátegui en la década de los años 20 que el primer paso real hacia la redención del indio *"tiene que ser el abolir su servidumbre"*. [1]

Recientemente, Adalberto Salas, nuestro colega chileno, ha escrito en relación con los Mapuches y su lengua, el mapudungu: *"Creo que la escuela (cualquier tipo de escuela) tiene relativamente poca incidencia en la conservación o desaparición del mapudungu."* Y agrega: *"Así que es la orientación de la vida y no la escuela, la que hace que cada individuo conserve u olvide el mapudungu.*

1 Mariátequi, J. C. Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Biblioteca Amauta, Lima edición, p. 139.

Quien se queda en la reducción, viviendo como mapuche, vive en mapudungu y mantiene un cierto nivel de castellano mapuchizado... En cambio para el mapuche que emigra a la ciudad, el mapudungu es innecesario (y hasta estigmatizante) y se va desmantelando, hasta perderse ya en la primera generación de residencia urbana." [2] A nivel nuestro tenemos evidencias similares en los trabajos de antropólogos, sociólogos y otros científicos sociales, entre los cuales podríamos citar los estudios reunidos por Cotler y Alberti en su libro, *"Aspectos Sociales de la Educación Rural en el Perú".*

Nos vemos así atrapados en la desesperanza expresada el lunes pasado sobre el futuro real de las poblaciones de habla vernácula tanto a nivel del uso de sus lenguas frente a la creciente castellanización y reducción de grupos monolingües de habla vernácula como en cuanto a la perdurabilidad de sus rasgos culturales. ¿Qué podemos hacer? En situaciones extremas, se parte de lo inmediato. Lo inmediato es que tenemos delante miles de niños, adolescentes y adultos que constituyen una audiencia heterogénea de: monolingües de habla vernácula; bilingües en los más diversos grados y tipos de bilingüismo; hablantes de lengua mixta e inclusive semiglósicos (hablantes que no responden bien a ninguna de sus lenguas) para quienes el canal disponible de movilidad social y de acceso a una mayor participación en los bienes culturales y económicos de la sociedad global es educarse y convertirse en bilingües.

Esa población tiene derechos y para ella el país debe prever una política educativa que reconozca sin ambages el pluralismo lingüístico y cultural de la sociedad peruana. El Decreto—Ley 19326 de 1972 es la declaración más explícita e inambigua de ese pluralismo y de compromiso con él, pues el artículo 12º establece:

"La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo".

---

2 Salas, Adalberto. *"Revista de Lingüística Teórica y Aplicada"*, Universidad de Concepción Vol. 21, 1983, p. 62.

Consideramos que este compromiso debe ser el punto de partida de cualquier política educativa para las poblaciones de habla vernácula. Claro está que *"preservación y desarrollo"* de lenguas y culturas nativas no excluye el diálogo intercultural; por el contrario, lo presupone ajustándose a lo que previó en 1972, el documento de Política Nacional de Educación Bilingüe, ya mencionado:

"... En las comunidades que se encuentran en un acelerado proceso de cambio cultural la educación que respete las formas de la cultura propia permitirá a cada comunidad un acercamiento más libre y selectivo a conductas nuevas. En consecuencia, la Educación Bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad." (p. 9). Eso es, seguramente, a lo que se refería el Padre Guallart el lunes pasado cuando mencionaba la selectividad con que un grupo humano de una cultura determinada debe enfrentarse al contacto cultural, en particular, al contacto con la sociedad dominante.

Respecto al pluralismo lingüístico y al pluralismo cultural, son dos principios básicos de una política educativa auténtica en un país multilingüe y pluricultural como el nuestro. Desgraciadamente la actual Ley General de Educación No. 23384, promulgada en 1982, no ha mantenido con suficiente claridad ni fuerza estas posiciones claves de la legislación anterior. Lo que es grave, porque la tradición pluralista en la política oficial del Perú es de corta tradición. Si no, recordemos que en 1964, el Informe del Plan Nacional de Integración de la población aborigen que funcionaba en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas, sintetizaba la situación nacional y su misión, del modo siguiente:

"Tenemos la cultura y sociedad nacionales y la cultura y sociedad indígena; ésta se mueve hacia la primera, en movimiento de aculturación o transculturación, fenómeno que llamamos cholización. En esta dicotomía está la raíz del llamado problema indígena y a la canalización, orientación y racionalización del proceso de cholización, los llamados integración nacional" [3]. O sea, que

3 Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas. *"Informe del Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen"*, 1964, pp. 3—4.

el futuro previsto por la dependencia de asuntos indígenas era la absorción de la cultura y sociedad indígenas por la cultura y sociedad nacionales. No debemos olvidar, pues, que constantemente están en juego entre nosotros dos opciones: la del pluralismo y la de la uniformidad.

Es preciso recordar que dentro de una posición pluralista, a las poblaciones de habla vernácula les asiste el derecho a una educación que respete sus características lingüísticas y culturales y que atienda a sus necesidades específicas, lo cual significa que la política educativa del país debe considerar currículos diferenciados que se apliquen según las condiciones de los educandos y los contextos socio-económicos. No es posible una educación unidireccional en un país multilingüe y pluricultural. ¿Por qué la asignatura de Lenguaje debe entenderse siempre como enseñanza de castellano únicamente? La política educativa debe normar que **la asignatura de Lenguaje en nuestro medio es cultivo de la lengua materna cualquiera que ésta sea**, y enseñanza del castellano, en el caso de los vernáculo-hablantes. Así el niño aimara, quechua o de cualquier otra lengua, desarrollará su lengua materna como lo hace el niño hispanohablante.

El castellano para las poblaciones vernáculo-hablantes debe ser enseñanza de castellano como segunda lengua, no en el mero sentido de que se agrega una lengua más, sino en el sentido técnico de que se enseña con una metodología especializada. Es un asunto diferente enseñar una lengua materna y enseñar el mismo idioma como segunda lengua. Esta verdad tan elemental aún no ha prendido en nuestro medio pese a que fue divulgada entre nosotros hace más de 20 años por el Dr. Alberto Escobar, en su ponencia en la Mesa Redonda sobre el **Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú**, convocada en enero de 1963 por la Casa de la Cultura del Perú, entonces bajo la dirección de José María Arguedas.

Dentro de este currículo diferenciado, la política educativa para las poblaciones de habla vernácula debe distinguir la enseñanza **de** una lengua vernácula y **del** castellano, de la utilización de estas lenguas como vehículos de educación, o sea, como lenguas instrumentales a través de las cuales se imparten conocimientos, se desarrollan actitudes, se realizan actividades. Utilizando estos

dos factores, lenguas que se enseñan como asignaturas y lenguas instrumentales, se pueden lograr múltiples combinaciones curriculares si la política educativa lo permite al prescribir que los currículos educativos para las poblaciones de habla vernácula tengan características propias, dando prioridad a las necesidades y expectativas locales.

Otros aspectos del currículo diferenciado que debe primar es la alfabetización en lengua materna y en castellano y la práctica de la escritura en ambas lenguas. Los lingüistas insisten hoy en el valor de desarrollar formas escritas para lenguas hasta ahora sin escritura ya que la forma escrita amplía el repertorio de funciones que una lengua puede cumplir, abriendo nuevos cauces de uso.

No menos importante en otro plano es que la enseñanza parta de las propias conceptualizaciones de los pueblos vernáculo-hablantes, de una exploración de sus ideologías, conceptualizaciones y estrategias cognoscitivas. ¿Con qué conceptos matemáticos, por ejemplo, llega el niño quechua a iniciar su escolaridad? Se ha hecho poco sobre esto y es un vacío en los planes de investigación de los escasos institutos de investigación educativa con que contamos.

La brevedad del tiempo nos impide extendernos sobre el currículo diferenciando para las poblaciones de habla vernácula, pero ahí deben entrar el componente cultural (en su triple forma de cultura propia, culturas paralelas por así llamarlas y cultura dominante) y el componente socio-económico en todas las formas posibles: educación para el trabajo y en el trabajo, con el huerto escolar, talleres, artesanías y su vinculación comunal. Los programas de educación bilingüe actuales tienen, entre otros, este reto constante: cómo traspasar los límites pedagógicos para entrar en la vertiente vital de la modificación de los determinantes socio-económicos. Un buen antecedente fue la concepción de los Núcleos escolares campesinos que Bolivia y el Perú ensayaron en la década del 40 y que han debido dejar enseñanzas recuperables.

El currículo diferenciado implica una reorientación de contenidos con varias finalidades, una de ellas muy importante: mostrarles a los educandos vernáculo-hablantes que la escuela incorpora su mundo y lo encuentra valioso.

Una política educativa no puede dejar de preocuparse por la formación, capacitación, reentrenamiento y perfeccionamiento de maestros para las acciones educativas en poblaciones de habla vernácula. Sabemos que la rueda de la fortuna en cuestiones educativas gira en torno al maestro. Es sensible que en un país multilingüe y pluricultural no hayamos incorporado como obligatorias en el currículo de formación de maestros de inicial, primaria y secundaria una asignatura de castellano como segunda lengua y otra de educación para poblaciones vernáculo-hablantes, dentro de las cuales se consideren las diversas modalidades de educación bilingüe y otras opciones posibles. La ausencia de cuadros técnicos para la educación en zonas vernáculo-hablantes, excepto los capacitados para trabajar en comunidades nativas de Selva, revela que el Perú oficial nunca ha asumido realmente su condición de país multilingüe y pluricultural. ¿Será que no se ha comprendido cuál es el ámbito y la clientela de esa educación llamada, a falta de mejor nombre, educación bilingüe? Ese ámbito y esa clientela abarcan a las poblaciones quechuas y aimaras tanto monolingües como bilingües, así como a las poblaciones vernáculo-hablantes de la Selva.

Una política educativa sensata sebe normar que, para trabajar en zonas de habla vernácula, los maestros de cualquier categoría deben haber cursado las dos asignaturas de castellano como segunda lengua y de educación para poblaciones vernáculo-hablantes.

Pese a que la Ley General de Educación 19326, de 1972, incluía en su artículo 301 la obligatoriedad que en los programas de formación magisterial se enseñara una lengua vernácula peruana a los futuros maestros, este artículo ha desaparecido en la Ley actual aunque obviamente **debería haberse mantenido.**

Todo lo que se piense en relación con la política educativa de las poblaciones vernáculo-hablantes debe ser visto a la luz de un marco más amplio. Si en 1972 podíamos necesitar una política nacional de educación bilingüe como un paso inicial, en 1984, necesitamos una **política nacional de lenguas y culturas en la educación**, que abarque también a las poblaciones hispano-hablantes y sus problemas lingüísticos y culturales y considere la dinámica de las interrelaciones desde una perspectiva realista y solidaria

Nos hemos ocupado de algunas ideas de política educativa para las poblaciones vernáculo-hablantes en el presente, conscientes de que pueden no solucionar el problema último de preservar las lenguas y culturas vernáculas, pero conscientes asimismo que contribuirán a mejorar la vida actual de esos pobladores. Pero la política educativa debe mirar también hacia el futuro mediato y el futuro remoto. Pese a pronósticos desalentadores como el formulado en Bolivia sobre la desaparición de los vernáculos en algún momento del Siglo XXI, necesitamos **realizar un gran acto de fe,** robustecido por la acción en todos los frentes. Partiendo del convencimiento que cada cultura y cada lengua es una riqueza invalorable, y aprovechando de los aportes de las Ciencias Sociales y la Planificación Lingüística, el país debe trazarse un plan de acción de largo alcance en que colaboren vernáculo-hablantes e hispano-hablantes, intelectuales y hombres comunes, para defender su patrimonio lingüístico y cultural. EL MUNDO HA SIDO TESTIGO DE ALGUNOS MILAGROS. ¿Por qué no luchar por uno más?.



MUCHO MAS QUE UNA EDUCACION BILINGUE

LUCY TRAPNELL *

LA reflexión sobre una educación alternativa para la población indígena debe ir mucho más allá de los planteamientos eminentemente lingüísticos, que hasta el momento han prevalecido en el discurso de muchas de las instituciones (estatales y privadas) y de los grupos vinculados a esta problemática en el Perú.

Vemos con optimismo cómo la concepción de una educación bilingüe destinada a la castellanización de los vernáculo-hablantes, y por ende restringida a los primeros años de educación primaria, está siendo superada por quienes, comprendiendo la tremenda importancia que tiene para cada grupo humano su lengua como instrumento a través del cual los hombres piensan la realidad, le otorgan significado a sus experiencias y se comunican entre sí, sostienen que el uso del idioma vernáculo no debe limitarse a viabilizar una eficiente castellanización, sino que debe darse a lo largo de todo el proceso educativo en forma paralela

* Antropóloga y Educadora, trabaja en el Instituto Superior Pedagógico Loreto.

al castellano, de tal manera que, al terminar su educación formal, los educandos puedan entender, expresarse, leer y escribir en ambos idiomas.

Esta revalorización de las lenguas vernáculas a nivel de la educación formal constituye un importante avance que incluso cuestiona los limitados alcances de la Ley General de Educación 23384, promulgada en 1982, que señala en el Artículo 40 del Capítulo VIII, referido a la Educación Primaria:

"... En las comunidades cuya lengua no es el castellano se debe iniciar esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna"

Sin embargo, es necesario insistir que la revalorización de la lengua vernácula debe ir necesariamente acompañada de la revalorización de la cultura a la que está indisolublemente unida, en tanto que la lengua proporciona a las personas la estructura conceptual necesaria para pensar la realidad y sirve de vehículo de expresión y de comunicación del universo de significados propios de esa cultura. Abstraer la lengua de este contexto, para utilizarla solamente como instrumento de trasmisión de contenidos de otras culturas, es alienarla de su propio sistema de significaciones y limitar así sus posibilidades de expresar una determinada forma de concebir la realidad.

Pero, ¿qué significa revalorizar a las culturas indígenas en un país como el nuestro, marcado por profundas desigualdades económicas y sociales, donde justamente los pueblos indígenas, discriminados cultural y racialmente, son los que sufren el mayor peso de la opresión? Y, ¿cómo ha sido abordado este problema por los propios indígenas y por quienes están vinculados directa e indirectamente al trabajo educativo con esta población?

