

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Educación indígena y colonialidad: valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El caso de la IE EIB 17085 Ebrón (Amazonas, Perú) del pueblo awajún entre los años 2017 y 2018.

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

AUTOR

Alvaro Javier Ordoñez Hidalgo

ASESOR

Omar Cavero Cornejo

Febrero, 2021

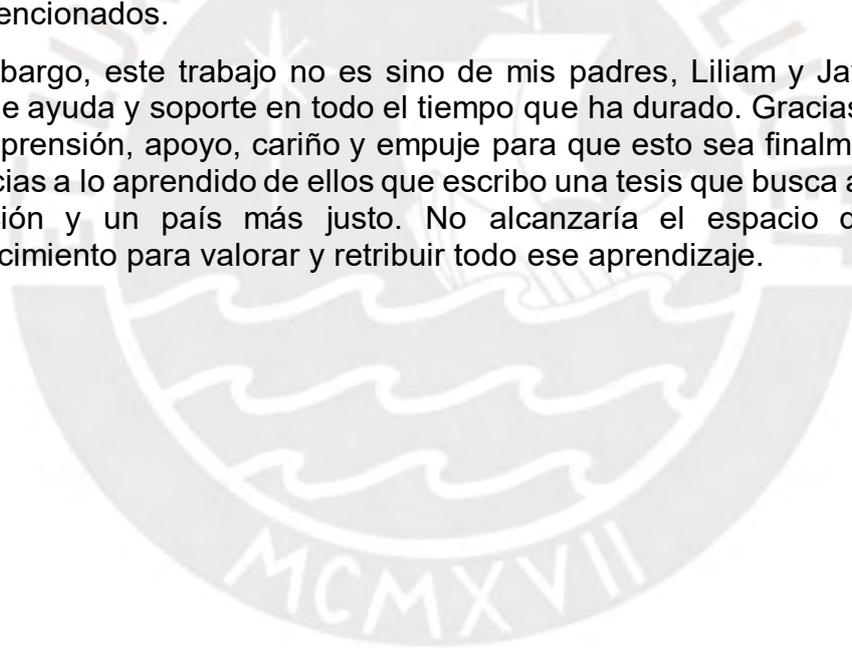
AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera podido ser posible sin la ayuda continua de todos y todas las que estuvieron ahí constantemente. A ellos, todo el agradecimiento por acompañar este proceso.

Gracias también a los profesores que antes y durante brindaron sus comentarios y ayuda, en particular a Silvana y a Omar por su asesoría y comentarios.

Pero si de alguien deben ser los agradecimientos es a toda la comunidad de Ebrón, sin cuya admirablemente cálida recepción esta investigación no hubiera sido posible. Gracias a todos y todas las que me ayudaron, hospedaron, guiaron, aconsejaron, invitaron de comer y permitieron conversar con ellos. Debo agradecer también a quienes me ayudaron a llegar a ellos, y que desde Lima o Nieva brindaron su ayuda a este proceso, en especial a Bertha y Silvia. Muchas gracias a los docentes de la escuela que me abrieron las puertas, y en particular al profesor Pedro por acoger la investigación y facilitarla en la comunidad y en su institución educativa. Si he de compartir autoría con alguien, es con todos los aquí mencionados.

Sin embargo, este trabajo no es sino de mis padres, Liliam y Javier, y de su increíble ayuda y soporte en todo el tiempo que ha durado. Gracias infinitas por su comprensión, apoyo, cariño y empuje para que esto sea finalmente posible. Es gracias a lo aprendido de ellos que escribo una tesis que busca aportar a una educación y un país más justo. No alcanzaría el espacio de un breve agradecimiento para valorar y retribuir todo ese aprendizaje.



“Se aborda, pues, con la reforma de 1920, una empresa congruente con el rumbo de la evolución histórica del país. Pero, como el movimiento político que canceló el dominio del viejo civilismo aristocrático, el movimiento educacional - paralelo y solidario a aquél- estaba destinado a detenerse. La ejecución de un programa demoliberal resultaba en la práctica entrabada y sabotada por la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país. No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política.”

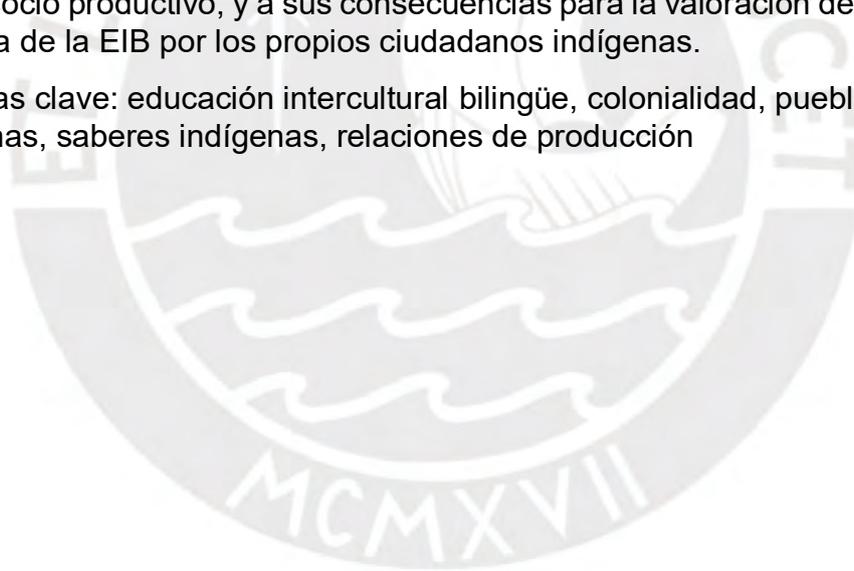
José Carlos Mariátegui, 2012 (1928): 135)



RESUMEN

La presente es una investigación acerca de las perspectivas y expectativas que tienen los actores indígenas sobre la apuesta de revalorización de sus saberes desarrollada por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el marco de la teoría de la colonialidad del poder. Los resultados muestran que los actores valoran positivamente el aprendizaje de saberes indígenas que promueve la escuela EIB, principalmente en términos identitarios. Sin embargo, señalan los límites de estos aprendizajes principalmente apuntando a lo imprescindible de la enseñanza escolar de los saberes “modernos”, en tanto estos brindan oportunidades de acceso a bienes materiales y de mejora de las condiciones materiales de vida. En un análisis en base a la mirada holística sobre lo social que ofrece la teoría de la colonialidad del poder, es posible advertir de las voces de los actores que si bien desde la EIB se está avanzando por una reivindicación identitaria, los aspectos de la realidad socio productiva de los pueblos indígenas, en donde la persistencia de rasgos coloniales se ve inalterada, pueden estar poniendo en entredicho tales avances. Este hallazgo lleva a una reflexión en torno a los límites y posibilidades de un proyecto educativo que no se ve acompañado por esfuerzos en otros ámbitos de la vida social, en particular en el plano socio productivo, y a sus consecuencias para la valoración de una apuesta como la de la EIB por los propios ciudadanos indígenas.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, colonialidad, pueblos indígenas, saberes indígenas, relaciones de producción



ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	I
2.1. ¿Cómo entender la persistencia de rasgos coloniales en la sociedad latinoamericana?: un análisis de las posturas teóricas y políticas sobre la cuestión.	1
2.2. El desarrollo de las políticas educativas para pueblos indígenas en el Perú	13
2.3. Debates en torno a la EIB: distintas aproximaciones y un asunto pendiente.....	20
2.4. Un balance de la literatura revisada.....	24
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO.....	26
3.1. Una lectura de la Colonialidad del Poder	26
3.2. La escuela de Educación Intercultural Bilingüe.....	32
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	34
4.1. Pregunta y objetivos.....	34
4.2. Aproximación metodológica	34
4.3. Justificación del caso de estudio.....	35
a. Población y muestra	37
b. Estrategia de recojo de información	40
c. Limitaciones	45
CAPÍTULO V: UNA REVISIÓN HISTÓRICA DE LAS RELACIONES EN TORNO A LA INTERSUBJETIVIDAD Y EL CONTROL DEL TRABAJO ENTRE EL PUEBLO AWAJÚN Y LA SOCIEDAD MESTIZA	46
CAPÍTULO VI: EL CONTEXTO: VALORACIONES CULTURALES Y REALIDAD PRODUCTIVA DE LOS COMUNEROS Y COMUNERAS DE EBRÓN.....	60
6.1. Información general de la comunidad awajún de Ebrón	60
6.2. Autoidentificación y valoración.....	63
6.3. Valoraciones sobre su vida en la comunidad	67
6.4. La realidad productiva en la comunidad de Ebrón	68
6.5. La llegada de la carretera: cambio que configuró su actual realidad productiva	72

CAPÍTULO VII: LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA DE EBRÓN....	78
7.1. La IE 17085 Ebrón, sus docentes y estudiantes	78
7.2. Actitudes de docentes sobre la interculturalidad y el saber del pueblo	81
7.3. Implementación pedagógica de la EIB.....	83
7.3.1. Planificación de proyectos y calendario comunal	83
7.3.2. La Interculturalidad en las clases: dominio de lengua, uso de materiales y el lugar del saber awajún	85
7.4. Relación escuela-comunidad	88
CAPÍTULO VIII: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DE LA ESCUELA EIB	94
8.1. Valoraciones y expectativas sobre la EIB de los padres y madres de familia	94
8.1.1. Las expectativas de los padres y madres de la escuela de Ebrón	94
8.1.2. La EIB en sus expectativas de la escuela	96
8.1.3. Valoraciones sobre el desempeño de la escuela	99
8.2. Los otros actores de la comunidad educativa	102
8.2.1. Los estudiantes de la escuela y la EIB	102
8.2.2. Los y las docentes de la escuela.....	108
8.2.3. Líderes comunitarios	111
CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	125
ANEXOS	134

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1 Plaza de Santa María de Nieva.....	62
Imagen 2 Mapa de la ubicación de Ebrón respecto a Nieva y la carretera	63
Imagen 3 Mujer awajún vestida para la danza	66
Imagen 4 La Escuela de Ebrón	79
Imagen 5 Wampash elaborados por los niños y niñas	85
Imagen 6 Ejemplo de problema matemático como parte del proyecto de los wampash.....	85
Imagen 7: Durante la ceremonia de aniversario de la escuela el Apu y el docente de inicial dramatizan el antiguo saludo de jefe a jefe.	92
Imagen 8 Dibujos de niños y niñas de 3ro. Izquierda: su comunidad; derecha: la ciudad.	103
Imagen 9 Dibujo de clase de matemática en la escuela	104
Imagen 10 Dibujo de niños y niñas de cómo imaginan su comunidad cuando sean grandes	105
Imagen 11 Dibujos de niños haciendo uso de sus herramientas	107
Imagen 12 Día de venta en Ebrón: el camión del comprador intermediario carga plátanos en la orilla de la carretera	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra cualitativa de padres y madres de familia y líderes comunitarios de Ebrón.	38
Tabla 2 Muestra de estudiantes de la escuela de Ebrón.	39
Tabla 3 Muestra de docentes seleccionados de la IE 17085 Ebrón.....	39
Tabla 4 Relación de sesiones de clase observadas	41
Tabla 5 Padres y madres de familia entrevistados.....	43
Tabla 6 Lista de líderes comunitarios entrevistados	44
Tabla 7 Actividades realizadas con niños y niñas de la escuela	44



CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN: EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudios sobre pueblos indígenas en América Latina y el Perú abarcan una gran diversidad de temas, entre los cuales se encuentra la relación de los pueblos con la educación escolar y las transformaciones a nivel cultural y social a las que esta dio lugar. Uno de los temas más abordados en las últimas décadas es el relativo al modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual propone una escuela destinada a pueblos indígenas que incluya tanto su lengua como los elementos de su cultura en busca de la mejora de los aprendizajes de niños y niñas y el fortalecimiento de su cultura en el contexto de la sociedad mayor. El modelo EIB ha sido parte de las políticas públicas y objeto de muchos estudios en materia de pueblos indígenas en varios países de la región, entre ellos el Perú.