El debate sobre este tema es aún muy superficial y suele quedar, como se pudo apreciar en el Seminario sobre Educación y Lengua en Poblaciones de Habla Vernácula, organizado por el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada de San Marcos a principios de año, a nivel de planteamientos genéricos sobre la necesidad de reformular la estructura curricular básica para

adecuarla a las diversas realidades socioeconómicas y culturales del país. Pero una pregunta que surge a continuación es hasta qué punto se quiere reformular dicha estructura. Unos parecen entender que su reformulación consiste en algo tan superficial como alterar algunos de los contenidos o actividades que propone para ciertas asignaturas y adecuarlos a las condiciones ambientales que ofrece cada medio. Otros consideran además la inclusión de mitos y cuentos indígenas en las asignaturas de Lengua o Literatura, como material de lectura para los educandos. Hay quienes también destacan la importancia de incorporar a la educación formal, algunos elementos de la propia tradición cultural de los pueblos indígenas como son sus criterios o instrumentos de medición, sus sistemas de clasificación del mundo animal y vegetal, así como su historia y geografía. Finalmente, habrá quienes señalan la necesidad de una reformulación total de la estructura curricular básica de tal manera que se enfoque la cultura indígena en su integridad como cimiento a partir del cual se elaboren nuevos curricula, entendiéndose éstos como el conjunto de experiencias vividas por el educando y no solamente como el rol de asignaturas con las que debe cumplir. Esto significará adecuar tanto objetivos como contenidos, considerando no sólo los invalorables conocimientos logrados por los pueblos indígenas sino también sus valores, creencias y filosofía. Igualmente, deberá adaptarse los demás elementos del curriculum como son: métodos, medios, infraestructura y horarios para adecuarlos a este nuevo enfoque.

Detrás de estos planteamientos obviamente se vislumbran diferentes formas de concebir la participación del indígena dentro de un proyecto nacional, a pesar que los agentes que los propugnan puedan no ser absolutamente concientes de este hecho. A pesar de los diferentes matices que se pueden notar en cuanto a la manera de concebir la relación cultura-educación formal, se puede ver que existen dos posiciones antagónicas: la de aquellos que plantean que el indígena debe ser asimilado a la sociedad nacional y la de quienes, insistiendo en la revalorización de las culturas indígenas y en el diálogo igualitario entre los diferentes sectores sociales, propugnan la necesidad de potenciar la concreción de cada uno de los proyectos históricos que han sido secularmente negados en el Perú por los grupos que han detentado y detentan el poder económico y político.

Detrás de la aparente confusión conceptual en torno a si la educación debe ser bilingüe-bicultural o bilingüe intercultural, se esconden estas diferentes concepciones. Asumir el reto de una educación intercultural significa aceptar que el hombre no es capaz de manejar dos culturas simultáneamente, como lo sugiere el concepto de educación bicultural, al suponer que una persona puede tener a la vez dos concepciones del mundo diferentes, e, incluso, contrapuestas y responder a dos escalas de valores totalmente antagónicas.

Si bien es cierto que los indivíduos, a través del contacto con otras culturas, adquieren diversas lenguas y asumen concepciones pertenecientes a otras culturas, éstas son incorporadas por ellos dentro del marco particular de referencia que les da su propia cultura. Por ello, la educación intercultural considera que la propia cultura indígena debe ser la base o cimiento a partir de la cual se puede presentar a los indígenas los conocimientos y valores de otras culturas, con el fin de ubicar a los educandos dentro de un contexto nacional e internacional, permitiéndoles el análisis crítico de su situación y posibilitándoles la búsqueda de alternativas frente a ésta.

Es necesario incentivar la reflexión sobre las implicancias de estas alternativas y promover, en torno a ellas, el debate a nivel nacional en la medida que, como veremos a través de las experiencias que presentaré a continuación, el desarrollo psíquico e intercultural de miles de niños indígenas está en juego.

Ambas experiencias ocurrieron hace un par de años, en una escuela bilingüe unidocente de una comunidad nativa Ashaninca del río Ene con niños de tercer y cuarto grado de educación primaria.

La primera sucedió cuando dictaba una clase de Ciencias Naturales sobre la clasificación del mundo animal. Al desarrollar el tema, pude notar un gran desconcierto entre los alumnos y fue imposible lograr que me dieran un sólo ejemplo señalando qué animales de la región podían ser clasificados de acuerdo a los criterios que les planteé. Pude descubrir el por qué de esto cuando un niño me explicó que ellos no comprendían cómo se le podía dar el mismo nombre de reptil a una tortuga y a una culebra

y decir que un tigre y una vaca eran mamíferos cuando en realidad son totalmente *"apartes"* y no pueden ser *"mezclados"*.

A partir de esa observación decidimos trabajar con el criterio de clasificación del mundo animal que manejan los Ashaninca y del cual ellos, a los 10–11 años, ya tenían una serie de nociones. Desarrollando este trabajo pude comprender cómo estos criterios no sólo responden a otros de aquellos considerados por la ciencia occidental, sino que están íntimamente enraizados en una concepción particular sobre el ordenamiento del universo y en esa medida constituyen una parte importante de su cosmovisión.

La segunda experiencia tuvo que ver con una clase sobre el fenómeno de la rotación de la tierra sobre su propio eje y de traslación alrededor del sol. Como ya había tenido la experiencia anteriormente descrita, estuve muy atenta a la reacción de los niños frente a esta explicación y les pregunté mucho sobre cómo concibían ellos esta realidad. Pronto pude constatar que la explicación que pedía el programa entraba en contradicción con su propia concepción cosmológica, según la cual la tierra permanece estática y es el sol quien se mueve por el cielo, tal como lo explica su mito de creación del universo.

La primera pregunta que se nos plantea frente a esta compleja situación es ¿qué podemos hacer al respecto? ¿*"Civilizar"* a los niños, erradicando todas estas concepciones que entran en contradicción con los avances de la ciencia? como fue la respuesta del profesor bilingüe con quien trabajaba y de muchas otras personas con las que he podido conversar al respecto; o, por el contrario, ¿excluir del programa curricular todos aquellos conocimientos y valores de la cultura occidental que entren en contradicción con la cosmovisión indígena?

Pero ¿cuáles son las implicancias de estas dos posiciones extremas? La segunda resulta totalmente artificial en la medida que los indígenas forman parte de una sociedad mayor a la cual están integrados a nivel social, económico, y político y que les impone una cultura ajena negando la propia, por lo que resulta imposible pensar en un aislamiento a este nivel. Es fundamental que los indígenas a través de la escuela adquieran los instrumentos necesarios para poder analizar su situación y plantear alternativas

ta la inoperancia del criterio bicultural y las posibilidades que ofrece la educación intercultural frente a la pregunta de qué hacer ante la compleja situación descrita.

Si bien es cierto que las experiencias presentadas se inscriben en un contexto de educación formal, consideramos que la educación intercultural, para ser realmente significativa, debe superar los estrechos ámbitos de la escuela y proyectarse hacia la comunidad, abarcando todos los aspectos de la vida de las personas. Resulta artificial el intento de introducir en la escuela todas las manifestaciones culturales de un pueblo, ignorando los contextos en los que éstas cobran sentido.

Si entendemos que la educación intercultural abarca tanto la educación formal como la no formal, no caeremos en la tentación de tratar de suplantar, a través de la escuela, el rol que siempre ha tenido la familia en la educación de los niños, ni trataremos de forzar situaciones introduciendo en la escuela experiencias que tienen más sentido fuera de ella.

Actualmente se le da mucha importancia a la grabación de los mitos indígenas amazónicos para transcribirlos luego como material de lectura para las escuelas bilingües. Sin querer menospreciar estos trabajos, creo que es conveniente reflexionar sobre el particular: Al introducir el mito en la escuela y trasmitirlo a través del lenguaje escrito, se está prescindiendo tanto del contexto en que el mito cobra significado como de la persona o personas que eran las encargadas de contar el mito. En esa medida se está alterando, significativamente, la función social del mito. Si bien es cierto que el contexto en que los pueblos indígenas recreaban su cultura ha cambiado y que, en muchos, se han dejado de contar los mitos porque ya no se dan las condiciones en que eran relatados, habría que evaluar si son la escuela y la escritura los medios a través de los cuales se puede lograr que el mito siga teniendo sentido para los pueblos indígenas o si es que no hay otras maneras más propicias para esto. Esto implicará obviamente conocer el cuerpo de mitos del pueblo indígena con el que se trabaja, quién los relataba o relata y en qué contexto.

Esta misma reflexión debería también de hacerse en relación a los cantos, manufactura de bienes culturales, etc. evaluan-

do siempre qué implicancias trae consigo su incorporación a la escuela y estando siempre atentos a todas las posibilidades que se puedan presentar fuera de ella para potenciar la revalorización de la cultura a nivel de toda la comunidad en un contexto de cambio constante.

Si queremos lograr el diálogo igualitario entre culturas, la educación intercultural no sólo debe superar la estrechez de la escuela sino también el ámbito de las comunidades indígenas para proyectarse a nivel nacional.

No se trata sólo que el indígena conozca los conocimientos y valores de la cultura occidental y que pueda incorporarlos selectivamente a su propio bagaje cultural, sino que es necesario que los no-indígenas también puedan reconocer la importancia que tiene cada cultura como respuesta diferenciada del hombre frente a un medio particular, y estén abiertos a los aportes que ofrecen las culturas indígenas tanto a nivel de conocimientos como de valores.

Esta concepción sólo podrá lograr su madurez y plena vigencia cuando la estructura de la sociedad peruana sea replanteada de tal manera que permita la participación igualitaria, dinámica y creadora de los diferentes grupos sociales y pueblos que conforman el Perú.



PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE EN LA SIERRA

Damos a continuación información sobre proyectos bilingües con comunidades Quechua y Aymara, en los departamentos de Ayacucho y Puno. A pesar de tratarse de comunidades andinas y no amazónicos, consideramos importante presentar dichos proyectos, para que nuestros lectores conozcan lo que se está realizando en otras partes del país.

La información sobre ambos proyectos ha sido tomada del folleto de presentación del Seminario "Educación y Lenguas en Poblaciones de Habla Vernácula", organizado por el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada" de la Universidad de San Marcos, el mismo que tuvo lugar en Lima, entre los días 13 al 23 de febrero pasado.

PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE QUECHUA– CASTELLANO DEL CILA–UNMSM EN AYACUCHO

1.- Ubicación y Lenguas

LA UNMSM lleva a cabo en zonas rurales de la provincia de Huamanga, en Ayacucho, un programa de educación bilingüe para niños quechua-hablantes.

2.- Antecedentes

El antecedente más lejano es el Programa Experimental de Quinua iniciado en 1966 por el Plan de Fomento Lingüístico, hoy Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). Como entidad académica, su preocupación se plasmó en un proyecto de investigación aplicada que ha pasado por diferentes etapas. La experiencia que daremos a conocer en este evento corresponde a la IV etapa (1977–1981) y su proyección en la difusión del programa a partir de 1982.

3.- El Programa

Con la firma de un Convenio entre la UNMSM a través del CILA y el Sector Educación en Ayacucho, en 1977 dimos comienzo a la Fase Piloto del Programa. La Fase Experimental tuvo lugar de 1978 a 1981 y para su ejecución se contó con el apoyo del Gobierno Británico y la UNESCO en el Perú. El Programa Experimental se aplicó en 7 escuelas y a 299 niños de primero a cuarto grado de primaria. Paralelamente, se dictaron cinco Cursos de Capacitación que iniciaron a 137 maestros en la comprensión de la problemática de la educación bilingüe.

En 1982, la Universidad gestionó la oficialización del Programa de Educación Bilingüe diseñado por el CILA–UNMSM que pasó a ser asesor de la Dirección Departamental de Educación en Ayacucho. Este se aplicó en 28 escuelas con aproximadamente 855 niños.

El desarrollo del programa en zonas rurales declaradas en emergencia ha hecho difícil la labor en los dos últimos años. Pese a esto, la perseverancia de los maestros ha logrado mantener su aplicación en 1983 en 12 escuelas rurales de 6 ex-Núcleos Educativos Comunales atendiendo a 437 niños.

Quisiéramos destacar que San Marcos es, por el momento, la única universidad del país que realiza una investigación aplicada a la problemática de la educación bilingüe y que es, también, asesora técnico-pedagógica de una entidad estatal en la implementación de un programa de esta naturaleza.

PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGUE – PUNO

1.- Ubicación y Lenguas

El Proyecto se desarrolla en 19 comunidades quechua y 17 comunidades aymara de las zonas próximas al Lago y altiplánica del departamento de Puno. Las lenguas maternas de los educandos son el quechua y el aymara.

2.- Antecedentes

Los antecedentes del programa datan en 1975 cuando a solicitud del Gobierno Peruano se firma un convenio de cooperación técnica con la República Federal de Alemania. Hacia fines de 1977 se da inicio a las primeras acciones del proyecto con la realización de investigaciones sociolingüísticas de base y la producción de los primeros materiales educativos en quechua, aymara y castellano.

3.- El Programa

En las escuelas seleccionadas, la educación bilingüe se inicia en 1980 con el primer grado, de forma tal que en la actualidad se atienden los primeros cuatro grados de primaria con material educativo para el desarrollo de algunas asignaturas y con maestros especialmente capacitados.

El proyecto tiene como metas la implementación de la educación bilingüe en el nivel primario, de 1o. a 6to. grados y su evaluación integral con miras a la validación del programa experimental para su posterior generalización a cargo del Sector Educación en las zonas vernáculo-hablantes del departamento que requieran de un programa educativo adecuado a las características lingüístico-culturales de sus pobladores.

En 1983 se hizo educación bilingüe en 36 escuelas puneñas a las que asistieron alrededor de 3,869 estudiantes. Hasta el momento se cuenta con 104 maestros trabajando activamente en el programa.

Participan en la ejecución del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno, la Dirección Departamental de Educación de Puno, el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).



documentos

CARTA A LA CONFERENCIA EPISCOPAL DEL PERU

Más de 100 firmas de agentes pastorales, sacerdotes, religiosos y laicos comprometidos suscribieron un documento que, con ocasión de la última Asamblea General Extraordinaria de la Conferencia Episcopal del Perú, fue enviado desde el Vicariato Apostólico de Iquitos a su Presidente, Cardenal Juan Landázuri Ricketts.

Por la importancia de su contenido lo transcribimos a continuación.

Iquitos, 17 de abril de 1984.

Emmo. Cardenal Juan Landázuri Ricketts.
Presidente de la Conferencia Episcopal del Perú.
LIMA.–

Eminencia:

Somos un grupo de misioneros del Vicariato Apostólico de Iquitos, religiosos agustinos y de otras congregaciones, sacerdotes seculares y laicos, que nos sentimos hondamente impresionados ante el modo tendencioso con que los medios de comunicación del país vienen confundiendo a la opinión pública al tratar asunto tan delicado como es el de la posición oficial de la Iglesia respecto a la Teología de

la Liberación. Por otra parte, tenemos información de que en días próximos se reunirán los señores obispos en Asamblea Nacional con el fin de estudiar y esclarecer aquellos aspectos que en esta corriente teológica latinoamericana pudieran prestarse a desviación o error en la sana doctrina de la fe.

Como agentes pastorales de base, sin pretensiones teológicas, sentimos sin embargo el filial deber de presentarnos respetuosamente ante V.E. y, por su intermedio, ante la Asamblea de nuestros Pastores para comunicarles nuestra sencilla experiencia evangelizadora en esta región amazónica, que tiene mucho que ver con el tema que a Uds. preocupa.

Nada hay acabado. Cuanto sea fruto del pensamiento humano es frágil, limitado, susceptible de errores y ambigüedades. A lo largo de la Historia de Salvación Dios acompaña a su pueblo y le ayuda en su modo de interpretar la realidad y de comprenderle a El. Habla por medio de sus profetas que esclarecen, animan, orientan y, con frecuencia, cuestionan. Los movimientos de reflexión evangélica que se han dado en llamar Teología de la Liberación necesariamente han de padecer imprecisiones, o acentos más destacados, o ausencias en el ángulo inmediato de mira. Ello es propio de todo lo que nace y crece al ritmo doliente de los cambios en los países latinoamericanos. Mas no por eso desmerece lo substancial del hilo conductor de la reflexión, ni la direccionalidad cristiana de las opciones. Nos admira que uno de los rasgos más fuertes en el perfil del movimiento dentro de la Iglesia del Perú haya sido siempre la radicalidad en vivir las exigencias del Evangelio, el sentido profético del desposeimiento y la fe en que los portadores de las preferencias del Reino de Dios sean los humildes y pobres. En fin, toda una espiritualidad sustentada por el precepto del amor y la no violencia.

Por ello no podemos menos de expresar nuestra gratitud al Señor que siempre habla a los suyos en momentos de incertidumbre, que ha querido acompañarnos en los difíciles momentos de la Misión en Perú, por medio de su instrumento que ha sido esta manera de mirar desde Cristo a las cosas y a los hombres. Cuando las minorías étnicas están siendo agredidas, espoliadas por poderosos mecanismos de dominación, descubrimos en esa espiritualidad una manera de interpretar a los *"pobres entre los pobres"* como una evidencia de la actualidad inagotable de Dios. Cuando la religión del pueblo pobre y abatido era tenida en los mismos ambientes pastorales como una despreciable superstición propia de ignorantes y atrasados, la orientación liberadora de la reflexión teológica nos llevó a asumir con respeto sagrado el mismo rostro de Dios, creador en la cultura de su pueblo. Cuando comenzaron a depredarse los ríos y los bosques, y se usurparon las tierras de los indios y campesinos, y se iban eliminando brutalmente todas las formas de vida de nuestros territorios, tuvimos la evidencia de que la caridad nos urgía a estar de parte de los despojados y a alzar la voz contra la muerte. Y a favor del sagrado misterio de la Vida.

Han sido quince años en que hemos visto florecer en todas nuestras iglesias el vigor torrencial de una nueva esperanza, que nos ha invadido a nosotros y ha llegado copiosamente a nuestro pueblo. Hemos experimentado la alegría de la unidad entre las distintas circunscripciones; hemos intentado formas coherentes de trabajo común en una acción pastoral de conjunto. Y hoy son muchas las pequeñas comunidades que en las quebradas más remotas, en los rincones más oscuros de la Selva Amazónica, viven el Evangelio encarnado en los profundos problemas de la vida diaria. En ello tuvo un papel especial la línea marcada por ellos Sres. Obispos, cuando, como en los años 1971, nos instaban a seguir con Jesús la marcha de los oprimidos.

Provoca, Señor Cardenal, en nosotros una profunda sensación de angustia y desaliento saber que de repente aquello que con sencillez consideramos como alimento de nuestra santificación, se tacha de herético, peligroso y desviado. Afirmamos por ello que los fundamentos teológicos de esta corriente están enraizados en el depósito de la Fe de Cristo Jesús. En muy repetidas ocasiones Medellín, Puebla y otras instancias eclesiales corroboraron con tono profético estas posiciones que, sin duda, han reconciliado con la Iglesia a millares de hombre de buena voluntad buscadores honrados de la verdad, el bien y la justicia. No dejamos, sin embargo de advertir con humildad, que también estas crisis exigen de nosotros una conversión más radical e interior, y constituyen pruebas purificadoras de lo que el Señor ama de verdad. Sólo el Espíritu tiene la última palabra.

Rogamos por ello a Vuestra Eminencia, con veneración filial y sumisos a la única depositaria de la Fe, la Iglesia, se digne mediar para que no se apague la llama viva que tan generosos frutos ha venido produciendo en nuestros campos misioneros. Cualquier decisión paralizante traería consigo un desaliento general de proporciones impredecibles en sectores mayoritarios de la vida eclesial y otra vez muchos fieles comprometidos sufrirían un escándalo histórico irreparable. Porque no hay otro modo para juzgar a quienes manifestamos visiblemente el rostro de la Iglesia: el amor a los hermanos.

El Señor guarde a Ud. Em.

PROMOCION TURISTICA Y ORGANIZACION NATIVA

Convocado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) se celebró en Iquitos durante los días 27 y 28 de Junio el forum sobre NATIVOS Y PROMOCION TURISTICA. Un amplio y esclarecedor debate puso sobre el tapete los problemas de las comunidades nativas enganchadas al servicio de los intereses de las empresas turísticas en la región amazónica.

Transcribimos en calidad de documento el siguiente informe presentado en esta ocasión por Antonio Cahuachi Mozombite, donde se recogen los testimonios más relevantes de las agrupaciones afectadas, y se ofrecen propuestas alternativas de extraordinario valor.

Nosotros como nativos queremos empezar esta charla preguntando a todos los asistentes: ¿qué es la Promoción Turística?. Para muchos de ustedes será la demostración de lo mejor de nuestra tierra (sus bosques, ríos, cochas, animales y los indios). Para nosotros como nativos la promoción turística y que hablan tanto nuestras autoridades de hoy y de siempre, significa la comercialización de nuestras costumbres y lo que es más la violación de nuestros derechos ciudadanos y como peruanos. Siempre nos han tratado como esclavos, antes con bala nos obligaban a trabajar en los shiringales, madera, que nos ha costado casi la pérdida total de nuestros hermanos y

la destrucción de nuestros pueblos; ahora que supuestamente estamos *"civilizados"*; nos quieren matar en vida, llevándonos a los albergues turísticos para obligarnos a trabajar por sueldos miserables y obligándonos muchas veces a hacer actos contra la moral para lo cual nos dan de tomar licores, a fin de satisfacer al turista. Todo lo antes mencionado queremos basarnos en hechos concretos que estamos sufriendo nosotros los nativos, principalmente los hermanos huitotos, orejones y yaguas.

Queremos hacer referencia los siguientes hechos:

1. **Caso Comunidad Vacilio.**— Comunidad hermana del grupo Yagua, que estuvo ubicada al margen izquierdo del río Napo a tres horas del pueblo de Mazán, contaba con aproximadamente 60 habitantes de los cuales 25 niños en edad escolar contaban con su Centro Educativo, siendo profesor bilingüe el hermano José Arimuya Tamani, pero resulta que en 1978, insinuados por el Sr. Moisés Torres que era representante de la empresa turística Amazon Camp, son llevados en un solo día casi todos al Albergue Turístico de dicha empresa, quedando sólo una familia, quedando abandonados su escuelas, sus tierras (que son tituladas) y, lo que para nosotros es más penoso, pasaron a depender de los dueños de la empresa, ya que les prohiben hacer sus chacras y dedicarse a la pesca y les obligan a realizar bailes cualquier día, yendo contra nuestras costumbres ya que para nosotros cada baile tenemos en una fecha diferente del año, la que es feriada para nosotros.

En la actualidad nuestros hermanos son exhibidos como animales a los turistas, no pueden hacer sus chacras en cualquier parte y tienen que dedicarse a estar al lado del turista para que les saquen fotos y a trabajar para que la empresa turística venda a los turistas. Su situación no está ni al nivel de un

obrero, porque no gozan ni del mínimo de seguridad con que cuenta todo obrero y ni hablar del salario que siempre está por debajo de lo mínimo de lo establecido por el gobierno.

Finalmente, desde 1980 estamos haciendo las denuncias de éste y otros casos y hasta la fecha no tenemos respuesta de parte del gobierno.

2. Caso Comunidad Negro Urcu.— Comunidad de nuestros hermanos huitotos, que se encuentra ubicada al margen izquierdo del río Napo, a siete horas del pueblo de Mazán aguas arriba: En esta comunidad ha construído su albergue la Compañía Turística Explorama y vienen utilizando a nuestros hermanos para exhibirlos a los turistas y son obligados a producir artesanía para vender a la empresa turística de la misma forma son obligados a realizar sus bailes; muchos de nuestros hermanos nos cuentan que continuamente llegan turistas (gringos) que se quieren abusar de las mujeres, para lo cual, cuentan con el apoyo de los trabajadores de los albergues. Es penoso decir que esta empresa turística no les paga a los hermanos huitotos y nunca aportan con la comunidad, a cambio solamente les dan licores y ropas usadas.

La juventud en esta comunidad, cada vez más, va metiéndose a la vanidad, se degeneran y pierden totalmente el cariño a sus propias costumbres.

3. Caso de la Comunidad Sucusari.— Se encuentra ubicada al margen izquierdo del río Napo, a cuatro horas del pueblo de Mazán habitado por nuestros hermanos Orejones o Cotos. Cerca a esta comunidad, concretamente en la comunidad mestiza de Llachapa, se ha instalado la compañía turística Explorama, que ha construído una serie de albergues, inclusive en la desembocadura de la quebrada Sucusari; desde años atrás esta empresa viene utilizando a nuestros hermanos Ore-

jones, dedicándose además a internar a los turistas en el monte (bosque) lo que hace difícil para ellos la caza de animales silvestres los cuales son fuente de su alimentación.

Esta empresa ha destruído la comunidad, ya que cada vez va disminuyendo sus habitantes y en cierta forma la juventud principalmente van negando su identidad como nativos. En la actualidad, esta empresa no sólo está perjudicando a los hermanos Orejones, sino también a los hermanos mestizos de Llachapa y Puhinahua, ya que en la actualidad, el Ministerio de Agricultura les ha entregado título de propiedad de aproximadamente 25,000 hectáreas y han procedido a abrir las trochas, dejando a las comunidades mestizas en un reducido terreno y sin la posibilidad de hacer sus chacras y a la comunidad Orejón sin la posibilidad de cazar animales en toda la cuenca de la quebrada de Sucusari donde habitan, más si se conoce que todo este terreno está cercado con grandes mallas que les impiden moverse por estos lugares como si estuviéramos en otro país. Estos hermanos no reciben ni un centavo de parte de la empresa turística.

4. **Caso de la Comunidad Yanamono.**— Nosotros como Nativos, los consideramos como comunidad y no como un centro turístico. A Yanamono nuestros hermanos Yaguas, que ahora están trabajando, han sido traídos primero de la comunidad de Yanamonillo, habiéndose trasladado toda la población para trabajar en la empresa Explorama; luego han sido traídas varias familias de la Comunidad de Atún Cocha y del río Oroza.

Estos hermanos se dedican íntegramente a trabajar para la Empresa; a los hombres, mujeres y niños se les prohibe hacer sus chacras en estos terrenos y, lo que es peor, les pagan sus salarios muy bajos y muchas veces reciben ropas usadas, algunos víveres y otras cosas usadas como pago. Esta situa-

ción hace que la mayoría de nuestros hermanos estén sufriendo tuberculosis y son alcohólicos.

5. Caso Yanayacu.— Este albergue de la Empresa Amazon Lodge, ha traído a los hermanos Yaguas del río Orosa, Atún Cocha y Catalán ha quedado con muy poca población, que inclusive pone en riesgo el funcionamiento de su escuela, sufren los mismos problemas que los hermanos de otros albergues. El problema con estos hermanos es que muchos regresan a sus comunidades de origen con otras costumbres, e invitan a los demás a venir a los albergues o a quedarse en el caso que estén enfermos o alcohólicos para que lo cuidara la comunidad, ya que en el albergue no le prestan ninguna atención médica, y lo que es más triste, los parientes ni los hijos se atienden de ellos; tenemos inclusive un caso de las mujeres que llegan a entregar a sus hijos a los parientes y luego regresan a trabajar en el albergue o en la ciudad.

6. Caso albergue Huaihuashi.— Que ha sido construído como hace tres años, han sido traídos nuestros hermanos Yaguas de la comunidad de Catalán y son utilizados al igual que los demás hermanos para ser exhibidos a los turistas; no pueden hacer sus chacras como ellos quieren, les entregan mucho alcohol como pago, y dependen totalmente de la Empresa ya que no tienen tiempo para dedicarse a la pesca o a la caza.

ASPECTOS GENERALES

Luego de hacerles conocer los casos, queremos centrarnos en lo que nosotros, como nativos pensamos que debe ser la Promoción Turística:

- Debe orientarse realmente a valorar nuestra cultura y no a comercializarla.

- Debe respetar nuestras tradiciones y no utilizarnos como animales o cosas raras.
- Debe respetar las fechas de nuestras fiestas y no obligarnos a realizar nuestras danzas en cualquier día, tan sólo por satisfacer a los turistas.

La Promoción Turística de nuestra cultura tiene que ser realizada por nosotros mismos y no por ninguna empresa o persona extraña, ya que ellos solamente quieren ganar dinero.

- Debe consultarse a nosotros como nativos sobre la Promoción Turística de nuestra cultura, ya que nosotros entendemos que no puede haber promoción Turística de nuestra cultura, mientras no exista una valoración de la misma y mientras la sociedad Nacional y principalmente el Estado no nos respete y nos quiera seguir utilizando como si fuéramos animales y no personas humanas.
- No debe utilizarse como objeto a nuestra persona, puesto que nos exhiben ante los turistas como si fuéramos animales; también somos humanos y queremos que nos respeten como a cualquier ciudadano del Mundo.
- Debe prohibirse la Promoción Turística de nuestra cultura Nativa por Empresas o personas extrañas y toda actividad turística que utilice al nativo como objeto o animal.
- Debe promocionarse la actividad turística utilizando nuestros montes (bosques) y los paisajes en cierta forma, utilizando nuestros animales, sin que esto perjudique a nuestros nativos y a nuestros hermanos campesinos.
- Debe indicarse zonas donde es posible la construcción de albergues turísticos sin que haya el riesgo de influenciar en la vida y costumbres que practicamos.

Además queremos señalar que nuestras comunidades cada día se están despoblando más y más, motivados por la falta

de apoyo de parte del Estado y por la penetración de la cultura occidental que hace perder nuestra identidad cultural. La orientación de la Promoción Turística en la región, para nosotros los nativos, solamente es con la finalidad de comercializar y mas no así para valorar nuestras costumbres; si estamos diciendo la mentira ¿por qué entonces en las escuelas y en los colegios no se enseña sobre nuestra cultura? Ya que ni siquiera cuando se estudia la Historia de nuestra Patria se hace mención de nosotros, los Nativos.

Nosotros los Nativos, vemos cómo nuestras artesanías se están comercializando al extremo que en muchas de nuestras comunidades nuestros hermanos se dedican totalmente a esta actividad, dejando de esta manera de hacer sus chacras para producir los alimentos, teniendo que comprar con lo que ha empeorado la alimentación, producto de esto tenemos a nuestros hermanos enfermos de tuberculosis y lo que es más grave a familias enteras sumidas en el alcoholismo.