Los estudios sobre la escuela en contextos indígenas y en particular sobre el modelo de EIB y sus consecuencias en la vida de los pueblos han tendido a concentrarse en el ámbito cultural y simbólico, producidos sobre todo desde disciplinas como la sociolingüística y la antropología educativa. Por ejemplo, los estudios antropológicos de Trapnell (1984, 1987), y Aikman (2003) ponen énfasis en la relación entre las escuelas, las formas de vida y enseñanza indígenas y el impacto en la identidad de los actores; por su parte, aquellos de Vigil (2004), Zavala (2009), Calvo (2003), desarrollan aspectos vinculados al bilingüismo escolar y la importancia de la lengua materna en la formación infantil.

El abordaje del ámbito cultural y simbólico, aunque ha producido valiosos aportes, ha solido dejar de lado la aproximación al contexto social mayor en el que tiene lugar la escuela y las relaciones con los actores que conforman la comunidad educativa en una escuela rural: padres y madres de familia, docentes, estudiantes, líderes de la comunidad. La ausencia de esa mirada más amplia se hace evidente cuando en los estudios que recogen las valoraciones y expectativas de estos actores sobre la escuela en ámbitos rurales aparecen mencionados aspectos relacionados a al deseo de ascenso social, mejora de oportunidades educativas y laborales, migración a centros urbanos y el

abandono de la actividad productiva agrícola. La mención a los aspectos del orden socio-productivo de la realidad social de las comunidades llega en ocasiones a poner en entredicho la aceptación que tuviesen los actores de la inclusión de su lengua o elementos culturales en la escuela desde modelos bilingües o EIB, en función al vínculo que puedan tener o no con la consecución de tales expectativas (García, 2005; Rockwell, 1989; Aikman, 2003). Por ello mismo, esta mención constituye también una alerta sobre la necesidad de realizar un abordaje que supere la mirada únicamente en el ámbito cultural. Sin embargo, los aspectos del ámbito socio-productivo no llegan a ser abordados en profundidad, quedando sin explorar su vínculo con los límites que puedan representar al modelo EIB, dejando así una dimensión importante de la relación entre la escuela y las comunidades sin ser alumbrada.

A raíz de aquellos aspectos mencionados en las valoraciones y expectativas de los actores sobre la escuela, se hace necesario considerar el abordaje del ámbito socio-productivo en los estudios sobre la EIB. Abordar este ámbito podría resultar determinante para una mejor comprensión de la relación entre la escuela, en específico el modelo EIB, y los pueblos indígenas. En ese sentido, una propuesta teórica que hace posible situar su realidad social en un contexto que incluya tanto el ámbito cultural y simbólico como el socio-productivo es la teoría de la colonialidad del poder trabajada por Aníbal Quijano. El autor realiza una lectura de la experiencia de los pueblos indígenas en la historia del colonialismo y la pervivencia de sus rasgos principales expresados hoy en día en los que él identifica como los cinco ámbitos de existencia social (el trabajo, la subjetividad/intersubjetividad, la autoridad colectiva, el sexo y la relación con la naturaleza) (Quijano, 2006). La interdependencia entre los ámbitos que propone Quijano posibilita una aproximación a las relaciones entre estos superando una mirada unidimensional. De modo que, la capacidad de observar más de un ámbito de lo social, junto con la ubicación de la experiencia indígena en la historia del colonialismo, hacen de la teoría de la colonialidad del poder un marco idóneo para aproximarse a la relación entre los actores indígenas y la escuela EIB de manera amplia.

Un abordaje de la relación actual entre los actores en contextos indígenas y la escuela EIB debe considerar que en los últimos años el Ministerio de Educación ha desarrollado un modelo educativo EIB que presenta medianos avances en su implementación. Por ejemplo, en materia de documentos que rigen en el tema se promulgó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) y se elaboró una Propuesta pedagógica (2013), mientras que en cuanto a su implementación se puede ver que entre el 2016 y el 2018 el porcentaje de niños, niñas y adolescentes indígenas que reciben el servicio de EIB en el nivel primario aumentó de 12,8% al 15,4%, y la implementación de la Propuesta Pedagógica en escuelas EIB pasó de 23,6% al 28,1%¹.

La implementación de este modelo EIB implica un proyecto de inclusión de la lengua, los saberes y prácticas culturales en las aulas que además de un objetivo pedagógico (mejorar los aprendizajes), busca aportar a la consolidación de una sociedad que valore la diversidad cultural (Ministerio de Educación, 2013). Sin embargo, este avance moderado de la EIB debe ser evaluado a la luz de los límites antes mencionados de un abordaje únicamente desde el ámbito cultural, y debe realizarse justamente a partir de las valoraciones y expectativas que expresen los actores sobre esta, considerando también el ámbito socio-productivo de su contexto.

Por todo lo expuesto, esta tesis busca describir y analizar las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB entre los años 2017 y 2018, abordando los ámbitos cultural y socio-productivo del contexto en el que se encuentran sus actores. La investigación sigue una aproximación cualitativa y se realizó mediante un estudio de caso que permitió la cercanía necesaria con los actores y las dinámicas del contexto escolar y comunal, permitiendo realizar entrevistas a profundidad y observación de clases en la escuela. La selección del caso consideró a un pueblo originario que reciba el actual modelo EIB y que presente avances en su implementación, por lo que se eligió trabajar con el

¹ Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), 2020.

pueblo awajún. La comunidad de caso se eligió de acuerdo a la proximidad de la escuela a los criterios de calidad de la Propuesta Pedagógica, con la ayuda de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la provincia de Condorcanqui, resultando que el caso seleccionado fuera la comunidad awajún de Ebrón y su escuela EIB, la IE 17085, en la región Amazonas.

De tal modo, la pregunta de investigación de esta tesis es: ¿Cuáles son las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB a partir del caso de la IE Ebrón 17085, Amazonas entre los años 2017 y 2018?

A continuación, el documento muestra los capítulos del diseño de la investigación. Se presenta primero el estado de la cuestión de los debates sobre pueblos indígenas en América Latina, las políticas educativas para pueblos indígenas y el actual modelo EIB, así como una discusión académica en torno a la EIB y sus actores. Luego, el marco teórico desarrolla a profundidad la teoría de la Colonialidad del Poder de Aníbal Quijano y se construyen las categorías de “realidad productiva” y “valoración cultural” para el análisis posterior. Posteriormente, en el capítulo de metodología se exponen los objetivos, las características del caso de estudio, la estrategia de recojo de información y las limitaciones.

Los capítulos de hallazgos inician con un recuento histórico que ayuda a comprender el contexto de la visita a campo en la comunidad de Ebrón. Luego, en el segundo capítulo se presenta el escenario de los comuneros y comuneras de Ebrón respecto de sus saberes y cultura y de sus actividades productivas. A continuación, se expone en el tercer capítulo de hallazgos la implementación de la EIB en la escuela. Posteriormente, en el cuarto capítulo, las expectativas y valoraciones de los actores sobre la escuela y la EIB. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio y las reflexiones en torno a los alcances y desafíos de la EIB como política educativa para pueblos indígenas en el marco de los ámbitos cultural y socio-productivo.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ¿Cómo entender la persistencia de rasgos coloniales en la sociedad latinoamericana?: un análisis de las posturas teóricas y políticas sobre la cuestión.

Cómo entender lo indígena en América Latina ha sido un amplio y largo debate. Su definición ha sido buscada tratando de hallar las características comunes a todos los grupos sociales americanos previos a la conquista, constituyendo una tarea imposible dada su heterogeneidad. Afirma en ese sentido Bonfil Batalla (1972) que se debe entender lo indígena como categoría social, señalando que el origen y el sentido de la categorización de los muchos pueblos americanos como “indios” alude necesariamente al marco de relaciones entre ellos y con los otros sectores que fue instituido en el proceso colonial de la región. Esta comprensión del indígena obliga a indagar en la persistencia de tales relaciones a fin de comprender el marco social en el cual situar a estos pueblos en esta investigación. Por ello, en este subcapítulo se realizará un breve repaso de los planteamientos teóricos y políticos al respecto.

La revisión de los postulados arroja dos grandes campos de abordaje sobre los cuales se ha desarrollado la producción intelectual y política: uno referente a la no consecución de la región, finalizados los colonialismos, de autonomía de facto respecto de las áreas metropolitanas en distintos ámbitos de la vida social, es decir, distintas formas de permanencia de relaciones no-independientes con los antiguos centros coloniales. El otro, referente a la cuestión de la configuración social en la región, en específico referida al lugar de los pueblos indígenas en la estructura productiva, el imaginario y la proyección a futuro de las sociedades nacionales. Ambos campos se han encontrado vinculados en muchas de las formulaciones revisadas, pero -y es lo que se sostiene en este subcapítulo- no será sino hasta el planteamiento de la teoría de la Colonialidad del poder de Aníbal Quijano a inicios de la década de 1990 que estos se articulan en una comprensión de la totalidad histórico-social.

Para fines del siglo XIX e inicios del XX se empieza a pensar la situación de las poblaciones indígenas en la región en relación con la población mestiza, convirtiéndose en uno de los ejes principales del debate en adelante. Las posturas iniciales abordaron la cuestión indígena como un problema racial. Mientras que para la corriente positivista de la época los indígenas significaban un problema para la modernización del continente en tanto representaban una raza esencialmente viciosa y degradada; para los "autoctonistas" aquella "raza" representaba los cimientos identitarios de la nación, por lo que se debía mediante la educación combatir su "retraso" y hacerlos parte de la sociedad (Svampa, 2018: 45-51). En medio de ello, se desarrolló una corriente artística de prédica pro-indígena, que criticaba su condición y bogaba por la liberación de su "raza" (Chang-Rodríguez, 1984).

Pero si el abordaje racial era hegemónico en el momento, otros pensadores como Manuel Gonzales Prada y José Carlos Mariátegui, van a proponer un análisis social y económico de la cuestión. Gonzáles Prada antecede e influye en Mariátegui al leer la situación del indio en el Perú como subordinado a un orden social y político "antiguo" y a un "espíritu de servidumbre" del que debe emanciparse (Beorlegui, 2006: 285-286). En lugar de pensar en el mestizaje como una solución a la marginación de las poblaciones indígenas, el autor atiende a sus condiciones sociales de dominación reclamando en cambio la transformación total de la sociedad, y superando así una visión del problema meramente racial.

Esta lectura impacta en Mariátegui, quien desarrolla su estudio de la realidad social en base a las herramientas de análisis del marxismo y el conocimiento de las condiciones particulares del contexto peruano. El mestizaje en su mirada no solucionaba el problema de fondo: la existencia de una división jerarquizada entre indios y criollos (Rochabrún, 2007: 542-543). Su lectura histórica del proceso económico del Perú le permite advertir la continuidad del orden colonial de explotación indígena en la república mediante el régimen latifundista de producción agraria, que mantenía a la población indígena como servidumbre del patrón, sin posesión de la tierra que trabajaba. Su "atraso" y "degradación"

respecto del criollo no tenían su origen en la raza y las cuestiones que le eran supuestamente intrínsecas, sino en aquel lugar ocupado en la estructura productiva. De manera que para Mariátegui la solución al “problema del indio” no podía ser formulada en términos de la educación que pudiera recibir, la falta de ética en el trato que le dieran los criollos, o del ideal de mestizaje absoluto, sino por la abolición del régimen latifundista y su condición de servidumbre. Así, el autor rompe con la tradición que pensaba al indio en términos de inferioridad racial, al apuntar sus condiciones materiales de explotación (Mariátegui, 2012(1928)).

La lectura de Mariátegui resulta original porque concatena los elementos culturales de las comunidades indígenas con las relaciones de clase en el análisis de la cuestión indígena. Ya desde unas décadas atrás el pensamiento marxista y la formación de partidos socialistas venía desarrollándose en América Latina, pero particularmente desde 1920 se extendió la influencia de la III Internacional Comunista (IC). Bajo su dirección soviética, esta alentaba para los “países coloniales” una estrategia homogénea basada en la primacía del partido obrero, que prescindía y desconsideraba las particulares realidades nacionales (Aricó, 1982). Esta posición entrará en polémica con la perspectiva mariateguiana en torno a la lectura del continente y a la construcción del socialismo. Para la IC la realidad latinoamericana era homogénea: sometida a un imperialismo que posibilitaba la permanencia del feudalismo como modo de producción, lo cual exigía la necesidad de una revolución democrático-burguesa como “paso previo” al socialismo en fiel reflejo del desarrollo histórico europeo. A Mariátegui, por el contrario, su estudio de la realidad peruana le permitía percatarse que el imperialismo no generaba un escenario estáticamente feudal, sino uno en el que coexistían relaciones capitalistas con relaciones feudales de producción e incluso las formas de reciprocidad de la comunidad indígena andina. Y sería justamente con base en las características culturales de esta última como “germen”, que planteaba la posibilidad de alcanzar el socialismo sin la necesaria experiencia previa del capitalismo burgués (Flores Galindo, 1980: 28-31).