Hemos dicho que las empresas turísticas hacen trabajar a las familias enteras. Nosotros preguntamos a las autoridades y a todos ustedes si permiten que sus mujeres y sus hijos estén obligados a trabajar en la empresa donde trabajan, sabemos que hay leyes que prohiben el trabajo de los niños ¿Por qué entonces se permite que estas empresas obliguen a nuestros menores hijos a trabajar? ¿Por qué en el caso de nosotros, estas leyes no se aplican? Pues si las leyes están para todos los peruanos, todos debemos respetarlas y hacerlas respetar.

Para nosotros como nativos los llamados albergues turísticos en nuestra región no se diferencian de una cárcel, ya que nos tienen controlados e impedidos de nuestras libertades como cualquier persona humana, nos sentimos como esclavos prisioneros y cuando acudimos a nuestras autoridades no recibimos ni qué clase de apoyo, al contrario nos desprecian

Queremos preguntarles a todos Uds.: ¿Quién controla a las empresas turísticas? Si ustedes conocen, ¿por qué entonces no hacen nada por nosotros? Hermanos, Uds. como nosotros somos peruanos y entre peruanos no debemos permitir que nos estén atropellando o que nos atropellen.

Nosotros nos estamos organizando y seguiremos organizándonos porque ya hemos comprendido, que solos no podemos defendernos, así nos están enseñando nuestros hermanos Aguarunas, Amueshas, Shipibos y otros hermanos de la Selva Alta, y al igual que nuestros padres se han defendido de los atropellos, con sus flechas, pucunas y otros instrumentos; así nosotros nos defenderemos con el instrumento de Nuestra Organización, de los abusos que cada día cometen contra nuestro pueblo.

No es que nosotros estemos esperando que solamente nuestras autoridades o Uds. solucionen nuestros problemas, ya que en toda nuestra vida no hemos visto la solución de nuestros problemas y al contrario, cada día es más grave para nosotros, podemos decir que hemos sabido defender a nuestros hermanos cuando les han querido sacar de nuestras comunidades y los defendemos de los atropellos de los patrones y comerciantes, estamos defendiendo nuestras tierras, cochas, maderas y animales del monte que nos quieren saquear.

No podemos dejar de preguntarnos quiénes se benefician con el trabajo de nuestros hermanos en los albergues turísticos y con la comercialización de nuestras artesanías y cuánto es la ganancia que obtienen, puede ser que Uds. saben quiénes se benefician y cuánto es lo que ganan.

Son Uds. hermanos quienes nos pueden ayudar a dar a conocer nuestros problemas a todo el mundo y de esta forma

hacer consciente que en nuestra Patria todavía nos tratan como esclavos y realizando trabajos que están prohibidos por nuestra constitución y por los derechos universales del hombre.

ACUERDOS TOMADOS POR LA ASAMBLEA DE COMUNIDADES NATIVAS PARA PRESENTAR EN ESTA REUNION.

Vamos a darles a conocer los acuerdos que hemos tomado todos los nativos organizados en la Asamblea realizada los días 22 y 23 de este mes en la comunidad Yagua de Urco Miraño.

En esta reunión hemos estado representados los hermanos de los grupos nativos Yaguas, Orejones, Huitotos y Quichuas, visto el problema que tenemos con las Empresas Turísticas, acordamos lo siguiente:

1) Hacer de conocimiento de las autoridades públicas y de todo el pueblo, la forma cómo vienen utilizando a nuestros hermanos las diferentes empresas turísticas de nuestra región.

2) Pedimos que el Ministerio de Agricultura anule el Título de Propiedad de 2,500 has. asignada a la Empresa Turística EXPLORAMA, asignadas en los terrenos ubicados en la desembocadura de la quebrada SUCUSARI con el río NAPO, porque afecta a la comunidad Nativa Orejón de Sucusari y a los hermanos campesinos de las comunidades de LLACHAPA y PUINAHUA, y ubique a esta empresa turística en los Terrenos de las Reservas Nacionales como el Samiria y Pacaya, ya que tienen como finalidad preservar a nuestros animales silvestres construyendo un gran zoológico, donde además no afectará la caza y la extracción de productos del monte.

3) Pedimos a las autoridades del Ministerio de Agricultura y del Ministerio de Industria y Turismo, otorgue Título de Propiedad a nuestros hermanos nativos que se encuentran en los albergues turísticos y se les otorgue licencia de conducción de dichos albergues a nuestros hermanos, cancelando a dichas empresas.

4) Pedimos a las autoridades públicas, que se prohiba la utilización de nuestros hermanos como objetos de exhibición en los Albergues Turísticos y pedimos un pago justo a ellos de parte de las empresas turísticas, así mismo, que prohiban hacer trabajar a los hijos menores y a las mujeres

5) Pedimos a las autoridades del Ministerio de Industria y Turismo que cancele la construcción de los Albergues turísticos fuera o cerca de nuestras comunidades y deje a iniciativa de la construcción de dichos albergues a nuestras comunidades.

6) Pedimos a las autoridades públicas que prohíban el traslado de familias de nuestras comunidades a los albergues turísticos y que se castigue a los que realizan esta actividad.

7) Finalmente acordamos pedir el apoyo de las Organizaciones nativas hermanas para denunciar a nivel nacional e internacional de los atropellos que vienen haciendo las empresas turísticas contra nuestra cultura.

8) Acordamos dirigirnos ante nuestro Presidente y ante las organizaciones internacionales, para hacerles conocer los problemas que estamos afrontando con las empresas turísticas en nuestra región.

Finalmente, para terminar, les agradecemos a todos Uds.

que con su presencia en esta reunión han demostrado su interés en conocer nuestros problemas y esperamos que todo lo que hemos dicho sirva para que Uds. tomen conciencia de nuestros problemas y también nos consideren como seres humanos y puedan vernos como hermanos y hacer que nuestros problemas sean compartidos por Uds. y no nos traten con desprecio como lastimosamente los han acostumbrado a tratarnos.



Yo soy representante de aquel pedazo de tierra donde nací. Queremos tierra y no dinero. Este convenio de la FUNAI es un hecho que va a hacer caer las costumbres, la tradición, el idioma, para después hacer más fácil que el indio acepte la colonización de la tierra. Con la tierra no se juega!.

Por eso hoy, de punta a punta, el indio está divisando su sufrimiento.

Es un grito de todo el confín para bien de su derecho. Es el derecho de exigir justicia, de demarcar para nuestros pies lo que es nuestro.

Vamos a aprovechar el que tenemos a muchos hermanos en la lucha, mis antepasados, mi sangre.

Vamos a luchar en todo el Brasil. pues ese Brasil era todo nuestro.

Cuántos indios fueron aturdidos en manos de intrusos!

Cuántas familias fueron tratadas abusivamente!

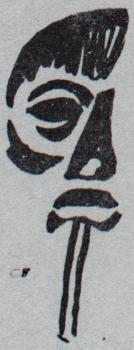
Cuántos indios vertieron su sangre por su tierra, en Nonoai!

El indio está por encima de lo que es de el.

Deja al indio en su tierra !"

(Juvencio Paulo Farías, indio Kaingag Xanxeré, Santa Catarina).

(Del Documento del DIMI en torno a la Semana del Indio 1984.)



textos y glosas

Portal
Vaesolp

APRECIACIONES DEL EQUIPO DEL ALTO NAPO RESPECTO A LA EDUCACION BILINGUE E INTERCULTURAL

El año pasado, la Dirección Zonal de Educación No. 63 de Pucallpa, presento a la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación un proyecto para la creación y funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional de Educación Bilingüe, en el cual se planteaba la formación de profesionales de la educación en los diferentes grupos idiomáticos de la Amazonía peruana.

Si bien el Proyecto formalmente fue presentado por la Dirección Zonal, resultaba obvio que había sido concebido por el Instituto Lingüístico de Verano y que sería éste,a su vez, quien se haría cargo de la ejecución del programa. No en balde en el Proyecto se mencionaba que la infraestructura del nuevo Instituto estaría constituída por las instalaciones que el ILV tiene en Yarinacocha y que éste, asimismo, ofrecía su personal (¡ nada menos que 104 personas !) para su organización y funcionamiento.

El Ministerio de Educación de entonces, en atención a la valiosa experiencia de los religiosos en programas de educación entre poblaciones nativas, solicitó a los Obispos de la Selva su opinión sobre el Proyecto. En octubre del año pasado, el Equipo de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo envió al Vice-Ministro de Educación, Andrés Cardo Franco, una carta conteniendo sus opiniones, la misma que complementaba la que previamente le habían remitido los Obispos mencionados.

El Proyecto en cuestión fue aprobado con algunas pequeñas modificaciones (por ejemplo, se eliminó del nombre del Instituto la palabra "nacional"). A partir del pasado enero, se ha dado inicio al primer semestre del Programa Experimental de Profesionalización de Docentes Bilingües de la Selva y de Formación de Profesores de Educación Primaria especializados en Educación Bilingüe para las Comunidades Nativas, cuya sede es el local del ILV en Yarinacocha.

Publicamos a continuación el contenido del documento enviado por el Equipo del Alto Napo al Vice-Ministro.

Apreciaciones del Equipo del Alto Napo

I.- Dado que en su día por dificultad en la comunicación, no pudimos enviar nuestras apreciaciones sobre el documento respecto al: PROGRAMA EXPERIMENTAL DE PROFESIONALIZACION DE DOCENTES BILINGUES DE LA SELVA Y DE FORMACION DE PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA ESPECIALIZADA EN EDUCACION BILINGUE PARA COMUNIDADES NATIVAS, el equipo del Alto Napo del Vicariato de San José del Amazonas tiene el gusto de hacer llegar a Ud., para completar el aporte de los Obispos, su postura respecto a la educación Bilingüe e Intercultural y presentarle en líneas generales los logros más significativos de nuestra experiencia. El programa de Educación Bilingüe e intercultural del Alto Napo cuenta desde sus comienzos, hace 8 años, con la dedicación de personas especialistas.

1.1 Apoyamos la propuesta de los Obispos de la Selva de que la población escolar nativa no sea menopolizada en un solo Instituto Pedagógico. Pues: "Caben otras alternativas más consecuentes y deseadas por los interesados". En nuestro caso concreto pensamos que la Escuela Normal de Iquitos podría asumir con competencia esta tarea.

1.2 Considerando el idioma como algo esencial para la conservación y transmisión de una cultura, creemos que debe hablarse de Educación **Bilingüe e intercultural,** *para destacar la riqueza y pluralidad de elementos que posee cada realidad étnico-cultural.*

1.3 Desde nuestra experiencia hemos podido constatar que la Educación Monolingüe Castellana en las comunidades nativas del Alto Napo, generó los siguientes problemas:

- *Elevado índice de ausentismo escolar.*
- *Bajo rendimiento y falta de promoción.*
- *Escasa presencia del alumnado femenino.*
- *Deserción escolar en muchos casos.*
- *Elevado índice de analfabetismo.*

1.4 Partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Arts, 1, 2, 8, 26, 27) y de la Constitución Peruana (Arts. 161, 162, 163), nos parece que la Educación Bilingüe e Intercultural en estos medios, es la única alternativa válida para respetar la identidad del nativo. En los últimos años, numerosos estudios recogidos de la UNESCO subrayan la eficacia del uso de la lengua materna para el desarrollo integral del educando. Desde nuestra experiencia constatamos que este tipo de educación es un agente revalorizador de la cultura nativa.

I.5 Consideramos de suma importancia que en las escuelas Bilingües nunca se aplique un único patrón indiscriminadamente sin tener en cuenta el grupo étnico-cultural concreto. La investigación continua y la elaboración de materiales adecuados, deben estar siempre presentes en estos programas. Del mismo modo, vemos esencial la formación metodológica y un seguimiento adecuado del profesorado. La especialización de "profesores bilingües" implica, por tanto, una mayor capacitación para el servicio a una realidad concreta, y no inferioridad de condiciones respecto a otros docentes.

I.6 Desde nuestro punto de vista la Educación Bilingüe e Intercultural, en los lugares donde permanecen las culturas vernáculas, es esencial para lograr la verdadera identidad del Perú. Pero si la minoría dominante no cambia su visión negativa e injusta de las otras realidades étno-lingüísticas del país, no entenderán lo que éstas tienen de riqueza y no será posible un encuentro válido entre las culturas.

1.7 Nos parece llegado el momento de que el encuentro entre culturas no sea el resultado de una cómoda y aplastante absorción. Este es el reto que se plantea hoy a los hombres del Perú y de muchos países de América Latina: la aplastante uniformidad, con el peligro de remarcar los vicios de la civilización dominante, o el difícil diálogo en la pluralidad. La Educación Bilingüe e Intercultural se propone contribuir a esto último.

II. Reconociendo que a lo largo de los 8 años de nuestro Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, han existido dificultades y no todas las metas han sido plenamente logradas queremos, sin embargo, hacer llegar a Ud. sus logros más significativos.

2.1 Investigación sociolingüística y antropológica.

- *Grado de Bilingüismo de las comunidades.*
- *Grado de conservación de su cultura y asimilación de la foránea.*
- *Sistema fonológico del Kichwa del Napo.*
- *Estructura de la Lengua Kichwa del Napo.*
- *Análisis sobre el perfil de la Educación tradicional, transmitida de padres a hijos.*
- *Publicación del libro "Napu runa rimy" que recoge la cosmovisión y demás aspectos antropológicos de este grupo étno-lingüístico.*

2.2 Capacitación de 31 profesores *nativos para la educación Bilingüe e intercultural,* **en régimen de educación permanente.**

2.3 Producción de material educativo y didáctico.

- *Elaboración de material de lectura para los distintos grados.*
- *Elaboración de materiales didácticos para el aprestamiento y para diferentes líneas de acción educativa, a partir de los recursos del medio.*
- *Guía metodológica para la enseñanza de la matemática inicial.*
- *Guía metodológica para el aprendizaje del Castellano oral como segunda lengua.*

2.4 Adaptación de programas curriculares.

- *Documento de elaboración de unidades de experiencia adaptadas al medio.*

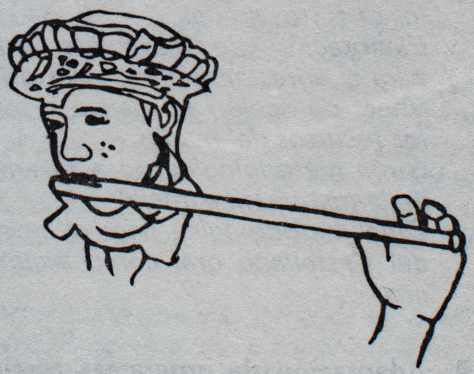
- *Formulación de orientaciones para el uso del Curriculum de Educación Bilingüe.*
- *Adaptación de los objetivos de Aprestamiento.*
- *Adaptación de todos los programas curriculares, de los 6 años de primaria.*

2.5 Participación e integración de la comunidad.

- *Elaboración e impresión de la revista "Kariyanki"*
- *Producción de programas audiovisuales sobre su historia, constumbres, etc.*
- *Grabación de programas formativos e informativos: "Radio sunu Millana".*

Iquitos, Octubre 1, 1983

El Equipo de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo



CARTA POSTUMA DEL P. KARL RAHNER SOBRE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION

El 31 de marzo pasado falleció en Austria, a los 80 años, el gran teólogo jesuita Karl Rahner, dejando un doloroso vacío en el catolicismo contemporáneo. El Padre Ranhner no sólo fue un teólogo portentoso, sino también un místico y un hombre consagrado por entero a la causa de Cristo. Su espíritu de apertura, de tolerancia y de diálogo frente a los nuevos impulsos del Espíritu en la Iglesia constituye un ejemplo perdurable. Ya en su vejez, reiteró en múltiples ocasiones su solidaridad fraterna con los cristianos comprometidos en América Latina con la causa de la liberación de los pobres. De hecho, quince días antes de su muerte, el P. Rahner escribía una breve carta al cardenal Landázuri de Lima, a propósito de la Teología de la Liberación, que a continuación transcribimos íntegramente.