En paralelo, una tesis sobre el problema del imperialismo era desarrollada por el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre. Haya postuló ideas en la definición del imperialismo en la región al identificar que las clases criollas dominantes juegan su papel del lado de los intereses imperialistas de las potencias, en especial de los EE.UU., de modo que a cambio de empréstitos mantenían los recursos naturales en manos de los intereses estadounidenses y a las clases trabajadoras en condiciones de explotación (Haya de la Torre, 2010 s/f: 3-5²). Señalaba así que el imperialismo no era la fase superior sino la primera de expansión capitalista en la región, y proponía que antes que rechazar el capital extranjero, era menester colocarlo en manos de un estado antimperialista liderado por las clases medias (Rénique, 2018: 60). Haya mantuvo una extensa polémica con Mariátegui acerca del rol de las clases medias o el proletariado en la revolución (Flores Galindo, 1980: 80-84), lo cierto es que sus ideas también representan un aporte valioso a la conceptualización de la problemática de la no autonomía de la región frente a las metrópolis.

Como se observa, la formulación de Mariátegui no solo superó las perspectivas raciales del problema indígena, sino que también brindó un análisis original que contemplaba, en base a un análisis de sus condiciones materiales de reproducción, la coexistencia de distintos modos de producción en la región que le permitía comprender la posición del indígena y sus posibilidades de emancipación. Sin embargo, tras su muerte, la fuerza de las posiciones ortodoxas de la IC consiguió monopolizar las interpretaciones marxistas de la realidad regional. Como consecuencia, de un lado, las formulaciones ortodoxas del marxismo latinoamericano abandonaron la búsqueda de originalidad en su análisis por la asunción de una perspectiva determinista que traía un modelo “aplicable” que no será revisado abiertamente sino hasta luego de la revolución cubana (Aricó, 1982); de otro lado, que en lo posterior las formulaciones teórico-políticas enfatizarán elementos relativos a la cuestión cultural o étnica del

² La fuente es una edición de “El antimperialismo y el APRA” sin fecha indicada.

problema indígena, sea en abierta contraposición al marxismo ortodoxo, sea en la búsqueda de complejizar la perspectiva de clase.

Un claro ejemplo de lo primero es la hegemonía del indigenismo integracionista entre las décadas de 1930 y 1940, institucionalizado en el Instituto Indigenista Interamericano (III). De la mano de los mexicanos José Vasconcelos y Manuel Gamio esta corriente comprendía el “problema del indio” como un problema para la unidad de la nación, cuya solución no podía estar sino en su asimilación a la sociedad mestiza mediante -sobre todo- políticas educativas y culturales de integración lingüística y cultural. Aquí aparece el indio nuevamente como un problema en sí mismo, identificado a partir de sus rasgos culturales, el cual se acabaría eliminándolos (Máiz, 2008, citado en Svampa 2018: 74). Es clara su carencia de visión sobre las relaciones de dominación de las que estos eran sujetos.

Posteriormente, a fines de los años 1960 en Bolivia emergen discursos críticos tanto de aquel indigenismo integracionista como del marxismo ortodoxo, provenientes esta vez de la voz de los propios indígenas. De la mano de una corriente de “antropología crítica” y frente al racismo inalterado tras los cambios de la revolución de 1952, aparecerán en el país andino planteamientos teóricos de los que destacan las formulaciones de Fausto Reinaga y la corriente indianista, así como la corriente Katarista³ desarrollada por los sindicatos campesinos y teorizada por Felipe Quispe. Estas corrientes, a diferencia de las anteriores, enfatizaban en el carácter étnico de las diferencias sociales y la dominación entre mestizos e “indios”⁴ en Bolivia, y reafirman su agencia política autónoma (Escárraga, 2012: 186).

Ambas corrientes diferían en el énfasis puesto en la lectura en base a su condición étnica como indios, o su condición de clase como campesinos. Mientras el indianismo señala la raza y la etnia como el principal conflicto social

³ En alusión al líder rebelde aymara Tupac Katari que se alzó contra el dominio español en el siglo XVIII.

⁴ Tanto indianistas como kataristas se denominaban “indios” y no “indígenas”, en busca de dotar tal denominación de un contenido reivindicativo.

que sufren los indios, el katarismo, denuncia una doble opresión, la de clase y la cultural, por lo que reivindica como sujeto político al campesino aymara y quechua (Escárraga, 191-197). No obstante, junto con los antropólogos de corriente crítica, coinciden en la denuncia la persistencia de la jerarquía entre criollos e indios, esta vez haciendo énfasis en las cuestiones relativas a la cultura como la lengua, la religión, las costumbres, etc. no solo frente al indigenismo del III, sino también frente a la perspectiva de clase marxista que sólo podía comprenderlos en tanto campesinos. Este reclamo será retomado por formulaciones académicas futuras e incluso por la posterior consolidación del neoliberalismo.

En paralelo a los debates en torno al lugar del indígena, se desarrollan entre las décadas de 1950 y 1970 una serie de perspectivas teórico-políticas que, entre el auge del desarrollismo de posguerra y el impacto de la revolución cubana, tienen en común la búsqueda de renovación de los cánones en sus respectivas teorías a partir de la realidad latinoamericana. En el marco del desarrollismo surge de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) una lectura que planteaba el problema del “subdesarrollo” no como cuestión de “etapas” que con el tiempo llevarían al “desarrollo” -como planteaba la escuela hegemónica entonces-, sino de una estructura económica y una división del trabajo mundial en favor del “centro”, de economías diversificadas y progreso técnico, y la “periferia” -en la que se encontraba la región-, de economías primarias y dependiente de los beneficios técnicos del centro. En base a esta lectura, autores como Raúl Prebisch propusieron una serie de reformas estructurales que buscaban lograr superar el lugar periférico (Svampa, 2018: 152-153).

No obstante, desde mediados de los años 1960, autores como F.H. Cardoso o Theodor Dos Santos trabajan lo que se conoce como Teoría de la dependencia. Si bien siguen la lectura cepalina de la división centro-periferia, confrontan la posibilidad de escapar de “la periferia” mediante las reformas sin cuestionar el marco estructural de relaciones en sí mismo, puesto que “las relaciones de poder y dominación no sólo obstaculizan o impiden el desarrollo

de la periferia, sino que producen el subdesarrollo, consolidando -en un extremo- el «desarrollo del subdesarrollo» de la periferia” (Gunder Frank en Svampa, 2018: 210). Según esta corriente la dependencia económica de la región en relación a las metrópolis persistió tras la colonia, lo que definía el carácter de las economías latinoamericanas y las decisiones a nivel político vinculadas a esta. Es interesante aquí traer a colación lo que Haya señalaba al respecto, ya que ambos postulados dialogan en cuanto a la relación entre las decisiones políticas y las condiciones de vida en la región, y los intereses de las economías de países del “centro”. La teoría de la dependencia alumbró así el aspecto macroeconómico de la situación colonial experimentada en América Latina.

Por su parte, la corriente de la Filosofía de la Liberación, plantea su crítica en el plano epistémico de la preponderancia de los marcos conceptuales de países del “centro. Autores como Leopoldo Zea o Enrique Dussel cuestionaron los paradigmas vigentes como el marxismo-leninismo o la influencia de la teoría estadounidense en su búsqueda de una “filosofía auténticamente latinoamericana” que acompañe y teorice la praxis revolucionaria de los movimientos de entonces (Beorlegui, 2006: 668-669). Así, esta corriente da luces en lo relativo a la influencia de los paradigmas metropolitanos que estaban vigentes incluso a la hora de pensar América Latina. Su intención de romper con las formas de hegemonía cultural de los países dominantes fue parte importante del debate por comprender el lugar de la región en el plano de las ideas.

Pero es quizás uno de los más interesantes planteamientos de entonces el que los mexicanos Pablo Gonzáles Casanova y Rodolfo Stavenhagen desarrollaron a partir del concepto de colonialismo interno. En su postulado principal sostiene que en la estructura sociopolítica de los estados-nación en América Latina las poblaciones indígenas representan grupos marginales debido a que la relación que con ellas mantenían los grupos criollos urbanos reproducía la estructura colonialista de la economía mundial “internamente”. Para ambos, esta relación se daba del mismo modo que una metrópoli lo hace con una colonia: manteniendo el monopolio del control trabajo y los recursos naturales, así como de los medios de expresión y comunicación, redundando en

desigualdades y exclusión racial y cultural que suponían humillaciones que perduraban en los oprimidos. Con esto se pretendía enfrentar tanto las nociones de “integración racial”, como a la perspectiva marxista de la época, señalando que aquel concepto permitía alumbrar aspectos de la relación social asimétrica “que un análisis de clases no alcanza a determinar, como comprender que en una estructura colonial la relación de dominio y explotación se ejerce no solo de propietario a trabajador, sino de “una población (con sus distintas clases, propietarios, trabajadores) por otra población que también tiene distintas clases (propietarios y trabajadores)”” (González, 1969: 241, en Torres Guillén, 2014: 89, paréntesis en el original).

La tensión entre clase y etnia y entre dominación “externa” e “interna”, aparece nuevamente, como entre indianismos y katarismo, a la hora de graficar a la situación de las sociedades latinoamericanas y la posición del indígena. Como mencioné anteriormente, mucha de la producción en este sentido parece buscar abarcar la complejidad social que el esquema ortodoxo del marxismo no contemplaba. A pesar de las limitaciones -como su tendencia a comprender la dominación en términos de un *grupo cultural* por sobre otro en los márgenes del estado-nación-, el colonialismo interno resulta una propuesta interesante porque intenta vincular el fenómeno de la discriminación cultural al orden productivo, articulándolos con la estructura económica internacional, lo que empezaba a posibilitar una mirada que no se reducía a uno de tales aspectos.

Sin embargo, en lo posterior se hará más intensa la tendencia de abstraer la dimensión étnica y cultural de las otras dimensiones en reproducción del lugar desfavorecido del indígena en América latina. El contexto de los años siguientes trae la internacionalización del debate sobre pueblos indígenas de la mano de organismos supranacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) que promueven la declaración del Convenio n°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 referido a pueblos indígenas, el que reconocía una serie de derechos colectivos en torno al territorio y la cultura (Svampa, 2018: 101-102). Esto ocurre como parte del proceso de globalización y expansión del modelo neoliberal en la región y en paralelo a la caída del

“socialismo real”. Aquello suponía un proceso de individuación de lo social junto con la exaltación de la diversidad cultural e identitaria, condensadas en la noción de multiculturalismo, que tendría gran impacto en los países con alta población indígena (Svampa, 2018: 106).

La hegemonía del multiculturalismo como paradigma en la lectura social de América Latina y el mundo supuso el fenómeno del “indio permitido”: un proceso de apertura de espacios de participación e intervención ciudadana indígena -que dejaba obsoleto el antiguo proyecto de nación mestiza y homogénea- pero que marcaba los límites de ese “empoderamiento” en la no afectación de la dinámica productiva neoliberal ni de la capacidad del estado para garantizarla (Hale, 2004). Así, el multiculturalismo, sin ser propiamente un postulado sobre la permanencia de relaciones coloniales en la región, adquiere relevancia al ser el discurso ideológico que en nombre de la “inclusión” y el reconocimiento de una serie de derechos -sobre todo relativos a la expresión cultural e identitaria-, va a terminar incluyendo en-sus-términos mucho de lo relativo a las demandas étnicas que se venían exigiendo por las organizaciones indígenas en la región, desprovéyéndolas de su potencial transformativo.

Otro ejemplo de aquello ocurre con el concepto de “Interculturalidad”, el que en principio plantea no solo la existencia, sino la necesidad de diálogos entre las distintas expresiones culturales. Según Walsh (2010) este concepto tiene un potencial crítico en tanto es capaz de cuestionar los cimientos estructurales históricos de la desigualdad en las sociedades latinoamericanas, pero al mismo tiempo tiene una versión “funcional” al modelo neoliberal en el que se reconoce la diversidad dentro de sus márgenes de funcionamiento.