"Innsbruck, 16 de marzo de 1984.

Cardenal Juan Landázuri Ricketts.

Excelentísimo señor cardenal:

Debido a varias circunstancias de carácter personal, que no hace falta especificar aquí, me es preciso manifestarle la alta estima que tengo por el trabajo teológico de Gustavo Gutiérrez.

Estoy convencido de la ortodoxia del trabajo teológico de Gustavo Gutiérrez. La Teología de la

Liberación que él representa es del todo ortodoxa. Es consciente de su significado limitado dentro de la globalidad de la teología católica. Además, es consciente —y con razón, según mi convicción— que la voz de los pobres debe ser escuchada en la teología en el contexto de la Iglesia latinoamericana. Esto quiere decir que una teología, que debe estar al servicio de la evangelización concreta, nunca puede prescindir del contexto cultural y social de la evangelización para que ésta sea eficaz, en la situación en la cual vive el destinatario.

De acuerdo a la carta de mi anterior y muy estimado superior general de la Compañía de Jesús, Pedro Arrupe, sobre el marxismo, tengo la convicción que las ciencias sociales tienen una gran importancia para la teología de hoy. Estas ciencias sociales no son la norma para la teología, ya que ella se basa en el mensaje de Jesucristo, en el Evangelio y en la enseñanza de la Iglesia católica. Pero, hoy día, no se puede hacer teología sin tener en cuenta las ciencias profanas.

Una condenación de Gustavo Gutiérrez tendría, ésa es mi plena convicción, consecuencias muy negativas para el clima que es la condición en la que puede perdurar una teología que está al servicio de la evangelización. Existen hoy diversas escuelas y eso siempre ha sido así, también en la Edad Media y en la Teología Barroca hubo un legítimo pluralismo en la teología católica. Sería deplorable si se restringiera sobremanera a través de medidas administrativas este pluralismo legítimo. Si me permite una alusión personal en este contexto, yo diría: yo mismo estoy probablemente tan controvertido en mi teología como Gustavo Gutiérrez. Pero eso no le impidió al Santo Padre que me felicitara de una manera muy cordial en mi 80 cumpleaños. Lo mismo hizo la Conferencia Episcopal alemana. He tenido públicas discrepancias con el cardenal Josef Hoeffner en Colonia. Pero eso no le impidió felicitarme en nombre de la Conferencia Episcopal alemana con

ocasión de mis 80 años y agradecer mi trabajo teológico.

Quisiera expresarle que gustosamente tomaría posición frente a preguntas concretas sobre este asunto si así lo deseasen.

Con mis mejores deseos quedo a disposición de su eminencia.

Karl Rahner, S. J."



"TEOLOGIA DE LA LIBERACION, LIBERACION DE LA TEOLOGIA"

Monseñor Alberto Iniesta, Obispo Auxiliar de Madrid (España), publicó en un diario de gran difusión nacional (El País, 4–1–84) un artículo con el título "Teología de la Liberación, Liberación de la Teología", en el que afirma:

"... La predicación de Jesús de Nazaret anuncia el Reino de Dios entre los hombres, esclavos unos de

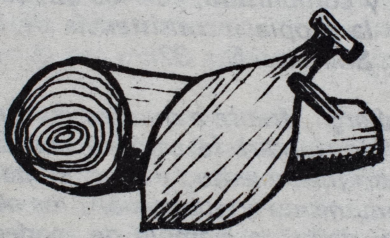
otros, y cada uno esclavo de su propio egoísmo, para librarlos a todos en todo, totalmente y para siempre. Una liberación del corazón, pero que se refleja en la libertad social; una liberación para la eternidad, pero que debe comenzar ya ahora; una liberación, en último término, para el cielo, pero que ha de incoarse ya aquí, en la tierra. No se puede mutilar el Evangelio sin traicionar a Jesucristo... Es precisamente en aquella Iglesia latinoamericana, virgen y mártir, fuerte, nueva, pletórica de savia cristiana recién brotada, donde ha germinado la teología de la liberación, en un esfuerzo simultáneo de los teólogos especializados y del pueblo sencillo, de los obispos y los seglares catequistas, de las religiosas valientes y de los curas, perpetuos candidatos al martirio por la emboscada, el secuestro o la tortura.

La Teología de la Liberación ha nacido de la entraña del Evangelio, actualizado para nuestro tiempo por el Concilio Vaticano II, el Sínodo de los Obispos, el CELAM en Medellín y Puebla, vivido todo ello desde la experiencia de una Iglesia que sufre con su pueblo una opresión tan cruel como la de los Israelitas en Egipto, en tiempos de Moisés. La teología de la liberación no hace más que actualizar y encarnar el mensaje liberador de Cristo y los profetas para aquellos pueblos esclavos de Latinoamérica e invitarlos a liberarse con el Exodo hacia una patria mejor, no cambiando de tierra, sino cambiando de instituciones, para que sean más acordes con la dignidad del hombre, en cuanto hijo de Dios, y más conformes a los principios del Evangelio, que es anuncio de libertad, de justicia, de solidaridad y de fraternidad... Si antes Europa evangelizó América, ahora América está evangelizando a Europa. Y no es precisamente ésta la que tiene hoy derecho a escandalizarse de algún que otro defecto o exageración parcial, de alguna que otra impureza que puede mezclarse ocasionalmente en el mensaje que recibió, si recuerda con cuánta ganga, con cuánta ambigüedad y contrasignos Europa llevó el Evangelio al continente americano, juntando la cruz y

la espada, bendiciones y cañones, el mensaje de las bienaventuranzas con la rapiña insaciable, los santos y los aventureros, los defensores de los indios y los invasores genocidas.

Si la teología burguesa, de origen y talante predominantamente europeos, ha secuestrado a Cristo, a la Iglesia, y a la misma teología, la teología de la liberación podría ser, así, la liberación de la teología y la recuperación, para los pobres, de Cristo y de la Iglesia".

(Justicia y Paz, Mayo 84).



ANTE LA ASAMBLEA EPISCOPAL

Durante los días 23 al 27 de abril se reunió en Lima de forma extraordinaria la Asamblea Episcopal del Perú. Tema central de la reunión fue finalizar a la "discusión" en torno a la polémica Teología de la Liberación. La espectativa despertada por esta asamblea había sido grande tanto en el Perú como en el extranjero, dado que se esperaba que de ella emanase un juicio definitivo (condenatorio, según algunos agoreros) de dicha teología.

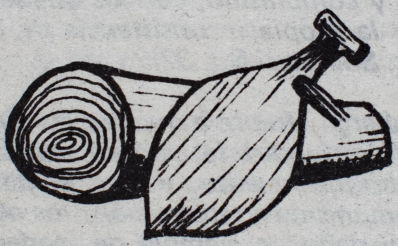
otros, y cada uno esclavo de su propio egoísmo, para librarlos a todos en todo, totalmente y para siempre. Una liberación del corazón, pero que se refleja en la libertad social; una liberación para la eternidad, pero que debe comenzar ya ahora; una liberación, en último término, para el cielo, pero que ha de incoarse ya aquí, en la tierra. No se puede mutilar el Evangelio sin traicionar a Jesucristo... Es precisamente en aquella Iglesia latinoamericana, virgen y mártir, fuerte, nueva, pletórica de savia cristiana recién brotada, donde ha germinado la teología de la liberación, en un esfuerzo simultáneo de los teólogos especializados y del pueblo sencillo, de los obispos y los seglares catequistas, de las religiosas valientes y de los curas, perpetuos candidatos al martirio por la emboscada, el secuestro o la tortura.

La Teología de la Liberación ha nacido de la entraña del Evangelio, actualizado para nuestro tiempo por el Concilio Vaticano II, el Sínodo de los Obispos, el CELAM en Medellín y Puebla, vivido todo ello desde la experiencia de una Iglesia que sufre con su pueblo una opresión tan cruel como la de los Israelitas en Egipto, en tiempos de Moisés. La teología de la liberación no hace más que actualizar y encarnar el mensaje liberador de Cristo y los profetas para aquellos pueblos esclavos de Latinoamérica e invitarlos a liberarse con el Exodo hacia una patria mejor, no cambiando de tierra, sino cambiando de instituciones, para que sean más acordes con la dignidad del hombre, en cuanto hijo de Dios, y más conformes a los principios del Evangelio, que es anuncio de libertad, de justicia, de solidaridad y de fraternidad... Si antes Europa evangelizó América, ahora América está evangelizando a Europa. Y no es precisamente ésta la que tiene hoy derecho a escandalizarse de algún que otro defecto o exageración parcial, de alguna que otra impureza que puede mezclarse ocasionalmente en el mensaje que recibió, si recuerda con cuánta ganga, con cuánta ambigüedad y contrasignos Europa llevó el Evangelio al continente americano, juntando la cruz y

la espada, bendiciones y cañones, el mensaje de las bienaventuranzas con la rapiña insaciable, los santos y los aventureros, los defensores de los indios y los invasores genocidas.

Si la teología burguesa, de origen y talante predominantamente europeos, ha secuestrado a Cristo, a la Iglesia, y a la misma teología, la teología de la liberación podría ser, así, la liberación de la teología y la recuperación, para los pobres, de Cristo y de la Iglesia".

(Justicia y Paz, Mayo 84).



ANTE LA ASAMBLEA EPISCOPAL

Durante los días 23 al 27 de abril se reunió en Lima de forma extraordinaria la Asamblea Episcopal del Perú. Tema central de la reunión fue finalizar a la "discusión" en torno a la polémica Teología de la Liberación. La espectativa despertada por esta asamblea había sido grande tanto en el Perú como en el extranjero, dado que se esperaba que de ella emanase un juicio definitivo (condenatorio, según algunos agoreros) de dicha teología.

En las semanas, y días, que precedieron a la Asamblea fue notable la agudización de la campaña de ataques contra dicha corriente teológica y sus principales representantes, por parte de ciertos sectores de la prensa nacional.

Conocidos los intereses que subyacen a toda esta polémica, a los que por cierto responde este "repentino" interés doctrinal de nuestra prensa, no sorprendió demasiado la agresividad y ramplonería de los ataques, a los que desgraciadamente ya estamos bastante acostumbrados.

No obstante nos parece de todo punto lamentable que se haya pretendido presionar la opinión (y decisión) de los obispos por medio de una desleal campaña de desprestigio de personas y de ideas, con groseras y manidas acusaciones de subversión y comunismo, con los que se pretende disimular la propia inconsistencia de los argumentos (cfr. Shupihui No. 32).

Sin embargo, frente a quienes confunden (o pretenden confundir) fe católica con capitalismo y libre enriquecimiento, y opción por los pobres con comunismo y subversión, los obispos peruanos han dado un ejemplo de moderación y prudencia, limitándose a comunicar, al final de la Asamblea, que se había reflexionado sobre el "tema", sin más dramatismo ni anatematizaciones : "queremos dar a conocer, afirman los obispos en el comunicado de prensa, que nuestro trabajo en estos días ha sido de oración, reflexión y estudio para clarificar conceptos y dilucidar temas doctrinales y pastorales en relación a la Teología de la Liberación. Estudio y reflexión que ha de continuar para el logro de proyecciones pastorales desde nuestra responsabilidad de magisterio"

No ha sido tan moderada la reacción de la prensa conservadora. La decisión de la Conferencia Episcopal de rechazar la idea de un pronunciamiento sobre la Teología de la Liberación provocó expre

siones de ira y frustración apenas disimuladas. El diario La Prensa respondió inmediatamente atacando al cardenal de Lima, Juan Landázuri Ricketts. En una caricatura editorial mostraba a Landázuri bendiciendo a tres "lobos rapaces" que obviamente representaban a los "marxistas" infiltrados en la Iglesia.

El Comercio, más diplomático, sin aludir directamente a la decisión de la Conferencia, en editorial del 30 de abril evidenciaba su frustración hablando de la necesidad de deponer, ante la visita del Papa, "doctrinas que —contra lo prescrito por la doctrina cristiana— propugnan la lucha de clases". Con una precognición teológica admirable llega a afirmar que la venida del Papa al Perú "servirá para poner punto final a la actual polémica sobre determinadas corrientes teológicas que, recubiertas de una retórica "liberacionista", desvirtúan **todas las formas y fines auténticos** *de la vida eclesial" (ya que no lo han hecho nuestros obispos.)*[1]

Finalmente, demostrada su autoridad y celo doctrinal, descalifica subrepticiamente al Cardenal sugiriendo el "nombramiento de un segundo Cardenal", suponemos que para que cumpla los deberes inquisitoriales que no desempeña el actual a gusto de nuestro diario (el cual por cierto sí los cumple a la perfección).



1 (Vid. Iglesia en el Perú, No. 125, Mar-Abril 84).

ATAQUE A MISION CATOLICA: RIO ENE

Con el titular "El terrorismo prepara planes para atacar a la Iglesia afirma el padre Mariano Gagnon", El Comercio del 31 de mayo pasado informaba así: "El terrorismo estaría radicalizando sus métodos para dentro de un calculado plan, atacar también a la Iglesia y a la niñez, como lo demuestran el incendio de la capilla y escuela de la comunidad nativa de Kutivireni en el río Ene, perpetrados salvajemente el pasado viernes 18 (de mayo).

Fue la opinión del sacerdote Mariano Gagnon, franciscano descalzo de la misión de Kutivireni, quien prestó declaraciones al periodismo en Palacio de Gobierno, donde se entrevistó con el presidente Belaúnde, a invitación de éste.