Durante esos mismos años, un sector de la academia latinoamericana encontró en la corriente historiográfica del Grupo de Estudios Subalternos (GES), desarrollada por teóricos de la India y vinculada al paradigma poscolonial, un marco idóneo para la historia del continente. El GES buscaba historizar los procesos de liberación de la India poscolonial a partir de la propia voz de los sujetos subalternos (Rivera Cusicanqui y Barragán, 1997). Esto inclinó al grupo

hacia el análisis de textos y de discurso como método principal, y aquello a su vez a un dilema entre la imposibilidad académica de afirmar por el subalterno, de un lado, y la necesidad política de activar por su liberación, de otro. El Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (GLES), fundado en 1995, hará una lectura de los indígenas latinoamericanos como sujetos subalternos tras el proceso de colonización, en paralelo con la experiencia de la India. No obstante, ubicado en el dilema del GES, este grupo tendió a desarrollar un debate más historiográfico que político en términos del lugar del indígena en las representaciones simbólicas sobre él (Mallon, 2009). No obstante, la actividad del GLES puso de manifiesto la persistencia de paradigmas coloniales en la producción académica sobre los pueblos indígenas. En similar línea a la Filosofía de la Liberación, su trabajo permite dar cuenta de que entender la experiencia indígena en el continente implica prestar atención a las representaciones simbólicas e históricas que sobre estos se hacen desde una mirada colonial.

A mediados de la década de 1990, se fue gestando lo que Restrepo y Rojas (2010) llaman la “inflexión decolonial”, el desarrollo de una serie de estudios a partir de la teorización de Aníbal Quijano del concepto de Colonialidad del poder. Primero, este concepto de inicios de 1990 propone que la articulación de las relaciones de poder que se fue configurando en el mundo desde la conquista y colonización de América deviene en un patrón de poder que terminó por abarcar todo el orbe y que mantiene como rasgo característico su colonialidad, es decir, la pervivencia de la jerarquía originada en los colonialismos. Este orden se manifiesta en la forma que han tomado en la modernidad las relaciones humanas en torno a cada uno de los “ámbitos de existencia social” que el autor identifica, a saber: el sexo, el trabajo, la naturaleza, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad. Estos ámbitos adoptarán sus respectivas formas históricas –que a la vez constituyen la forma histórica de la totalidad que conforman- en base a la interactividad entre la dominación, la explotación y el conflicto originados en la disputa por el control de sus recursos y sus productos.

Con la Colonialidad como marco se constituye en los primeros años del siglo XXI el grupo Modernidad/Colonialidad, que desarrolla líneas de investigación a partir del concepto de Quijano. Uno de los temas más nutridos y atendidos ha sido el ámbito del saber y la producción de conocimiento, a partir del concepto de “colonialidad del saber”, que refiere al resultante epistemológico del entramado de poder colonial de la modernidad que describe Quijano, señalando la centralidad de Europa en la configuración de una episteme hegemónica global, cuyo desarrollo impositivo al resto del mundo terminó por subordinar y dejar fuera de la capacidad de enunciar sobre la historia a los complejos culturales, epistemológicos y simbólicos de los pueblos que caían en su dominio. Cabe destacar cómo a pesar del potencial de la teorización de Quijano de comprender la totalidad social -como explayaré en el Marco Teórico-, los estudios de este grupo se desarrollaron principalmente en torno a la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, fenómenos de la colonialidad del poder⁵ (Grupo de Estudios Sobre Colonialidad, 2012).

Así pues, culminado este repaso por las aproximaciones a la persistencia y reproducción de la condición colonial en América Latina, es posible ensayar un análisis que ayude a definir el enfoque de esta tesis al respecto. El recorrido muestra que las perspectivas en los dos campos mencionados al inicio -el lugar de la región en relación con el mundo, y la formación social interna-, han habitado la tensión entre los planteamientos o énfasis que tienden más hacia un abordaje de aspectos relativos al plano epistemológico, simbólico o identitario, y los que atienden las condiciones materiales de existencia, la redistribución económica o la participación política. Sin ser esta una división totalmente dicotómica, se puede ubicar las corrientes descritas apuntando a una u otra tendencia, así como rescatar que el cisma entre Mariátegui y la IC pareció dividir las aguas de

⁵ Existe un amplio desarrollo en torno a diferentes aspectos de la vida social como “colonialidad del tiempo, del hacer...” etc., los que han tenido menos impacto debido a que entendiéndose la colonialidad “como un patrón global de poder y como articulador y estructurador de la modernidad, es evidente que este patrón impregna tanto las áreas básicas de la existencia social como sus resultantes principales. En algunos casos, el uso de esta multiplicidad de colonialidades que han aparecido recientemente, lejos de profundizar el modelo analítico de la colonialidad, tienden a limitarlo, o peor aún, a banalizarlo” (Grupo de Estudios Sobre Colonialidad, 2012: 12).

entonces en adelante. Así, por ejemplo, mientras los teóricos de la dependencia en paralelo con las ideas de Haya alumbran el plano económico de la no autonomía continental respecto al centro, la filosofía de la liberación lo advierte respecto de los paradigmas epistemológicos. Asimismo, respecto a la situación indígena, fueron descritos los ámbitos productivo y económico de su subordinación, pero también el factor étnico y cultural, siempre tensionados, así como la forma en la que se producen discursos y afirmaciones respecto de ellos por la población no indígena. Pero, por último, se debe destacar que, si bien estos enfoques no son unívocos y han buscado dialogar con los otros aspectos de la realidad, es en las formulaciones de Mariátegui, González Casanova y finalmente la de Quijano donde encuentro el resultado de intentos originales de concatenación de estos diferentes aspectos en planteamientos de comprensión holística de la realidad social.

Justamente, como mencioné al inicio, es la teorización en torno a la Colonialidad del poder la que brinda un marco lo suficientemente integrador de todas estas aproximaciones en una totalidad histórica que permite atender sus relaciones y sus cambios. Al no ser sino las relaciones a nivel mundial, y comprender 5 ámbitos básicos de toda existencia humana como continuamente en procesos de cambio y mutua determinación entre ellos y la totalidad que conforman, Quijano ofrece un marco en el cual pensar la experiencia latinoamericana en atención a más de un solo ámbito en específico, justamente alumbrando sus relaciones con los otros. En un análisis a partir de ello, es posible interpretar que los aspectos alumbrados por estas corrientes corresponderían cada uno a los ámbitos de la existencia social y deben ser articulados como tales.

Sostengo, por ende, que la perspectiva de la colonialidad del poder otorga un marco analítico de tal amplitud que logra comprender los fenómenos históricos, políticos y simbólicos imbricados en relaciones de poder a nivel mundial, lo que permite –para el caso específico de esta tesis- enmarcar la experiencia de la Amazonía indígena y los proyectos educativos pensados para ella en la historia colonial de América Latina. Por ello, en el Marco Teórico desarrollaré con detenimiento el planteamiento del concepto y la lectura de mi fenómeno. Por

ahora, es preciso revisar el desarrollo de los proyectos de educación indígena en el Perú en relación al desarrollo de ideas que he presentado.

2.2. El desarrollo de las políticas educativas para pueblos indígenas en el Perú

En el abordaje de la cuestión indígena por parte de los estados latinoamericanos la educación jugó un rol fundamental al ser el medio principal mediante el cual aquellas poblaciones se acercarían a las dinámicas y códigos de la sociedad y el mercado nacionales. La forma en la que esa educación debiera darse fue variando en el tiempo, a la luz de los debates sobre lo indígena y los proyectos nacionales antes reseñados. Una revisión del caso del Perú muestra que los proyectos en este sentido han pasado de una estrategia abiertamente asimilacionista, propia de los ideales de nación homogénea, a la reciente adopción del paradigma intercultural y bilingüe en las políticas educativas.

Los intentos de expansión de la escuela pública a la población indígena en la primera mitad del siglo XX fueron parte de proyectos de asimilación a las dinámicas económicas y políticas del país como solución al “problema del indio”. Ya sea mediante la homogenización cultural y lingüística del proyecto civilista, o mediante la alfabetización en lengua quechua o aymara del proyecto indigenista (Contreras, 1996), ambos proyectos “prometían” la igualdad jurídica con el resto de los peruanos a condición del abandono paulatino de su lengua y prácticas culturales (Portocarrero y Oliart, 1989). Entre las décadas de 1950 y 1960 la región andina experimenta la expansión de la oferta educativa impartida en lengua castellana, lo que genera gran demanda entre los pobladores que hallaban en ella la posibilidad de una reivindicación ciudadana históricamente negada; paralelamente, en la región amazónica el estado firmaba en 1952 un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)⁶, en el cual le encarga la expansión de escuelas e instrucción de los indígenas amazónicos (Trapnell y

⁶ El ILV es un grupo evangélico norteamericano que desarrolló entre los años 1940 y 1970 misiones de evangelización y castellanización en todo América Latina.

Zavala, 2013: 26-29). El ILV -como se explicará con mayor detalle en el primer capítulo de hallazgos- se dedicó a fundar escuelas y formar maestros indígenas que luego fueran capaces de reproducir lo aprendido a sus paisanos empleando el bilingüismo transicional, es decir, una estrategia lingüística de enseñanza en la lengua indígena en los primeros años del proceso educativo con el objetivo de permitir el paso definitivo al castellano.

La década de 1970 significó un punto de quiebre en las políticas educativas para pueblos indígenas. En el marco democratizador en el que se inscribía, la reforma educativa dirigida por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas abandonó la noción del indio como causa del subdesarrollo, para comprender su situación más bien como consecuencia de las relaciones de dominación que existían en el país. La ley de Reforma Educativa de 1972 y la Política de Educación Bilingüe en 1973 marcan un hito al ser las primeras que reconocían oficialmente la pluralidad de lenguas del país que el sistema educativo debía atender, lo cual enmarcaba en el proceso de ruptura de relaciones de dominación social y política. No obstante, esta reforma no llegó a materializarse en una oferta concreta, y fue sólo por medio de programas experimentales focalizados que la educación bilingüe fue llevada a cabo, sin respaldo estatal (Trapnell y Zavala, 2013: 37-48)⁷. Luego, para el segundo período del gobierno militar muchas reformas fueron echadas atrás, entre ellas las políticas educativas y el reconocimiento de las lenguas indígenas. En esa línea, la nueva Ley General de Educación de 1982, promulgada en el gobierno de Fernando Belaúnde, indica de manera explícita el fin modernizador del bilingüismo utilizado en los primeros años de la educación primaria indígena, y el abandono del marco más amplio de ruptura de relaciones de dominación.

Los estudios acerca del mencionado proceso de expansión de la escuela señalan que este representó el alcance de oportunidades nuevas para los campesinos e indígenas de poder acceder a los conocimientos del mundo mestizo, significando un proceso democratizador frente al poder gamonalista

⁷ Por ejemplo, las experiencias del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) o del Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEBP), ambos en la década de 1970.

primero, y en función a su desarrollo individual en las ciudades después (Degregori y Golte, 1973; Wipio, 1979; Ansión, 1989 y 1990; Degregori, 1986 y 1991). Sin embargo, esta escuela es problematizada por una serie de estudios críticos al indigenismo integracionista desde fines de la década de 1970 y a lo largo de la siguiente (Montoya, 1980; López, 1984; Trapnell, 1984, 1985, 1987; Heise, 1993). Sus críticas hicieron énfasis de una parte en que el enfoque transicional negaba las lenguas indígenas mediante la imposición paulatina del castellano, y de otra, en que la escuela no se implementaba tampoco de acuerdo con el contexto cultural de los educandos. Por esta razón remarcaban la necesidad de, en primer lugar, superar el paradigma bilingüe-transicional por uno de mantenimiento y desarrollo de la lengua, y, en segundo lugar, de incorporar la dimensión cultural en un nuevo modelo escolar para estos pueblos. Es aquí que se integran al debate los modelos “bilingüe bicultural” primero y “bilingüe intercultural” después, siendo este último el que terminó primando como marco de las políticas en materia de educación para pueblos indígenas en el país (Trapnell y Zavala, 2013).