El misionero informó al Jefe del Estado de los destrozos causados presuntamente por elementos terroristas, que en número de 30 aproximadamente incendiaron, saquearon y destrozaron además de la capilla y la posta médica, la tienda, la escuela, almacenes y talleres de la comunidad, en una acción vandálica que duró más de dos horas".

Por su parte, el día 13 de junio La República informaba así: **"Misionero culpa al Gobierno por ataque que sufrió pueblo Campa".**

"El sacerdote Mariano Gagnon Beaudette, misionero en la tribu ashaninga (campas) de la selva peruana, afirmó ayer que el ataque que sufrió la misión de esa comunidad es culpa del olvido en que se encuentran los colonos que llegaron a este lugar hace aproximadamente cinco años y no narcotraficantes, como pretendieron hacerlo aparecer algunos diarios.

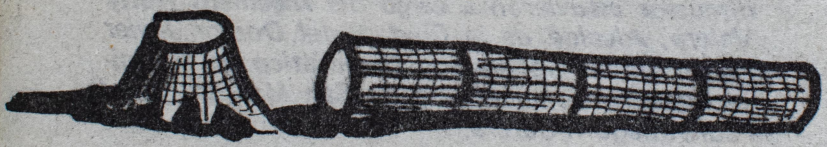
A mediados del mes pasado la sede de la misión que dirige fue totalmente destruida. Según el sacerdote los atacantes fueron colonos instigados

por terroristas, quienes ejercen influencia sobre ellos debido a que les hacen promesas de mejoras, mientras el gobierno los tiene en completo olvido.

"Si yo estuviera en la situación de ellos, seguramente tendría simpatía por los terroristas. En el fondo creo que ellos tienen los mismos objetivos que la Iglesia, simplemente que han equivocado los medios. Nunca he tenido oportunidad de hablar con alguno, pero creo que es muy interesante", indicó.

Los hechos ocurridos en Kutivireni, en la selva central, son resultado de la colonización de alrededor de cinco mil personas que han llegado al lugar sin dirección y que por lo tanto han venido violando la propiedad de los nativos. (...)

Actualmente la comunidad nativa vive presa del terror ya que han sufrido la invasión de sus tierras por parte de los colonos, así como la violación de sus mujeres y ahora la destrucción de la misión, construída íntegramente por ellos".



Convenio IIAP–CETA:

PROYECTO EDITORIAL MONUMENTA AMAZONICA

En el marco del Festival Regional del Libro, realizado en esta ciudad en la semana del 21 al 27 de Mayo pasado, tuvo lugar la firma del Convenio entre el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) y el Centro de Estudios

Teológicos de la Amazonía (CETA), para la edición de la colección de las fuentes históricas de la Amazonía, que ha sido bautizada con el nombre de MONUMENTA AMAZONICA.

Luego de los discursos de orden previos a la suscripción, que corrieron a cargo del Padre Joaquín García, Director del CETA, del Doctor Jaime Moro Somo, Presidente del IIAP, y del Padre José María Arroyo, Vice-Rector de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, fue presentado al público el libro **Diccionario Topographico do Departamento de Loreto** *de João Wilkens de Matos. Este libro, reproducción facsimilar de la edición portuguesa de 1874, ha sido publicado gracias al esfuerzo de las instituciones suscriptoras del Convenio, en conmemoración de tan importante acontecimiento.*

El Festival, primero de una serie que, dada su importancia y la acogida brindada por el público iquiteño, se espera pueda repetirse todos los años, fue organizado por la Municipalidad Provincial de Maynas y el CETA, y contó con el valioso auspicio de numerosas instituciones públicas y privadas y de personas. En la ceremonia inaugural, los discursos estuvieron a cargo del Ingeniero Rony Valera, Alcalde de la Ciudad, del Doctor Javier Pulgar Vidal, Geógrafo y Catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y del Padre Joaquín García.

En la semana del Festival, el público pudo adquirir libros que, aunque desafortunadamente no en todos los casos, las librerías y casas editoras locales y capitalinas pusieron a la venta a bajo precio. Durante todos los días que permaneció abierta la exposición-venta de libros, los moradores de la ciudad colmaron la Plaza de Armas, lugar donde tuvo lugar el evento.

Con muy buen criterio, los organizadores del Festival propiciaron paralelamente la realización de una serie de eventos que le dieron a éste más real-

ce y animación. Entre ellos, podemos mencionar tres importantes exposiciones bibliográficas efectuadas en locales circundantes a la Plaza de Armas: "La Biblia en el Mundo", que exhibió ejemplares de este libro, publicados en diversos idiomas y países, en el Salón Parroquial; "Antología de la Literatura Peruana", con fotos y notas biográficas de destacados autores nacionales, y fragmentos de sus obras, exposición organizada por el Banco Continental y realizada en la Beneficencia Española; y "Colección Hemerográfica de Publicaciones Antiguas de Iquitos", que mostró periódicos, revistas y otras obras de carácter histórico, en la Municipalidad Provincial de Maynas.

Acompañaron también a este Festival una serie de presentaciones artístico-culturales que tuvieron lugar en un escenario especialmente instalado en la Plaza de Armas. Grupos de canto, música y teatro, así como la Banda de la Fuerza Naval del Amazonas, desfilaron por dicho escenario dándole mayor animación a la competencia de ajedrez que se realizaba en las inmediaciones.

La Asociación Coral Contrapunto de Lima cerró brillantemente la semana del Festival con un Concierto de Gala, realizado en la Catedral, interpretando canciones del repertorio europeo (villancicos y madrigales, españoles e italianos) y latinoamericano.

Indudablemente, el acontecimiento más notable realizado durante esa semana fue la firma del Convenio antes mencionado. En efecto, por su significado a nivel nacional, continental y mundial, y por su importancia como Proyecto de gran envergadura y larga duración, el Convenio IIAP—CETA para la edición de MONUMENTA AMAZONICA tiene una especial resonancia en términos de lo que deberá aportar para el conocimiento de los aspectos histórico, antropológico y geográfico de la cuenca, y para motivar la realización de estudios subsiguientes sobre la misma.

A través de MONUMENTA AMAZONICA se republicará obras, y también se publicará otras hasta hoy inéditas, sobre toda la cuenca amazónica, compartida en la actualidad por Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyanas, Perú y Venezuela. Para su publicación en español, muchas de las obras deberán ser traducidas del portugués, francés, inglés, italiano, holandés y alemán.

El Proyecto apunta, pues, al tratamiento de la Amazonía como una unidad. La colección completa contará con unas 50 obras, que irán apareciendo sucesivamente a partir de las primeras crónicas y relatos de los conquistadores y religiosos que, durante el siglo XVI, iniciaron los contactos con la región; para seguir luego con las expediciones en búsqueda de El Dorado, los diarios e informes de los misioneros, las narraciones de científicos y viajeros del XVIII y XIX, y, finalmente, la abundante, aunque poco conocida, literatura existente sobre la época del caucho, que ayudará a comprender el significado que tuvo para la región en términos económicos y sociales.

MONUMENTA AMAZONICA iniciará su largo recorrido que le permita llevar a instituciones, estudiosos y público interesado una importante colección bibliográfica hacia fines del mes de Agosto de este año, cuando se reunirán en esta ciudad historiadores y científicos sociales nacionales y de los países amazónicos vecinos para determinar los títulos definitivos a publicarse y establecer las tareas así como los responsables de éstas. En otras palabras, para realizar su programación y dar inicio a los trabajos que vuelvan realidad a esta monumental obra en la que están comprometidas dos destacadas instituciones locales.

al ritmo de la noticia

AMA nacional ZONIA

Ucayali: Terratenientes despojan de tierras a campesinos.

Un grupo de terratenientes despojaron de sus tierras a 35 familias de la comunidad de San Pedro de Masisea, de la provincia de Coronel Portillo, departamento de Ucayali, mediante una arbitraria resolución de sentencia del Juzgado de Tierras de Huánuco, pese a que los comuneros las poseen desde hace 40 años.

La resolución señala a los campesinos como invasores. Rigoberto Campos, Presidente de la comunidad citada y el dirigente Dimas Velásquez argumentan que las tierras comunales (8 hectáreas) les pertenecen de acuerdo a la R. D. 197–76 DZ8 emitida por la VIII Zona Agraria de Iquitos.

SUR, Abril 84

Convenio de colaboración científica en la Amazonía.

El Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) y el Instituto Nacional de Pesquería de la Amazonía (IMPA) firmaron un Convenio de Colaboración científica y tecnológica para la región amazónica. El marco fue la Reunión Técnica Internacional realizada del 28 de mayo al 2 de junio en la ciudad de Manaus (Brasil).

Los dos institutos fomentarán la cooperación científica a través del apoyo a proyectos conjuntos de investigación, asignaciones para viajes científicos, facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias científicas, apoyo a Seminarios, Coloquios y Simposium de interés técnico científico, intercambio de información científica, publicaciones, etc.

El Oriente, 6 junio 84

Recopilación de leyendas nativas

Leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación en aproximadamente 30 lenguas nativas del país serán recopiladas por primera vez para formar un archivo nacional de literatura tradicional.

La recopilación se llevará acabo durante el "Segundo encuentro nacional de literatura tradicional escolar" que tendrá lugar a nivel nacional con la participación de unos 50 estudiantes bilingües de educación primaria, durante los meses de mayo a diciembre.

La comisión encargada del certamen está integrada por representantes de los diversos proyectos y programas de educación bilingüe que se están ejecutando en el país, entre ellos especialistas del CAAAP (Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica) y del Proyecto del Alto Napo.

El Comercio 21 mayo 84



MARGINAN QUECHUA Y AYMARA

Por medio de un comunicado la Organización de Bases Aymaras, Amazonenses y Quechuas han expresado su enérgica protesta por haberse marginado el Quechua y el Aymara, como lenguas oficiales en igualdad de condiciones con el castellano. Consideran que esta exclusión constituye un hecho antihistórico y una negación del derecho de las "naciones" a mantener su identidad étnica u desarrollo de su cultura y lengua.

Esta marginación no es más que la expresión colonialista del grupo dominante. Asi también manifiestan su total rechazo a la actual política de educación bilingüe que no busca otra cosa que depredar el valor cultural del mundo andino y amazonense.

También protestan contra la alfabetización "Pro-hispánica" (enseñar a leer y escribir en español), que tiene como objetivo final buscar el transplante lingüístico y ensamblar un cambio de mentalidad desnativizante.

Finalmente exigen el reconocimiento de las lenguas amazonenses como lengua oficial, en vista de que éstas constituyen expresiones patrimoniales de las naciones cautivas que han empezado su lucha contra la opresión.

El Trueno junio-julio 84

Imponen autoridades en Comunidades Nativas

Mediante una carta dirigida al Ministro del Interior Luis Percovich Roca, la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes (FECONAU) ha protestado enérgicamente por la actividad de la Sra. Melita Ruiz de Padilla, Sub-Prefecto del Departamento (Ucayali-Pucallpa), por la respuesta a una solicitud hecha por la Comunidad Nativa de Santa Lucía y San Martín sobre el nombramiento de las Autoridades de la Comunidad: La Sub-Prefecto ha respondido que como condición para elegir a la autoridad, es que ésta pertenezca al Partido de Acción Popular, actualmente en el Gobierno.

El Trueno junio-julio 84

Inundación en Selva Baja

El Comité de Productores de Arroz de la Provincia de Maynas- Loreto (COPAPMA), integrada por 140 Comunidades nativas y campesinas, ha solicitado mediante carta (el 25 de abril de 1984) al Premier Sandro Mariátegui, que declare al Departamento de Loreto Zona de Emergencia, y el envío de alimentos y medicinas. Esto debido a la inundación en la región de la Selva Baja, mayor que otros años, y que ha destruído chacras, ocasionando grandes pérdidas de yuca, plátano, maíz, etc. Así mismo ha dejado muchas casas destruidas e inabitables. Colegios inundados que vienen ocasionando graves problemas en la enseñanza escolar.

La inuncadación también ha ocasionado enfermedades en los niños, vómitos, diarrea, enfermedades de la piel, bronquitis, etc., por causa directa del agua o la mala alimentación.

El Trueno junio julio 84

Aguarunas se oponen a invasión de sus tierras

Los nativos aguarunas Sr. Pancho Kantuarh Saan y el Sr. Helmer José Caicat, en representación de 23 Comunidades Nativas reconocidas y cinco en proceso de reconocimiento, ubicadas en el río Cenepa, provincia de Bagua, Departamento de Amazonas, han venido hasta Lima para oponerse a los "Denuncios Mineros" que ha realizado una empresa minera en las tierras de sus Comunidades, con el propósito de extraer oro del subsuelo.

Este problema se viene presentando desde el año 81 en que el ciudadano norteamericano Gerald K. Stuckey se presentó en nombre de la Sociedad Minera R.L. CENEPA, aduciendo tener permiso de explotar parte de las tierras de estas comunidades que se encuentran comprendidas entre los 50 Km de límite de frontera, que según el artículo No. 66 del Decreto Legislativo No. 109 de la Ley General de Minería, dice que "Los extranjeros no pueden adquirir por ningún concepto denuncios mineros dentro de los 50 Kms de frontera, directa ni indirectamente, individualmente ni en sociedad".

El Trueno junio julio 84





Nativos Masacrados

Los indígenas de El Cauca, sudoeste de Colombia, han sufrido asesinatos e intimidaciones durante años porque intentan retener la tierra que les pertenece legalmente. El 25 de enero de 1984 la situación explotó cuando la policía abrió fuego contra un grupo de nativos que se habían reunido para discutir sus reivindicaciones territoriales con las autoridades. Fueron asesinados 4 hombres, dos desaparecieron, 18 fueron heridos y construcciones y comida fueron destruídas. Unos días después manifestantes que protestaban contra las medidas fueron baleados por la policía, y otro grupo de campesinos fue atacado y asesinado. El número de muertos de la masacre original, según se ha informado, ha sido a siete, incluyendo una niña de siete años.

Survival Internacional, april 84

Colombia: Indígenas exigen educación bilingüe

La educación de los indígenas en Colombia está aún enteramente en manos de los misioneros católicos. Sin embargo, algunos grupos indígenas están ahora insistiendo en que ellos también tienen una palabra que decir sobre cómo y qué enseñar a sus hijos.

De hecho, los Arhuaco (indígenas del norte de Colombia) hicieron salir a los católicos en 1982. En abril de 1983 el Gobierno acordó que los Arhuaco controlarían su educación. Cinco meses después los indígenas todavía no habían oído nada más y un grupo de 60 representantes fue a la capital para presionar al Gobierno a cumplir sus promesas de establecer la educación bilingüe y bicultural y los derechos sobre la tierra.

Más de mil kilómetros al sur, en la Amazonía Colombiana, los Indios Cubeo se están reuniendo con misioneros católicos locales y la Organización Nacional India (dirigida por indígenas) para planificar la adaptación de las misiones locales a una educación más estrechamente ligada a las necesidades indígenas.