El enfoque intercultural es adoptado oficialmente con la apertura de la Dirección de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación en 1987 y la creación la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en 1989. Para 1991 una nueva Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural la reconocía como principio rector de toda educación peruana, en lo que significó una perspectiva oficial que superaba las lógicas integracionistas predecesoras. Sin embargo, es importante notar primero que estas medidas dejaron atrás el horizonte de transformación social propio de la reforma de 1972, siendo en realidad más cercanas al enfoque multiculturalista, limitándose a reconocer la diversidad cultural (Trapnell y Zavala, 2013: 49). Segundo, tal reconocimiento quedó en el papel, ya que, de un lado, en la práctica nunca se dio su extensión a la totalidad de la educación en el país (Defensoría del Pueblo, 2011: 79), y de otro, las presiones del gobierno de Alberto Fujimori en contra de su desarrollo concluyeron en la reducción de su presupuesto y de su rango ministerial -de Dirección a Unidad- (García, 2008:128).

En las últimas dos décadas el abordaje estatal de la EIB ha sido ambivalente. Durante el gobierno de Alejandro Toledo en la primera mitad de la década del 2000 se renueva el interés oficial por la educación indígena con la promulgación de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ley N°27818) del 2003, que incluía su universalización, así como el derecho de los pueblos a ser partícipes activos de la misma, y los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural (2005). Sin embargo, la administración posterior de Alan García no tuvo el interés puesto en la educación indígena y las medidas tomadas al respecto tendieron a la estandarización con poca o ninguna consideración de la situación socio cultural de los pueblos indígenas (Trapnell y Zavala, 2009).

Es importante señalar que más allá de los debates y cambios a nivel de política estatal, estas han estado todas muy lejos de concretar una adecuada implementación. Desde la década de 1970 hasta la primera década del 2000 la EIB en la práctica no contó con mecanismos y soportes claros de desarrollo en las aulas, y más bien sus formas concretas se limitaron a “un conjunto de iniciativas focalizadas por ONGs con apoyo de la cooperación internacional que, en no pocos casos, ha encontrado trabas para su funcionamiento desde el mismo Estado –pese a ser una política nacional– o que han quedado abandonadas luego de que terminara el periodo de su ejecución” (Ministerio de Educación, 2013: 23). Por ello, es posible señalar que hasta inicios de la segunda década del siglo XXI, difícilmente se puede hablar en el Perú de un modelo escolar intercultural bilingüe para pueblos indígenas a pesar de haber sido reconocido oficialmente desde 1987.

No es sino a partir del 2011, que tras un proceso de exigencia de organizaciones de la sociedad civil y la apertura de un gobierno que predicaba el cierre de brechas de desigualdad como objetivo, el Ministerio de Educación pone atención a la necesidad de generar las condiciones básicas para una adecuada implementación de la EIB, dando lugar al marco político en el que actualmente esta se desarrolla. Desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), parte de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)

se desarrollaron documentos que normaran y rijan en su cumplimiento. Así, se elaboró una Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016a), un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (2016b) y una Propuesta Pedagógica (2013) para el sector. En esa línea la DIGEIBIRA elaboró un Plan Estratégico (2014) para organizar el trabajo basado en los siguientes cuatro ejes: 1. Acceso, permanencia y culminación oportuna en la EIB de los niños, en inicial, primaria, secundaria, básica alternativa y básica especial; 2. Propuesta pedagógica EIB y desarrollo curricular; 3. Formación y desarrollo docente EIB; y 4. Gestión educativa descentralizada y participación social en la EIB. Con estos documentos se logra tener por primera vez articulados los objetivos de implementación de la EIB.⁸

En los mencionados documentos se puede observar los principios en los que se fundamenta y los objetivos que persigue la actual oferta EIB en el país. La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe se basa en dos fundamentos, uno pedagógico y otro político. El primero señala la importancia de aprender en lengua propia y en base al contexto cultural para lograr aprendizajes de manera óptima. El segundo refiere a la escuela como medio de construcción de una sociedad democrática donde se respete y valore la diversidad a fin de combatir la desigualdad de oportunidades. Con todo, la finalidad que persigue es:

Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de

⁸ El eje 1 se propone identificar la demanda EIB: se realizó un registro que indica que 1 millón 200 mil niños y niñas tienen una lengua originaria y pertenecen a un pueblo indígena en edad escolar, y 21 mil 882 escuelas los atienden y deberían ser EIB. (Ministerio de Educación, 2016c: folleto informativo). Además, se elaboró junto con el Ministerio de Cultura un mapa etno-lingüístico del Perú que muestra que existen oficialmente 55 pueblos indígenas hablantes de 47 lenguas distintas al español en el país y que pertenecen a 19 familias lingüísticas, la mayoría habladas en la Amazonía. En cuanto al eje 2 se desarrollaron dos aspectos: el diseño de “escenarios socio y psico-lingüísticos” y el trabajo de normalización de lenguas, que incluye 3 metas: alfabetos oficiales, definición de normas de escritura, y materiales pertinentes. Los escenarios socio y psico-lingüísticos son diseñados para representar 5 distintos grados de uso de la lengua originaria en las escuelas, determinando qué tipo de EIB se aplica al caso: EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, de Revitalización cultural y lingüística, o de Fortalecimiento y revitalización cultural y lingüística. En el eje 3 se incrementó los institutos pedagógicos EIB e implementó un programa de apoyo a docentes llamado Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPIS). En el eje 4 se ha realizado los encuentros de la Comisión Nacional de EIB (CONEIB), la Mesa Técnica Nacional de EIB y los Encuentros de niñas y niños indígenas de todo el país “TINKUY”.

todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyen a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género. (Ministerio de Educación, 2016a:18)

En la misma línea, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, sustenta la EIB en base a los principios de valoración de la diversidad cultural y la construcción de la democracia. Se apunta a combatir el racismo, la discriminación y en general las asimetrías de poder de origen étnico promoviendo el reconocimiento, aceptación y cultivo de la identidad en los niños indígenas. Por su parte, la Propuesta Pedagógica se sustenta en la igualdad de derechos y en el reconocimiento de la necesidad de valorar la diversidad y atender a los pueblos indígenas. A diferencia de los otros documentos, es más firme en cuanto al rol transformador de la EIB asumiendo el principio de la interculturalidad crítica, inscribiéndola en tarea de reconocer y cuestionar la desigualdad representando un espacio de creación de oportunidades para los alumnos de desarrollarse en sus términos culturales. La escuela de esa manera debería comprometerse con la construcción de una sociedad intercultural. Así, en ella se explicita la definición de lo que es una escuela EIB como aquella que atiende a población de todas las edades y niveles escolares pertenecientes a un pueblo indígena y que tienen como primera o segunda lengua alguna lengua originaria y en donde estos

logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural. (Ministerio de Educación, 2013: 42)

Se puede ver que además del objetivo pedagógico que fundamenta la inclusión de la lengua y los saberes y elementos culturales indígenas en la escuela, la presencia de estos en las aulas son también el medio para la consecución de la sociedad intercultural en la que se valora la diversidad. La propuesta pedagógica indica cómo la inclusión de estos elementos busca el

fortalecimiento de la identidad cultural de los propios indígenas como parte de las competencias interculturales que posibilitarían la consecución de tal sociedad:

Un principio pedagógico importante para el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes es partir de lo más próximo, de lo conocido y de los saberes previos adquiridos en su interacción con su familia y la comunidad. Esto implica partir de los conocimientos locales, lo que permitirá a los estudiantes aprender de manera significativa y revalorando sus saberes, a la vez que podrá relacionarse de una manera más efectiva con los conocimientos que provienen de otras tradiciones culturales, dentro de ella la occidental, logrando aprendizajes que integran estos dos tipos de conocimientos. (Ministerio de Educación, 2013: 80)

En estas definiciones se puede ver que queda completamente superado el enfoque de unidad nacional culturalmente homogénea, así como aquel que pretendía “civilizar” al indio como proyecto nacional. Fundamentadas en lo estipulado en el Convenio 169 de la OIT y producidas en el marco del desarrollo del estado neoliberal en el Perú, es también evidente la ausencia de la lectura en base a las relaciones de dominación y la condición socioeconómica de los pueblos indígenas presentes en perspectivas surgidas en los años setenta como el colonialismo interno o el indianismo, o incluso la misma política educativa de 1972.

Actualmente la implementación de este modelo de EIB cuenta con una oferta de 13.240 docentes bilingües⁹ y 37 institutos de educación superior pedagógica que ofrecen la especialidad EIB, entre privados (3) y públicos (34) para la formación de nuevos docentes capacitados¹⁰. Asimismo, la EIB ha extendido su alcance pasando de contar con 21.832 escuelas calificadas como EIB y 832.159 alumnos que la recibían en 2013¹¹ a contar con 26.862 II.EE. EIB y 1.238.329

⁹ Fuente Padrón de docentes bilingües, acreditados en el dominio del castellano y una o más lenguas originarias, comprendidos en la Carrera Pública Magisterial de la LRM, que prestan servicios efectivos en una institución educativa pública bilingüe 2019. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo3_+Padr%C3%B3n+de+docentes+biling%C3%BCes+acreditados,+comprendidos+en+la+CPM+de+la+LRM,+que+prestan+servicios+en+una+IE+biling%C3%BCe.pdf

¹⁰ Fuente: Ministerio de Educación: Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/institutos/>

¹¹ De acuerdo al Plan Nacional De Educación Intercultural Bilingüe - DEIB-DIGEIBIRA, 2015: 18. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Plan%20nacional%20final%20EIB.pdf>

estudiantes atendidos en 2019 en todos los niveles escolares¹². De estas escuelas la Propuesta Pedagógica pasó de ser implementada por el 23,6% de escuelas primarias en el 2016 a hacerlo por el 36,5% de las mismas el 2019¹³.

2.3. Debates en torno a la EIB: distintas aproximaciones y un asunto pendiente.

Como se mencionó al final de la primera sección de este estado de la cuestión, en la experiencia de los pueblos indígenas con los estados y sociedades nacionales en América Latina perviven rasgos originados en el período colonial en distintos planos de la realidad social. No obstante, una revisión a lo producido en torno a la EIB en el Perú y algunos estudios de América Latina da cuenta de que el principal foco de atención ha estado en la dimensión epistémica y cultural de aquella relación. Este foco, sin embargo, no ha impedido que con el tiempo los estudios hayan ido expresando la necesidad de “ir más allá” de la escuela, al tiempo que aquellos que recogen valoraciones y/o expectativas de las familias sobre la escuela rural muestren -sin hacerlo explícito- la necesidad de abordar en específico las actividades productivas del contexto comunal de la escuela indígena para comprender los determinantes de las perspectivas de sus actores. En ese sentido, esta revisión permite ver la ausencia del abordaje a profundidad de este último aspecto en los estudios de EIB, y afirmar la necesidad de su desarrollo.

Luego de la instalación del enfoque intercultural en el estado, entre la década de 1990 y la del 2000 se pueden encontrar a grandes rasgos dos tendencias diferenciadas por la fundamentación que hacen de la EIB y los fines que debe perseguir. En primer lugar, una serie de trabajos la fundamentan como derecho a la educación de los pueblos indígenas en tanto ciudadanos que debe cumplirse a cabalidad. Los trabajos de López y Kuper (2000), Pozzi-Escot (1990), Aguado

¹² Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2019. Recuperado de: https://www.edugestores.pe/wp-content/uploads/2015/08/Balance_DEIB_-Nirma-Arellano.pdf

¹³ Fuente: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2020: 4.

(1991) identifican que el modelo de escuela monolingüe impide a la población indígena ejercer su derecho a la educación pertinente, es decir, lingüística y culturalmente apropiada para el aprendizaje, situación que debe ser revertida mediante una modalidad educativa que lo garantice: la EIB. En la misma línea, los argumentos de López (1984), Zúñiga y Ansión (1997), Villavicencio (1990), apuntan a que el trabajo de revalorización cultural de la EIB debe contribuir a la consolidación de una identidad nacional en diversidad y a la convivencia tolerante y democrática entre las distintas etnias que la integran.

Por otro lado, otro grupo de estudios fundamentan la EIB en tanto institución transformadora de relaciones históricas de desigualdad entre indígenas y no indígenas. Los trabajos de Montoya (1990), Trapnell (1984, 1987, 2008), PRATEC (2005) y Murrugarra (2008), por ejemplo, atienden al proceso de colonización que a lo largo de la historia configuró relaciones estructurales de subordinación, en medio de las cuales la escuela representó la institución impositora y reproductora del conocimiento occidental por sobre el saber indígena. Frente a esta ella, la EIB no debe significar sino la apuesta por una interculturalidad como alternativa política de reivindicación cultural y transformación social en su conjunto. Esta, por tanto, debería enmarcarse en un proyecto de transformación de los condicionantes sociales de la desigualdad y no sólo ser entendida como una cuestión de derechos y convivencia tolerante. Este grupo de estudios, a diferencia del anterior, realiza una mirada importante a los procesos históricos de las sociedades que se debe rescatar.

A partir del 2000 se puede agrupar lo producido en dos grandes grupos también. Primero, se encuentra el despliegue teórico-analítico de la perspectiva de la colonialidad anteriormente mencionada, que enfoca la escuela indígena desde la dimensión epistemológica de la colonialidad, la "colonialidad del saber". Los trabajos de Bowers (2002), Antunes (2004) y Walsh (2005, 2007) coinciden en indicar que el orden geopolítico colonial implica un orden epistémico en el que el saber occidental se impuso como única forma válida de conocimiento por sobre los saberes indígenas, relegados al silencio o a la categoría de superstición. Así, cuestionan la pretensión de validez universal del saber

moderno, e identifican en la escuela el principal espacio donde esta se reproduce y, por lo mismo, también donde puede ser desafiado. De ese modo, Díaz, (2010), Alvarado (2015), Garcés (2017), Yangali (2017), entre otros, se suman a sostener que la EIB debe significar un proyecto “realmente descolonizador” donde se posibilite la reemergencia de los saberes indígenas como sostén de un proyecto alternativo de vida. Como se observa, mantienen estrecha relación con la corriente de autores peruanos que trabajan a partir de la perspectiva histórica colonial. Sin embargo, los aportes tanto de estos como de aquellos, se han limitado a la cuestión epistemológica, dejando de lado otros condicionantes en la historia colonial de las desigualdades entre indígenas y no indígenas. Esto ha redundado en que las alternativas planteadas giren en gran medida en torno a la recuperación/reivindicación del saber indígena como punta de lanza del proceso descolonizador (como se puede ver en Walsh, 2009, 2010).

En segundo lugar, una serie de estudios enfocados en lo propiamente pedagógico y relativo a la implementación estatal de la EIB. Abordan las cuestiones de cobertura y formación de docentes, producción y pertinencia de materiales y el currículo, o las problemáticas en torno al bilingüismo, entre otros temas. A pesar de no ahondar tampoco en otros determinantes de lo social, en algunos de estos estudios se puede encontrar una mención -casi siempre a manera de reflexión final- sobre la necesidad de amplitud tanto de la mirada como de la implementación de la interculturalidad hacia las comunidades más allá de la misma escuela. Una primera serie de ellos se limita a mencionar de forma agregada en sus conclusiones la necesidad de expandir el enfoque fuera de la escuela, mas sin un análisis al respecto (Zúñiga, Sánchez, Zacharías, 2000; Gondenzi, 2001; Aikman, 2003). En los años siguientes este llamado se hace común, y se da un paso a siempre exigir la necesidad de generalizar el enfoque intercultural para el éxito del proyecto escolar EIB que toma dos formas principales: una en la que se exige la transversalización del enfoque a toda la estructura educativa (Zavala 2004, 2008; 2009; Valdiviezo y Valdiviezo, 2008; Zúñiga, 2008), y otra que hace énfasis en la necesidad de que la escuela trabaje directamente los saberes y las prácticas culturales de la mano con la comunidad,

lo que implicaba, además, el llamado a pasar de enunciar el valor de lo indígena en clases, a practicarlo (Gasché 2011; Saroli, 2011; Rosales y Cussianovich, 2012; Espino, 2013; Monroe, 2014).

Del mismo modo, una revisión de los estudios que recogen percepciones y/o expectativas de actores de la comunidad educativa como las familias y los docentes de escuelas rurales también da cuenta de la necesidad de amplitud de mirada no solo ámbito cultural comunal, sino al ámbito socio-productivo en el cual aquellas son formuladas. En varias de las fuentes anteriormente mencionadas se indica que el problema con las familias es que estas reproducen también el imaginario que interioriza su cultura y lengua frente al castellano, por lo cual, se debía insistir en el trabajo comunitario que exceda lo pedagógico para realmente lograr revalorizar los saberes. No obstante, en varios otros estudios donde se recogen percepciones sobre la escuela en ámbitos rurales, se observa que los actores la valoran en tanto permite aprender conocimientos básicos del mundo moderno para desenvolverse en él, acceder a sus bienes materiales y evitar posibles engaños, todo ello muy referido a las expectativas a partir de la escuela, es decir, a la vida futura del niño. Según estos estudios, las valoraciones aparecen relacionadas a la actividad económica de la familia, el grado de educación alcanzado, experiencias de discriminación y sus relaciones con la ciudad a partir, por ejemplo, de experiencias migratorias (Ansión, 1989; Montero, 1999; Trigos, 1999; Vásquez de Velasco, 2009; en los andes y Aikman, 2003; y Davis, 2002 en la Amazonía). Es en ese sentido que muchas veces tiene lugar la crítica de las familias campesinas a la enseñanza bilingüe, exigiendo que se priorice el castellano (García, 2005; Rockwell, 1989, Aikman, 2003).

En el caso de los docentes se puede apreciar una serie de críticas al bilingüismo que pasan por que este genera doble trabajo, confunde el aprendizaje escolar de los alumnos (Rockwell, 1989) y carece del apoyo de los padres (Cueto y Secada 2004), o incluso se llega a cuestionar la necesidad de la enseñanza escolar para indígenas, señalando que dada su condición social no les es necesario aprender sino lo básico (Rolando, 2017). Como se puede observar también estos apuntan a la necesidad de los “saberes escolares

modernos” que pondrían en tela de juicio el bilingüismo escolar. Al igual que los estudios anteriores, la extensión escuela comunidad ha sido un paso en la búsqueda por ampliar el marco de reflexión y práctica de la EIB, que ha redundado en la mejor aceptación en muchos casos (Sotomayor, 2002, 2005; Valdiviezo 2013).

A este respecto, se puede ver cómo a pesar de las distintas perspectivas involucradas en la producción sobre EIB, se evidencian valiosos aportes, así como un asunto aún pendiente que les es común. Es claro cómo la perspectiva decolonial aporta una mirada histórica de larga duración del proceso de imposición epistémica, el cual, no obstante, parece desvincular de las condiciones históricas en las que tuvo lugar. Por su parte, tanto en los estudios de EIB a partir de casos como los que recogen perspectivas de la comunidad educativa, se puede identificar un reclamo más o menos explícito de la necesidad de abordar la dimensión socio productiva del entorno de ejecución de la EIB, no obstante, sin profundizar en ella. Ese es, pues, el “asunto pendiente” que arrojan los estudios sobre EIB en el país y que es preciso abordar, al mismo tiempo que atendiendo el fenómeno epistémico, desde esta investigación.

2.4. Un balance de la literatura revisada

A partir de lo expuesto en la primera sección, se observó que los rasgos coloniales en la sociedad latinoamericana persisten en distintos ámbitos de lo social marcando la experiencia indígena y su relación con las sociedades nacionales. Pero también que en el desarrollo de este debate la dimensión socio productiva de la experiencia indígena quedó relegada en los últimos años por la vigencia de marcos analíticos que priorizaban el estudio del ámbito intersubjetivo de la experiencia indígena. En ese contexto, mucha de la producción en torno a las políticas educativas para pueblos indígenas en el Perú de las dos últimas décadas ha priorizado el estudio de las expresiones observables de esa dimensión tanto en las dinámicas pedagógicas intraescolares como en la relación escuela-comunidad.

Ahora bien, es importante rescatar aportes y vacíos en base a la lectura de la realidad hecha en la primera sección. Se debe rescatar de las aproximaciones desde la colonialidad del saber la mirada a los procesos históricos que dieron lugar a la realidad actual en ese ámbito, y, asimismo, de los estudios de énfasis pedagógico las cada vez más extensas aproximaciones a la realidad comunal en la que se encuentra la escuela. Como ya adelanté al final de la primera sección, el marco teórico propicio para el análisis del fenómeno de esta tesis se encuentra en la teoría de la Colonialidad del poder de Quijano que desarrollo a continuación.



CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. Una lectura de la Colonialidad del Poder

En este capítulo se desarrollará la perspectiva de la Colonialidad del poder como aquel abordaje holístico de la realidad social en el que es posible atender la reproducción de relaciones coloniales antes mencionadas. Propongo una lectura que recupera su potencial concepción de la totalidad social, deslindando con aquellas aproximaciones que enfatizaron únicamente su dimensión epistémica. El desarrollo de este concepto a partir de dos de sus componentes que aquí resultan pertinentes, a saber, el trabajo y la subjetividad/intersubjetividad como ámbitos de lo social, me permitirá finalmente plantear las categorías de **realidad productiva** y **valoración cultural**, a partir de las cuales analizaré las valoraciones y expectativas en torno a la escuela EIB que tienen los actores que conforman la comunidad educativa en torno a la escuela EIB.

Como ya se describió, el Grupo Modernidad/colonialidad desarrolló con particular énfasis la cuestión relativa a la dimensión epistemológica de la colonialidad, denominada “colonialidad del saber”, sobre la cual, no obstante reconocer el valor de sus aportes, se debe decir que “les lleva a otorgar una atención casi exclusiva y un valor desmedido a los imaginarios y los dispositivos epistémicos en la instrumentación y reproducción del poder” (Trigo, 2014: 3)¹⁴. A diferencia de ello, es posible realizar una lectura del concepto de colonialidad del poder que permita situar el ámbito del imaginario en articulación con otras dimensiones que conforman, justamente, la totalidad de lo social.

En el planteamiento del concepto de Colonialidad del poder Quijano se remite hasta la conquista de América, afirmando que es en ese momento que se inaugura la modernidad, el capitalismo se hace mundial, y se sientan las bases

¹⁴ La cita continúa “...lastre que les viene de la fobia al marxismo generada por el giro post, que si originalmente supuso un repudio al dogmatismo teleológico del “materialismo histórico”, apañado por el (neo)liberalismo triunfante acabó arrumbando también en el mismo cajón de desperdicios el método histórico y materialista de Marx” (Trigo, 2014: 3).

de la formación de un patrón de poder que en el curso los siguientes 500 años se hará global. Este patrón refiere a la articulación de relaciones materiales e intersubjetivas de dominación y acumulación del excedente productivo a nivel global cuyo centro se configuró en Europa y sus clases dominantes y rige, no sin cambios importantes a lo largo de su desarrollo¹⁵ las relaciones del mundo hasta la actualidad. Este patrón de poder mantiene como uno de sus elementos constitutivos su colonialidad, es decir, la persistencia tras el fin de los colonialismos de relaciones de poder basadas en la articulación de una “codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados de acuerdo a la idea de raza, y la articulación de todas las formas de explotación de recursos y de control del trabajo en torno del capital y su mercado mundial” (Quijano, 2000, citado en Trigo, 2014:5).

Así expuesto, este patrón consiste en la asociación estructural de dos ejes centrales: 1) la clasificación social del mundo según la idea de raza; y 2) la articulación de todas las formas históricamente conocidas de explotación del trabajo a la lógica del capital (Quijano, 1992). Es en este marco que se entiende a América Latina y a los pueblos indígenas como parte de este patrón mundial de poder, lo que finalmente posibilita una comprensión de la experiencia indígena amazónica en un particular proceso de desarrollo histórico y una específica red de relaciones sociales.

En cuanto al primer eje, relativo a la clasificación racial, Quijano sostiene que con la conquista y colonización de América la idea de raza deviene en el principal mecanismo de diferenciación y jerarquización social de la especie. En este proceso se configuraron nuevas identidades sociales a partir justamente del orden colonial: “negros” como genérico a todas las etnias africanas, “indios” del mismo modo con las de América, “blancos” para los habitantes de Europa. Estas identidades configuraron la base de la clasificación social de modo que la población “blanca” o europea no sólo se concibió distinta a “indios”, “negros” o

¹⁵ En más de un trabajo Quijano señala que en centro han devenido Norteamérica y más recientemente las regiones no colonizadas de oriente (Japón, China).

“mestizos”, sino biológicamente superior, justificando la dominación de aquellos sobre estos, inherentemente “inferiores” (Quijano, 1999; 2000).