Survival Internacional, april 84

Encuentro Nacional de Pueblos Indígenas: Brasil

Los días 2 y 3 de abril tuvo lugar en Brasilia el segundo Encuentro Nacional de los Pueblos Indígenas. Más de 400 líderes indígenas de todo el país permanecieron instalados

en carpas cerca del Congreso Nacional. Los principales temas de las reuniones fueron la cuestión de la demarcación de las tierras indígenas y la alteración del código civil.

Por el Código Civil en vigor, los indígenas son considerados "relativamente capaces". Ahora, una alteración del mismo código, pasa a considerarlos como "absolutamente incapaces"

ICLA abril 84



Amazonía Brasileña: Cocaína y nativos

Brasil está dejando de ser solamente corredor internacional de tráfico ilícito de cocaína y amenaza convertirse en un gran productor de "epadú", una de las 250 variedades de la planta de coca.

Según informes de la policía brasileña, el cultivo de "epadú" se ha expandido vertiginosamente en un triángulo fronterizo que limita Perú con Bolivia, teniendo como vértice oriental la industriosa ciudad de Manaos.

Los servicios de inteligencia del ejército y de la policía federal han detectado un inmenso movimiento de traficantes colombianos y peruanos, incluso en las riberas del Río Negro. Los fardos de epadú salen de Brasil hacia el departamento peruano de Loreto, cruzando Tingo María y Pucallpa, hasta llegar a Ayacucho, en la sierra, donde se convierten en pasta básica de cocaína.

Los indigenas del río Jurúa, afluente del Amazonas, reciben productos y licores para que cultiven coca en sus "chacras"en lugar de plátanos y yuca. En Jurúa, donde desde hace 2.000 años las naciones indígenas se reunían para comerciar con hierbas medicinales, ahora hay 3.000 km. cuadrados sembrados de coca. 2,400 consumidores y 2431 traficantes detenidos, 1.807 drogadictos hospitalizados...

Noticias Aliadas 19 abril 84

Tribus indígenas presionan al gobierno : Brasil

El 23 de marzo, en Sao Paulo, alrededor de 100 indígenas de la tribu Txucarramae al sur del Amazonas, se colocaron su pintura de guerra y sus plumas, rodearon el puesto de administración de la reserva y tomaron de rehenes a 9 funcionarios blancos También tomaron la balsa que cruza los autos a través del río Xingú. La tribu exigía la demarcación de una franja intermedia de tierra entre su territorio y el de los agricultores vecinos, quienes, según quejas de la tribu, están deforestan

do el bosque y asustando a los animales salvajes que son su principal fuente de proteínas.

Aunque al principio la FUNAI rechazó la negociación, al cabo de tres semanas tuvo que ceder y negociar, aunque para aquel entonces los indígenas habían incrementado sus demandas, y entre otras cosas pedían la renuncia del Presidente de la FUNAI y la reubicación de una carretera que corta su territorio.

Noticias Aliadas 24 mayo 84



Brasil: Nueva esperanza para el indio en la FUNAI

Una frase de democratización de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), organismo gubernamental a cargo de los asuntos indígenas, parece haberse iniciado con el reciente nombramiento de Jurandy Marcos da Fonseca, abogado defensor de indígenas, a la presidencia de la institución y con la designación, por primera vez en la historia del Brasil, de dos indios en cargo de dirección en el aparato estatal brasileño. Estos cambios en la dirección de la FUNAI podrían conducir al cese del genocidio contra los pueblos indígenas en este país.

Después de una larga lucha de los indios Txucarramae exigiendo la dimisión del entonces presidente de la FUNAI, coronel Otávio Ferreira Lima y la anexión a su territorio de 40 kilómetros de tierras que les habían sido expropiadas para la construcción de una carretera que corta su territorio al sur del Amazonas, el gobierno cesó a Ferreira en su cargo y reconoció el derecho de los indios sobre 15 kilometros del territorio reclamado. Los txucarrañae sugirieron el nombramiento de Fonseca, que contó con el apoyo de los indios brasileños (30 naciones indias enviaron representantes a la toma de posesión).

Da Fonseca designó como jefe del comite directivo del organismo a Marcos Terena, de la tribu Terena, y al txucarramae Megaron como director del Parque Nacional de Xingú.

Noticias Aliadas, 14 junio 84

BRASIL: exigen demarcación de tierras indígenas

El CIMI, Organización Católica Brasileña Pro-indígena, en su última asamblea nacional evaluó sus últimos 11 años de esfuerzos en ayuda de la autodeterminación indígena. El encuentro denunció la intervención de fuerzas de seguridad en áreas indígenas, y criticó duramente los programas del gobierno que ceden tierras indígenas a las multinacionales, así como la corrupción de la FUNAI (Fundación Nacional del Indio). La Asamblea concluyó que no puede haber autodeterminación sin la demarcación de sus tierras.

La crucial importancia de la demarcación territorial es un asunto que tienen también muy en cuenta los mismos indígenas. Representantes de 13 grupos étnicos tuvieron un congreso en la región de Oiapoque al noroeste del Brasil para discutir los diferentes problemas. El Congreso exigió la inmediata demarcación de la tierra de los Bakairi, Paresi, Tukano, Tikuna, Munduruku, Parakana, Waimiri Atroari y los Yanomani.

Entre otras cosas el Congreso protestó contra una prospección petrolífera llevada a cabo en las tierras de los Munduruku, y el proyecto de desarrollo de Carajas, que amenaza la supervivencia de los Gavioes, Xikrin y Parakana.

Survival International, april 84



Pérez Esquivel visita Perú

El día 8 de mayo, el argentino Pérez Esquivel, Premio Nóbel de la Paz, visitó el Perú, invitado por el SERPAJ. (Servicio de Paz y Justicia). El objetivo central de su visita era llamar la atención del gobierno, Iglesia y pueblo sobre la situación de violencia que vive Ayacucho.

En esta ciudad participó en una misa en recuerdo de las víctimas y desaparecidos por la violencia, junto con familiares de desaparecidos.

En sus declaraciones, afirmó que "ningún terrorismo, venga de donde venga, es una solución para nada. Con el terror nada se construye, sino todo lo contrario... No queremos la paz de los cementerios, no queremos la paz que sea la ficción del silencio, queremos la Paz de la justicia, de la verdad, del respeto a cada uno de nosotros".

En Lima, el Premio Nóbel se entrevistó con el Presidente Belaúnde a quien pidió que se investigue la situación de los desaparecidos en Ayacucho y demandó a la vez la plena vigencia de los derechos humanos en esa convulsionada región. Asimismo, le informó que "hay violencia en los grupos armados y en el aparato represivo", y que "una violencia llama a la otra violencia".

ICLA mayo 84

Desaparecidos

En lo que apunta a ser la denuncia más grande qeu se haya presentado sobre detenidos-desaparecidos en el plano legal, la Comisión Nacional de Derechos Humanos a través de su presidente ejecutivo, Pablo Rojas, entregó a la Fiscalía de la Nación un grueso expediente que abarca 661 casos tanto de Ayacucho como de toda la zona declarada en emergencia. El trabajo fue producto de una labor que CONADEH realizó durante todo el año 1983. Afirmó Rojas que más de la mitad de los casos están debidamente documentados y el resto tiene en su legajo denuncia formalizada ante la Fiscalía de Ayacucho.

Resumen Semanal 11 17 mayo 84



Se impuso de nuevo la verdad

Por fin la justicia se impuso y la religiosa laica Anne Marie Gavarret Sanson, detenida y acusada por terrorismo en febrero pasado, obtuvo la libertad, al no encontrar la Corte Superior de Cajamarca ninguna prueba que justificase su encarcelamiento.

Al comprobarse que en la fecha en que se le imputaban estos hechos, Anne Marie se encontraba en Francia, se cambió la acusación por la de poseer material subversivo. Esto fue aprovechado por amplios sectores de la prensa peruana para atacar a la Iglesia.

Sin embargo, la acusación de terrorismo basada en "pruebas" encontradas en su casa fue totalmente desmentida, pues los testigos que presentó la policía declararon posteriormente que fueron obligados a firmar el acta acusatoria bajo amenaza.

ICLA abril 84

Campesinos reclaman precios justos para la coca

El día 20 de mayo cerca de diezmil campesinos amenazaron con tomar varios locales públicos de Cuzco, reclamando la solución de sus reclamos, principalmente el establecimiento de precios justos para sus cultivos de coca por parte de la Empresa Nacional de Comercialización de Coca. El día 23 cien de los campesinos tomaron el templo de San Pedro y se declararon en huelga de hambre, amenazando con apoderarse de las otras iglesias de la ciudad.

El día 26 se informó de la solución del problema, al comprometerse ENACO a comprar la arroba de coca en 40 mil soles, en lugar de los 25 mil que estaba pagando, así como a realizar reajustes trimestrales en el precio.

Resumen Semanal 25 31 mayo 84

Movimiento Indio

El movimiento Indio Tupac Amaru el 9 y 10 de junio llevó a cabo, en Cieneguilla, su II Plenario Nacional con asistencia de 94 delegados de 24 organizaciones políticas indianistas. El MITA proclama ante el pueblo peruano su "Tesis y Programa" que se resume en 1) Por reforma constitucional, estableciendo la democracia multinacional. 2) Por un Estado Multinacional Confederado 3) Por la revolución agraria. 4) "Por las reivindicaciones inmediatas de los explotados y oprimidos del campo, obreros y de la ciudad: Aallurunas-Comuneros, Obreros, Campesinos y Marginales, Base Social Principal de la Nación Andino-Amazónica Resistente y Heróica".

La República 24.6.84

Renuncia el fiscal superior de Ayacucho

El fiscal superior de Ayacucho, Benjamín Madueño Yansey renunció irrevocablemente a su cargo el día 30 de abril "como un acto de protesta por la situación imperante en Ayacucho, donde el Ministerio Público no recibe ningún tipo de apoyo de quien tiene esa obligación", protesta que también alcanza "el silencio ante el problema de las desapariciones y detenciones, a la poca transparencia del "Proceso Uchuraccay" y al olvido y la postergación en que se halla el departamento de Ayacucho, del cual soy natural".

Resumen Semanal 27 abril 84

III ENCUENTRO NACIONAL DE CAMPESINOS CRISTIANOS

Entre el 1 y el 8 de abril se realizó en Lima el III Encuentro Nacional de Campesinos Cristianos. Participaron 48 campesinos provenientes de las diversas regiones del país; así como invitados de Brasil y Bolivia.

El encuentro fue organizado por el Departamento Campesino de la Comisión Episcopal de Acción Social (CEAS) y contó con la activa presencia de Monseñor Koenigsknecht.

A lo largo de la reunión se habló de la realidad campesina, la insuficiencia de la reforma agraria de 1969 (el 75 o/o del campesinado nacional tiene problemas de tierra), el intento de retorno de los antiguos gamonales, los altos intereses de los préstamos agrarios, etc.

En un segundo momento se plantearon las soluciones desde la óptica de la organización popular, la educación e implementación de proyectos de desarrollo.



Finalmente se entró de lleno en la vivencia eclesial y, tomando como base los documentos de la Iglesia, se analizó la respuesta cristiana ante los retos actuales que plantean la marginación y la injusticia en que se encuentra el campesinado.

ICLA, abril 84

Diputado ayacuchano denuncia

El Diputado César Galindo Moreano advirtió, dramáticamente, que continúa desangrándose el pueblo ayacuchano, y que el mayor error del General Huamán ha sido "no haber expectorado a una lacra de oficiales de las fuerzas policiales y de la armada, que allá han hecho su feudo para matar, abusar y vivir del pueblo.

El parlamentario se lamentó de que "so pretexto de combatir el terrorismo, se siga abusando de gente humilde e indefensa".

Manifestó que él recibe cotidianamente delegaciones de afligidos comuneros que vienen de comunidades lejanas de Ayacucho para demandar protección frente a los abusos, no sólo de los senderistas, sino de la propia fuerza armada y la policía.

El Observador Nacional 9.4.84



Helder Cámara defiende a la Teología de la Liberación.

El arzobispo de Olinda y Recife, Brasil, don Helder Cámara, quien cesó recientemente de su cargo por límite de edad, viene respondiendo enérgicamente las críticas que un sector de la jerarquía latinoamericana está empeñada en hacer contra la Teología de la Liberación. Recientemente Helder Cámara afirmó: "hay quienes se oponen a la Teología aduciendo que olvidamos el pecado y la libertad eterna y sólo nos centramos en la libertad terrena de las masas que viven en condiciones subhumanas. Eso no es verdad. Aquellos que nos critican toman aisladamene algunas palabras que pronunciamos y las presentan como terribles herejías. Estoy seguro que de ser analizadas aisladamente algunas de las afirmaciones de Cristo, él tampoco escaparía de sus críticas".

Noticias Aliadas, 19 abril 84

Monseñor Proaño, 30 años al servicio del pueblo.

Con motivo de cumplir 30 años de labor pastoral de Monseñor Leónidas Proaño como Obispo de Riobamba (Ecuador), en su diócesis se realizaron unas jornadas de reflexión sobre el significado de la acción pastoral en estos años, buscando recoger la experiencia y plantear proyecciones para el futuro.

Inquietud permanente de Monseñor Proaño en este largo caminar ha sido su atención al indígena, tratándolo como hermano, sin paternalismos. Igualmente se ha preocupaco, en su labor pastoral, de la formación del clero; y de elaborar planes diocesanos con la participación de todos, así como su impulso a las comunidades eclesiales de base. Todo esto enmarcado dentro de una opción preferencial por los pobres en general y por los indios en particular.

ICLA mayo 84

de todo el mundo

Noruega

Premio de la Paz del Pueblo

El Premio de la Paz del Pueblo fue otorgado postumamente a la luchadora por los derechos humanos, la salvadoreña Marianella García, un año después de ser asesinada por los F.F.A.A. Salvadoreñas. Fue presidenta de la Comisión de Derechos Humanos en El Salvador hasta 1981 cuando el presidente ilegalizó las actividades de la Comisión.

El Premio de la Paz del Pueblo fue establecido como alternativa al Premio Nobel de la Paz, cuando en 1978 distintas organizaciones populares y partidos noruegos consideraron la necesidad de establecer un premio que fuera destinado a "los verdaderos luchadores por la paz" Anteriormente fue entregado este premio al Arzobispo Helder Cámara de Brasil y a las Madres de la Plaza de Mayo de Argentina.

Noticias Aliadas 12 abril 84

Un millon de dólares por minuto en armas.

El SIPRI (Instituto de Investigación de Estocolmo sobre la Paz internacional) ha presentado este dato escalofriante: en el mundo, cada minuto se gasta un millón y medio de dólares en armas. Otro dato alucinante es que, siempre en cada minuto, mueren de hambre treinta niños. Esta loca espiral de autodestrucción no tiende a disminuir. En efecto, el tráfico de armas, que se incrementó en un 80 o/o desde el año 79 al 82, tendrá un ulterior aumento "esperanzador" para los paises productores de armas (!!)