El segundo eje refiere a la configuración de una nueva estructura del control del trabajo que va a articular paulatinamente todas las otras formas distintas a la del capital a la lógica de éste. Quijano propone el concepto de heterogeneidad histórico estructural, según el cual existe una articulación de las diversas formas históricas de control del trabajo -reciprocidad, esclavismo, feudalismo, etc.- que no pueden ser entendidas como fases que se suceden superando la una completamente a la otra, sino como formas que en un mismo tiempo y espacio coexisten de articuladas. De ello, señala que en vez de comprender las formas de control del trabajo como puramente “feudales” o puramente “capitalistas”, es necesario comprender su mutua coexistencia articuladas de una manera u otra a la producción de mercancías para el mercado global, al capitalismo global y a su lógica (Quijano, 1990; 2006). En el caso latinoamericano estas formas están relacionadas de manera dependiente a las metrópolis europeas o norteamericanas, lo que ha determinado las formas históricas que han tenido lugar en la región (Quijano, 1968).

Quijano, asimismo, señala que toda existencia social que se reproduce en el largo plazo incluye 5 ámbitos básicos necesarios, a saber: sexo, trabajo, subjetividad/intersubjetividad, autoridad colectiva y relación con las otras formas de vida y elementos no humanos en torno (“naturaleza”). Es la disputa continua entre los sujetos por los recursos y los productos en cada uno de estos ámbitos lo que constituye el entramado de relaciones de poder, las cuales toman forma a partir de la interacción constante entre la dominación, la explotación y el conflicto. Las diferentes maneras en las que las relaciones de poder se articulan en cada ámbito configuran lo que Quijano ha llamado su *forma histórica*, es decir una forma específica de control y distribución de los recursos y productos de cada ámbito en una temporalidad particular. Del mismo modo, -y es donde

radica su potencial- su articulación constituye la forma histórica del patrón de poder que conforman estos ámbitos a manera de totalidad¹⁶ (Quijano, 2006).

En distintos trabajos Quijano hace un análisis de la forma hegemónica que adquieren estos 5 ámbitos en la modernidad, dedicándole a algunos mayor profundización que a otros. Para fines de esta investigación a partir de lo observado en una etapa experimental del campo, así como en la literatura al respecto, abordaré dos ámbitos que tienen directa relación con la experiencia de los actores, la presencia de la escuela y la apuesta EIB en contextos indígenas: los ámbitos del trabajo y de la subjetividad/intersubjetividad, sobre los cuales se profundizará a continuación.¹⁷

El ámbito del control del trabajo tiene como su forma hegemónica contemporánea al capitalismo. Como se ha explicado previamente, las otras formas de control del trabajo no fueron superadas por la relación capital-trabajo, sino que se articulan a su dinámica de producción de mercancías para el mercado mundial (Quijano, 2003). El control y la explotación del trabajo y la extracción de los recursos de los territorios colonizados se articulan en una cadena de transferencia de valor y de beneficios centralizada y controlada por las clases dominantes en los centros metropolitanos (Quijano, 2000). En el caso de América Latina, el trabajo en relaciones latifundistas de producción, así como aquellas propias de la reciprocidad andina, por ejemplo, no existían fuera-de las relaciones capitalistas que primaban en las urbes, sino que le eran funcionales en la particular dinámica productiva regida por el capital transnacional. Esa articulación y no la necesaria universalidad total de la relación capital-trabajo es

¹⁶ A cerca de la conformación de la totalidad cabe mencionar que: “Las formas de existencia social en cada una [sic] de dichos ámbitos no nacen las unas de las otras, pero no existen, no pueden existir, ni operan, separadas o independientes entre sí. Por eso mismo, las relaciones de poder que se constituyen en la disputa por el control de tales áreas o ámbitos de existencia social, tampoco nacen ni se derivan, las unas de las otras, pero no pueden existir, salvo de manera intempestiva y precaria, las unas sin las otras. Esto es, forman un complejo estructural que ciertamente se comporta como tal, pero donde las relaciones entre los ámbitos diferenciados, no tienen, no pueden tener, carácter sistémico u orgánico, puesto que cada ámbito de la respectiva existencia social tiene orígenes y condiciones específicas” (Quijano, 2006: 52).

¹⁷ Cabe decir que este fenómeno puede ser analizado tomando en cuenta otros o quizá todos los ámbitos mencionados, por lo cual cabe alentar investigaciones que complementen lo elaborado aquí con aportes al respecto.

lo que le da a la forma histórica de las disputas en torno al control del trabajo en la región, su carácter capitalista (Quijano, 1990; 2001).

Durante los colonialismos, la articulación de las otras formas de explotación del trabajo se dio de manera estructuralmente asociada con la racialización de la población mundial, configurando una división racial del trabajo. Las nuevas identidades raciales (negros, indios, blancos, etc.) aparecieron asociadas de manera más o menos determinante a lugares diferenciados en la nueva estructura global de trabajo: el trabajo asalariado quedó concentrado casi en su totalidad en la población “blanca”, mientras que las formas de trabajo no asalariado, como la servidumbre y la esclavitud, quedaron asignados a las poblaciones “india” y “negra” respectivamente (Quijano, 2000). Así, para el caso de esta tesis, es importante recalcar que en base a estos factores se configuraron a partir de las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas en las sociedades latinoamericanas las formas específicas de control y articulación de la fuerza de trabajo de estos últimos, lo que da lugar a lo que aquí llamaré la **realidad productiva** de los actores en cuestión.

En el ámbito de la subjetividad/intersubjetividad, del mismo modo que para las relaciones materiales en torno al trabajo, en el curso del colonialismo “Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 2000: 209). Posteriormente, con el proceso de la modernidad se constituyó un complejo cultural conocido como racionalidad/modernidad europea, el cual se hizo hegemónico por sobre los demás, constituyendo lo que se ha conocido como eurocentrismo. Esta concentración –junto con la racialización del mundo- se configuró en el imaginario moderno en paralelo con la producción de una narrativa histórica en la cual la historia de la humanidad constituía un continuo ascendente que desde un “estado de naturaleza” originario había evolucionado hasta la civilización europea. En este tránsito las culturas no-europeas quedaban ubicadas como etapas anteriores de la evolución humana remanentes que debían ser superadas. De este modo, el conocimiento europeo se erigió como

universalmente válido reduciendo a los pueblos colonizados y sus respectivos complejos intersubjetivos a etapas “pasadas” de la historia, despojados de su lugar en la producción cultural de la humanidad (Quijano, 2000).

El eurocentrismo implicó para los pueblos colonizados en América Latina la imposición del aprendizaje parcial de los conocimientos y la cultura dominante siempre que fuera funcional a tal dominación. Al mismo tiempo, la represión y/o despojo de las formas de expresión simbólicas y objetivadas de los dominados (Quijano, 1992). Tal proceso, precisa Quijano, consistió en la interiorización de la subordinación de su imaginario, prácticas y cultura por parte de los mismos individuos que conforman los grupos colonizados. Esto, tal como señala la crítica intercultural, repercute en valoraciones negativas de la cultura y la identidad que, sumadas al desprecio experimentado por parte de los grupos dominantes, terminan generando aspiraciones culturales “modernas” en desmedro de las propias: “Porque el poder se elaboró también como una colonización del imaginario, los dominados no siempre pudieron defenderse con éxito de ser llevados a mirarse con el ojo del dominador” (2014 (2000): 760). Así, estos procesos han constituido la forma en la que se aproximan y se generan valoraciones por parte de los actores indígenas hacia su propia cultura, constituyendo lo que aquí llamaré su **valoración cultural**.

Una lectura compleja de ambas dimensiones de la realidad supone explicitar la forma en la que están imbricadas y no pueden entenderse la una sin la otra. A pesar de que el mismo Quijano en las últimas décadas viró hacia una conceptualización de la colonialidad principalmente como un fenómeno epistémico, recojo de su formulación original la pretensión de totalidad a partir de la cual no se puede entender el desarrollo del eurocentrismo como forma hegemónica del ámbito intersubjetivo sin su articulación con las relaciones en torno al control del trabajo y la producción con las que se originó en el orden colonial. En términos de las categorías aquí propuestas, la aproximación al análisis de valoraciones y perspectivas de la escuela EIB no puede comprender el fenómeno de la valoración cultural abstraído de la realidad productiva de los actores de la escuela. De modo que es en este marco que se comprenderán sus

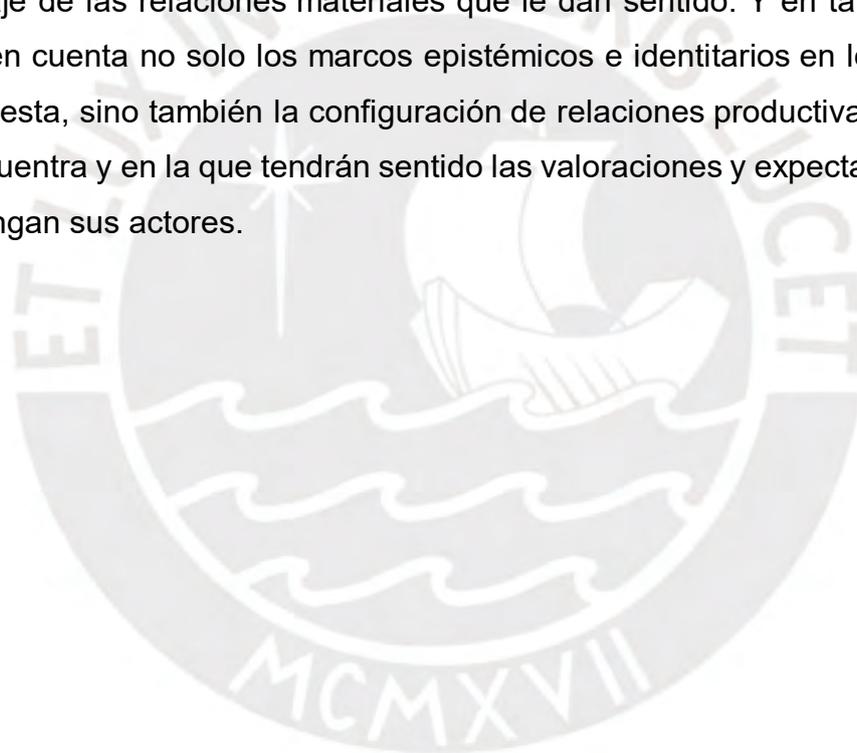
valoraciones, las cuales se entenderán en su sentido más literal como el “grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite” (Real Academia Española, 2019), y sus expectativas comprendidas como aquellas visiones de la proyección a futuro de los sujetos, considerando los elementos que podrían ayudar o dificultar el logro de algún objetivo (Guerrero, 2014: 11-12).

3.2. La escuela de Educación Intercultural Bilingüe

En este marco planteo un entendimiento de la escuela EIB como una apuesta de disputa de la hegemonía del eurocentrismo en el ámbito de la intersubjetividad, enmarcada en un particular contexto de relaciones productivas en el que también representa una institución que dota de capacidades, valores y actitudes a los sujetos para su mejor desempeño en las dinámicas laborales en el capitalismo.

La propuesta intercultural bilingüe, como se mostró anteriormente, se inscribe dentro de las corrientes que buscan poner en cuestión la hegemonía de los “saberes escolares modernos” como única forma válida de conocer y producir conocimiento, encontrando en la escuela su principal área de influencia. En ese sentido, representa una forma institucionalizada de las demandas de reconocimiento cultural de los pueblos indígenas. La escuela ciertamente es un espacio privilegiado para intervenir en los procesos de formación de las nuevas generaciones, de modo que, si la lectura de la crítica intercultural apunta a que esta reproducía valoraciones negativas acerca de la propia cultura en poblaciones indígenas, una apuesta que intente remar en su contra debía transformar sus dinámicas y contenidos de forma que no solo no niegue, sino que contribuya mediante elementos como el uso de la lengua, la práctica de saberes ancestrales, el reconocimiento y valoración del entorno natural, entre otros, al fortalecimiento de la identidad y valoración cultural indígenas. En ese sentido, la apuesta EIB sería la búsqueda continua por romper las relaciones de dominación y exclusión que en el plano epistemológico supone el eurocentrismo.