Misión sin fronteras, Mayo 1984



PRECISIONES DEL CARDENAL RATZINGER SOBRE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION

Después de una reunión en Bogotá con el episcopado Latinoamericano y algunos teólogos del área, el cardenal Ratzinger realizó una serie de precisiones importantes sobre el tema de la Teología de la Liberación, en las que puntualiza bastante las afirmaciones del famoso documento, que había redactado personalmente, como reflexión personal, en Roma.

Ante los periodistas acreditados en el Vaticano, el cardenal señalaba: "primero, no existe "una sola teología de la liberación", la teología de la liberación es un movimiento complejo y articulado que surge en ambientes de liberación de los pueblos de los yugos, de la injusticia internacional y de los grupos de poder internos, está inspirado este movimiento en la opción preferencial por los pobres".

Además, recalcó que no se puede condenar la teología de la liberación como si fuera un sólo bloque. Sólo el movimiento extremo, que no sólo se inspira sino que adopta los análisis y medios del marxismo, sobre todo la lucha de clases, y que disuelve la Iglesia en una comunidad popular sin conexión con la jerarquía y los sucesores de los apóstoles, sólo esta línea es herética y condenable.

Vida Nueva, 21 28 abril 84

bi
blio
grafía

id
old
grais

DIAZ DE PAULA, Eunice; GOUVEA DE PAULA, Luis. Historia de los pueblos indígenas (medio siglo de lucha en el Brasil). Edita: "Editorial Vozes Ltda., en coedicción con el Consejo indigenista Misionero CIMI. Petrópolis (Brasil) 1982.

Desde 1973 Eunice y Luis residen en Tapuraré (M.T.) como profesores en la escuela realizando la educación bilingüe, primero en Tapuraré y seguidamente en portugués. A partir de su trabajo surge la necesidad de crear material accesible para la lectura de acuerdo al contexto cultural de la lucha por la tierra, tal como lo viven los nativos que forman los pueblos indígenas del Brasil.

Para elaboral este material, los profesores citados invitaron a Elizabeth Amarante, que vivía con los indios Myki (M.T.), para iniciar un trabajo en equipo (diciembre 1980), teniendo como perspectiva preparar algunos textos sueltos. En seguida fueron sintiendo la necesidad e importancia de escribir más directamente sobre la historia del Brasil. A medida que avanzaban en ese trabajo, se fueron convenciendo de que ese material podría ser ampliado para otros pueblos indígenas. De esta manera de pensar surgieron varias dificultades: la enseñanza del lenguaje, considerando los diversos grados del aprendizaje del portugués en que se encontraban los diversos pueblos indígenas; la referencia a las costumbres indígenas, pues no se pudo evitar el patrón preferencial de la lengua y cultura Tupi, a las cuales pertenecen los Tapirapé; la necesidad de una ligazón con la problemática política.

Como objetivo básico se propusieron hablar de la lucha de los nativos en la historia del Brasil en el pasado y en la actualidad. Las diversas críticas recibidas han ayudado eficazmente a mejorar el contenido de este libro, que puede ser de suma utilidad para otros lugares de problemática parecida.

CABESTRERO, Teófilo. "Revolucionarios por el Evangelio". Testimonio de 15 cristianos en el gobierno de Nicaragua. Edita: Desclee de Brower S. A., Bilbao 1983.

Este es un libro testimonial, escrito por la ágil pluma de Teófilo Cabestrero, y encabezado por un prólogo de Monseñor Casaldáliga, Obispo de Sao Félix de Araguaia, en el Mato Grosso (Brasil).

A través de 15 relatos de otros tantos hombres y mujeres de Nicaragua, que son cristianos a la vez que ocupan puestos de suma importancia en el gobierno, el autor analiza la peculiar situación de este maltratado país centroamericano, donde la fe cristiana y la acción política marchan unidas en la búsqueda de un mundo mejor.

La doble condición de revoluciona-

rios y cristianos de estos nicaragüenses queda manifiesta al leer la obra, que intenta probar que su vida de fe y su aporte a la revolución son algo compatible y fructífero.

Se puede afirmar que su testimonio cristiano directo, vivencial y libre en su expresión, nos muestra que viven el Evangelio en forma exigente y auténtica. Aunque esto no significa que consideren la suya como la única interpretación legítima del Evangelio, o la única interpretación auténtica de la revolución.

Se trata de 15 confesiones de fe cristiana que ha obtenido Teófilo Cabestrero con gran maestría periodística y con oportunidad de misionero.

Encontramos como elementos comunes que la vivencia de fe y la experiencia evangélica se ha presentado a los protagonistas como una nueva manera de seguir el Evangelio, entregándose a los oprimidos de su pueblo, viviendo mucho más pobremente que antes, cuando trabajaban como empresarios. Entrar en la revolución significa para estos hombres y mujeres asumir un servicio concreto de amor al prójimo y seguir el mandato de Jesús, viviendo un amor eficaz encarnado en el fondo del pueblo.

CABRERA MORI, Angel (Profesor de lingüística). "Bibliografía de la familia lingüística jíbaro". **Edita:** Universidad Nacional de San Marcos (Centro de Investigación aplicada). Enero 1984.

Nos encontramos con una investigación en torno a la familia lingüística jíbaro, es decir, las lenguas y grupos Aguaruna, Achual, Huambisa, y Candoshi. Es lo que podríamos llamar la Nación Shuar. Afirma el autor: "Hemos hecho una recopilación de materiales sin intención crítica selectiva o exhaustiva: Reunimos diversidad de trabajos, fruto de aficionados, antropólogos, lingüistas, historiadores, folkloristas, políticos, educadores, etc., que se refieren de una manera u otra a los grupos étnicos citados. Esperamos que nuestro trabajo sea esencialmente de consulta para las personas interesadas en este estudio de las realidades amazónicas. El trabajo es una guía descriptiva de materiales, ordenados alfabéticamente y extractados convenientemente".

La presente obra es un trabajo serio y prolijo que puede servir de base a todos los estudiosos comprometidos con el desarrollo de los grupos étnicos a que hace referencia.

Informe socioeconómico del Caserío "Manacamiri" Edita: Dirección Regional de Agricultura. Dirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural. Iquitos marzo 1983.

El informe del que ahora hacemos la recensión es un aporte concreto al estudio económico del caserío de Manacamiri.

La División de Estudios y Proyectos, consciente de la problemática que aflige a la población rural de la zona, toma conciencia de que la vida que lleva el ribereño no siempre es compatible con la dignidad humana. Por eso realiza diagnósticos en los caseríos cercanos a Iquitos como un paso previo a la promoción social de las familias campesinas.

Se propone conocer la problemática de los caseríos cercanos al río Nanay para evitar la descolonización y el desabastecimiento de los productos agrícolas.

CHAUMEIL, Jean-Pierre. "Ver, Saber, Poder". El chamanismo en los Yaguas del Noroeste Peruano. Ediciones de la Escuela de Estudios Superiores de Ciencias Sociales de París. 1983. (Francia) (En francés).

A pesar de que existe una abundante literatura sobre los Yaguas, ninguno de los estudios realizados incluye las prácticas de los chamanes. El hecho no es extraño, ya que hasta años recientes este tema ha sido percibido y tratado sólo en forma marginal, por que no ha sido hallado digno de ser objeto de una reflexión seria y profunda.

Sin embargo, hoy el término y su contenido están de moda. Tiene una actualidad científica, en revistas especializadas, avaladas por buenas firmas.

La mayor parte de los temas abordados en este libro se proponen demostrar la importancia del Chamanismo como sistema. Se buscan los elementos que lo forman y determinan su lugar en el seno de la sociedad, y la estructura donde se da la articulación con otras facetas de la vida social.

Se podría decir que el trabajo en sí es una aproximación al tema en cuestión, ya que el método usado por el autor es el inductivo. De este modo ha logrado compilar un conjunto importante de pruebas y análisis que constituyen el esqueleto del libro.

En nuestro medio es evidente el interés que tiene esta obra para investigadores, antropólogos y estudiosos en general.

"El Cambio". Boletín Regional. Edita: CIMI (Coordinación y secretaría). No. 1, Julio 1983, Manaus.

Este Boletín responde a la necesidad de tener un instrumento de coordinación periódica, como un suplemento de comunicaciones personales entre los que trabajan con los nativos en el Alto Río Negro.

También se ha contemplado la necesidad de tener un "espacio abierto" que haga posible la reflexión comunitaria sobre la problemática de los pueblos indígenas; algo así como una llamada de auxilio.

Va dirigido a los "Tucano" del Alto Río Negro, como instrumento de comunicación y como oferta del programa que se les brinda: Ofrecer un espacio para comunicarse con los que trabajan en las bases, así como un lugar de reflexión, por lo cual serán bienvenidas todas las aportaciones antropológicas, estadísticas, etc., y todo lo que pueda ayudar a los nativos.

"Revolución Nacional e identidad indígena. El conflicto entre los Sandinistas y los indios Miskitos en la costa atlántica de Nicaragua". Edita Klaudine Ohland y Robin Schneider. Copenhague, noviembre 1983.

Este volumen contiene una serie de datos documentales sobre los Indios Miskito, habitantes de la costa atlántica de Nicaragua, y que son considerados los más pobres entre los pobres.

Acompaña el estudio un mapa que ayuda a localizar este pueblo indígena, lo mismo que algunas fotografías que nos muestran lo precario de la vida de los nativos.

Posteriormente puede comprobarse la construcción de casas pre-fabricadas en mayo de 1982 y algunos indicios de cooperación por parte de instituciones, con el fin de disminuir las tensiones de los miskito.

"Plan Nacional de Desarrollo de Loreto". Edita: Oficina Regional de Planificación de Loreto. Año 1983 1984.

Este tomo comprende dos partes:
a) La primera corresponde al Plan Global de desarrollo.
b) La segunda toma en cuenta el programa de inversión departamental.

La estructura del documento contiene las características de la Problemática regional, y se orienta al desarrollo de Objetivos y Acciones

a realizar a corto plazo, al mismo tiempo que programa la inversión a nivel macroregional.

La Oficina Departamental llevará a cabo el seguimiento y evaluación del plan de trabajo, que asume la responsabilidad mediante una revisión que cada tres meses la pondría en contacto con la Dirección Departamental, con el objeto de efectuar las correcciones que se estimen necesarias para el mejor cumplimiento de los objetivos propuestos.

"Plan Nacional de Desarrollo de Loreto". Edita: 1983–1984. Plan Nacional de Desarrollo de Loreto. 2da. parte.

La Oficina Departamental de Planificación ha elaborado este documento de trabajo a través de la CORDELOR. Contiene información cuantitativa y cualitativa de los proyectos de inversión que deben realizarse en el ámbito del Departamento, por parte de la Corporación de Desarrollo de Loreto, así como de Cooperación Popular, aunque no incluye la información de este último sector por no haber llegado a tiempo.

Por la misma razón se omiten informes realizados por los ministerios y empresas públicas.

Por motivos de austeridad en el gasto público, el proyecto asegura la continuidad de los proyectos ineludibles, o da una mínima asignación a la ejecución de nuevos proyectos.

Los objetivos principales de la planificación son los siguientes:

I.– Incrementar la producción de bienes esenciales: a) Ganado bovino para aumentar la producción de carnes rojas y leche. b) Incrementar el programa regional del arroz, aumentando la producción y productividad. c) Mejorar y distribuir semilla seleccionada.

II.– Mejorar los servicios urbanos de vivienda, para satisfacer las necesidades básicas de la población. a) Mejorar el servicio de agua potable de Iquitos, y dotar del mismo a Requena, Contamana, así como concluir los estudios de Lagunas. b) Habilitar zonas de expansión urbana en Iquitos. c) Pavimentar calles de Iquitos y Yurimaguas. d) Realizar estudios e iniciar las obras para el desagüe de la ciudad de Requena.

III.– Ampliar la infraestructura energética y de transporte.

IV.– Promover la actividad turística en el departamento. Apoyar el Complejo Turístico de Quistococha

V.– Mejorar la infraestructura de servicios para contribuir al desarrollo productivo.

VI.– Ampliar la cobertura del servicio de Salud y de Educación.

VII.– Mejorar la infraestructura de las comunicaciones.

DIAZ DE PAULA, Eunice; GOUVEA DE PAULA, Luis; RONDON AMARANTE, Elizabeth Aracy. Confederación de los 'Tamoios' Edita: Vozes y CIMES. Petrópolis 1984.

Este tomo tiene como subtítulo "la unión que nació del sufrimiento", ya que históricamente esa confederación fue la primera resistencia organizada para repeler al invasor colonial. También quiere ser la combinación de la "Historia de los pueblos indígenas" , ya que se propone los mismos objetivos y está escrito por el mismo equipo, que busca "recuperar la memoria y la verdad de los hechos históricos".

Aspiran también a que sea un instrumento de apoyo en la lucha de estos pueblos, y se dirige no sólo a las poblaciones indígenas sino también a quienes se comprometan en su causa.

Las ilustraciones han sido preparadas por los indios de la Nación Tapurapé. Para ellos principalmente está escrito este libro.

La principal fuente histórica de investigación ha sido " la guerra de los Tamoios" de Aylton Quintiliano, editado por la Editora Rapen, en 1965.

El libro es sumamente interesante para todas las personas que quieren colaborar en la lucha por la liberación de todos los nativos de nuestro continente.

"Tierra y Vida". Semana del Indio, 1984. Edita: CNBB y CIMI.

El presente folleto es una intensa reflexión sobre la via. Su mayor preocupación es ver cómo las personas y grupos populares sufren por la violencia estructural, que desfigura los rostros y suprime la existencia de tantos y tantos de ellos.

El mayor problema que afecta a los nativos es la falta de espacio y de tierra, que los posibilite tener una vida digna conforme a su cultura y sus tradiciones.

La Conferencia de Obispos brasileños hace un fuerte llamado para que todos tengan vida mediante la solidaridad evangélica. Afirman que la tierra es un don de Dios a los hombres para que puedan vivir, Y la lucha por la tierra conduce al exterminio de los más débiles.

El texto ha sido preparado por el Consejo Indigenista Misionero, y refleja la preocupación y el testimonio de los que día a día viven el sufrimiento de los niños, la angustia de las mujeres y la desorientación de los hombres, consecuencia trágica de la situación a que están sometidos.

Pero por encima de todo afirman que no se ha perdido la esperanza. Porque a pesar de todas las violencias, piensan seguir luchando por los más débiles, afirmando una vez más su derecho a la vida.

Educación Bicultural
en los Pueblos Amazónicos

Bilingüismo y Educación Bilingüe:
una experiencia que se consolida

Próximo número de Shupihui:

TEOLOGIA DE LA LIBERACION EN LA TEOLOGIA DE LA MISION: Encuentro fecundo de dos corrientes de Iglesia.