Pero es preciso también comprenderla en su sentido de formación de sujetos para su desarrollo individual en la sociedad, y por ello como depositaria de ciertas expectativas vinculadas a la realidad de los actores. Siguiendo a (Carnoy, 2000), en el capitalismo la escuela cumple la función de formar en valores y normas para el desempeño individual con la movilidad social como objetivo, lo que coincide con la literatura sobre percepciones de la escuela rural. De tal manera que, si los procesos epistémicos están en estrecha vinculación con las relaciones productivas, la mirada aquí presente debe poner en cuestión toda apuesta de cambio intercultural que en contextos indígenas prescinda del abordaje de las relaciones materiales que le dan sentido. Y en tanto, debe de tener en cuenta no solo los marcos epistémicos e identitarios en los que ubica su apuesta, sino también la configuración de relaciones productivas en las que se encuentra y en la que tendrán sentido las valoraciones y expectativas que de ella tengan sus actores.



CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Pregunta y objetivos

Expuesta la reconstrucción de literatura respecto al tema y expuesto el marco teórico, mi pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB a partir del caso de la IE Ebrón 17085, Amazonas entre los años 2017 y 2018?

Consecuentemente, mi objetivo principal, es como sigue:

Describir y analizar las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB a partir del caso de la IE Ebrón 17085, Amazonas entre los años 2017 y 2018.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir y analizar el contexto de los actores que conforman la comunidad educativa de la escuela de Ebrón.
2. Describir y analizar de qué manera se implementa la EIB en la IE 17085 Ebrón.
3. Analizar las valoraciones y expectativas sobre la escuela EIB de la comunidad educativa de Ebrón en relación con el contexto en que se ubican sus actores.

4.2. Aproximación metodológica

Esta investigación se propone abordar las valoraciones y expectativas de los actores, y en tanto, se llevó a cabo mediante una aproximación de tipo cualitativo porque esta permite concentrarse en los discursos, valoraciones y observación de situaciones de los actores en la realidad social (Cavero y García, 2015). Asimismo, se realizó a partir de un caso de estudio que permitiese

observar el fenómeno en un espacio determinado, posibilitando la proximidad y cercanía al contexto, la escuela y los sujetos. Así, se trabajó a partir del caso de una institución educativa EIB en una comunidad indígena que dadas sus condiciones permita alcanzar los objetivos de la investigación. Por último, el trabajo en campo implicó la aplicación de entrevistas semiestructuradas para conocer la voz de los actores adultos (padres y madres de familia, docentes y líderes); la observación de clases a fin de conocer la implementación de la EIB en la escuela de caso; dinámicas de dibujo para conocer la voz de los estudiantes; y adicionalmente la observación participante y no participante en actividades de la comunidad y la escuela.

4.3. Justificación del caso de estudio

Esta investigación se basa en el caso de una institución educativa EIB del pueblo awajún en la Amazonía. En primer lugar, balances y estados de la cuestión a cerca de la educación rural e indígena en América Latina señalan la necesidad de atender el caso amazónico dado la menor cantidad de estudios y el menor tiempo de establecimiento que tiene la escuela en la región (Abraham, 2004: 46; Arratia, 2006: 222). En segundo lugar, para aproximarse a las valoraciones y expectativas de los actores sobre el modelo EIB se hace necesario buscar un caso en el que primero, la propuesta pedagógica EIB que materializa ese modelo se esté implementando. Segundo, que tal implementación permita recoger las perspectivas de los actores respecto del modelo en sí mismo, para lo cual se requiere que sus posibles deficiencias de puesta en práctica sean las menos posibles, es decir, buscar un caso que se acerque a una buena implementación.

El pueblo awajún reúne esas dos condiciones, a las que se le agrega que se cuenta con un registro importante de información sobre el fenómeno escolar en la historia del pueblo y cómo se ha relacionado con aquél, para poder contextualizar y discutir lo hallado. Hoy en día este pueblo recibe la modalidad EIB del Ministerio de Educación y presenta, de entre los pueblos amazónicos,

mejores logros de aprendizaje en lengua originaria. Lo primero significa que sus escuelas reciben materiales en lengua awajún, los docentes conocen y hablan la lengua y reciben acompañamiento pedagógico intercultural, su lengua pasó por un proceso de normalización con el fin de la elaboración de materiales, entre otros procesos que constituyen la implementación de la política (Ministerio de Educación, 2013). Según el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe¹⁸ (RNIIEE EIB) son 928 escuelas calificadas como EIB que tienen el awajún como primera lengua, y otras 14 en las que es la segunda lengua hablada. De las primeras la gran mayoría ha sido identificada como de EIB de fortalecimiento: 840; mientras que solo 65 son EIB de revitalización, y 23 de EIB en ámbitos urbanos¹⁹. Asimismo, de las 928 el grueso de la oferta se concentra en el nivel Primaria (433) e inicial (sumando jardín y no escolarizado: 416), siendo solo una minoría las escuelas secundarias (70)²⁰. Con ello, el awajún es el segundo pueblo después de los ashaninkas en cobertura EIB entre los pueblos amazónicos, pero a diferencia de estos últimos, los resultados de la ECE-EIB 2016 mostraban mejores logros de aprendizaje entre los primeros. En escuelas awajún un 33% de alumnos mostraban nivel “Satisfactorio” en cuanto a los logros de aprendizaje en lengua originaria, mientras que entre los ashaninka este porcentaje llegaba solo al 5%²¹.

Para escoger la escuela se buscó seguir los criterios en base a la Propuesta Pedagógica (Ministerio de Educación, 2013: 42-46) de buena implementación de EIB. Esto con el objetivo de encontrar el mejor caso posible de modo que las eventuales deficiencias de implementación no influyan demasiado en la construcción de valoraciones y expectativas sobre ella. Estos

¹⁸ <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>

¹⁹ La modalidad de servicio EIB corresponde al escenario sociolingüístico identificado para la comunidad demandante de EIB. Como ya mencioné antes existen escenarios categorizados del 1 al 5 en los que el 1 representa un contexto de predominancia del uso de la lengua originaria y el 5 donde predomina el castellano y se busca revitalizar la lengua. Así, la EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico corresponde a los escenarios 1 y 2, la EIB de Revitalización cultural y lingüística a los escenarios 3 y 4, y la EIB en ámbitos urbanos al escenario 5 (Minedu, 2018)

²⁰ El resto de las escuelas son de nivel Básica Alternativa-Inicial e intermedio (2), Básica especial-Inicial (1), Básica Especial-Primaria (1), y Técnico Productiva (3).

²¹ Dirección de Educación intercultural Bilingüe, 2019. Recuperado de: https://www.edugestores.pe/wp-content/uploads/2015/08/Balance_DEIB_-Nirma-Arellano.pdf

criterios fueron: 1. La escuela cuenta con docentes que manejen la lengua originaria, 2. La escuela recibe y usa materiales en la lengua originaria, 3. La escuela recibe asesoramiento de ASPI, 4. La escuela promueve una estrecha relación escuela-familia-comunidad.

En el proceso de selección del caso se contó con el apoyo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la provincia de Condorcanqui, en la región de Amazonas -donde vive la mayoría de la población awajún- para poder adquirir el permiso y el contacto que permitiera trabajar en la zona. A partir de los criterios mencionados, el 16 de octubre del 2017 se informó la intención de desarrollar la investigación en una escuela que cumpla con tales características, siendo indicada la IE 17085 Ebrón²² en la comunidad del mismo nombre mediante una constancia emitida por la misma UGEL²³. Asimismo, el permiso para poder trabajar en comunidades indígenas tiene que pasar por la aceptación de las instancias de autoridad comunal. El proyecto de investigación fue presentado al Apu (líder administrativo comunal) de Ebrón y discutida y aceptada en la asamblea comunal al día siguiente. Con todo ello, el día 17 de octubre me instalé en la comunidad para empezar el trabajo.

a. Población y muestra

La población de este estudio son todos aquellos actores que conforman la comunidad educativa en torno a la IE EIB 1785 Ebrón, a saber: padres y madres de familia, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad en general, representados por los líderes comunitarios. Adicionalmente, durante el campo se pudo recoger información de dos actores no planificados inicialmente pero que resultaban fuentes muy relevantes: el director y el ingeniero a cargo de la Agencia Agraria Condorcanqui, con sede en Nieva.

²² En el segundo capítulo de hallazgos se describe cómo la escuelas de Ebrón cumple con los criterios de la Propuesta Pedagógica antes mencionados.

²³ La Constancia con fecha 16 de octubre de 2017 se encuentra en el Anexo n°1 de este documento.

Sobre la muestra, se entrevistó a padres y madres de familia que cumplan con las características mencionadas en la Tabla 1. El desarrollo de la actividad principal dentro o fuera de la comunidad y la experiencia migratoria (propia o de los hijos) son los rasgos que a partir de la experiencia del primer campo y la mencionada literatura sobre escuela y comunidad aparecen importantes a abarcar del grupo con el que se vaya a trabajar. De esta manera se busca captar la heterogeneidad de opiniones existentes sobre la escuela. En el caso de las mujeres el número de informantes que laboran fuera de la comunidad se redujo a uno -siendo el de los hombres dos-, así como el número de aquellas que ocupan cargos de liderazgo en la comunidad. Esto debido en primer lugar, a la menor probabilidad de encontrar tales casos dada la menor movilidad laboral de la mujer, así como su menor presencia en cargos de representación; y en segundo lugar a que es más difícil que un actor externo a la comunidad logre comunicación con las mujeres, a lo que debe agregársele su menor dominio del castellano. Se cumplió con abarcar todos los criterios de selección de muestra, a excepción de dos informantes, un hombre y una mujer cuya ocupación principal se desarrolle fuera de la comunidad.

Tabla 1 Muestra cualitativa de padres y madres de familia y líderes comunitarios de Ebrón.

Muestra cualitativa de padres y madres de familia y líderes comunitarios de Ebrón.									
Sexo	Padres y madres de familia						Líderes comunitarios	Total	
	Lugar donde labora		Migración laboral		Migración laboral de hijos				
	Comunidad	Fuera de comunidad	Sí	No	Sí	No			
Hombre	2	2	1	1	1	1	3	11	19
Mujer	2	1	1	1	1	1	1	8	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los docentes y estudiantes de la IE 17085 Ebrón, se eligió trabajar con aquellos de los grados mayores ya que se espera que los y las alumnas tengan nociones más claras sobre su experiencia escolar y comunal y les sea más fácil comunicarla. De este modo se trabajó con los estudiantes de las aulas de “3ero”, “4to” y “5to y 6to” que constituyen una sola aula unidocente, como se muestra en la Tabla 2, así como con sus respectivos docentes, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2 Muestra de estudiantes de la escuela de Ebrón.

Muestra de estudiantes de la escuela de Ebrón.				
	3er grado	4to grado	5to y 6to grado	Total
Alumnos y alumnas	El total de alumnos y alumnas presentes en el aula al momento de la actividad.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Muestra de docentes seleccionados de la IE 17085 Ebrón

Muestra de docentes seleccionados de la IE 17085 Ebrón				
Grado a cargo	Sexo	Edad	Autoidentificación	Residencia
Docente de 3ro	F	26	Awajún	Nieva
Docente de 4to	M	31	Awajún	Ebrón
Docente de 5to y 6to	M	42	Mestiza	Ebrón

Fuente: Elaboración propia.

b. Estrategia de recojo de información

La investigación contó con un tiempo de trabajo de gabinete y dos etapas de recojo de información en campo. La etapa de trabajo de gabinete tuvo el objetivo de reconstruir el proceso histórico de la relación entre la sociedad mestiza y el pueblo awajún a partir de las categorías de realidad laboral y valoración cultural expuestas en el marco teórico. Consistió en la consulta de fuentes históricas y antropológicas al respecto que permitieron contar con una perspectiva histórica importante en la cual situar el contexto de los actores visitado en el campo. Esta revisión histórica corresponde al primer capítulo de hallazgos.

La etapa de trabajo de campo tuvo el objetivo de levantar directamente la información de los actores que conforman la comunidad educativa en la comunidad de Ebrón, y tuvo dos partes. Una primera que consistió en 6 semanas de estadía en la comunidad entre los meses de octubre y diciembre del 2017, a partir de la cual se terminó de definir la pregunta y los objetivos. Una segunda de una semana de duración en el mes de mayo del 2018 en la que se aplicaron la mayoría de los instrumentos de recojo de información.

Para este segundo período de campo se contactó telefónicamente con el Apu solicitando la aprobación para realizar la investigación. Tras la respuesta afirmativa se procedió a contactar personalmente a los padres de familia en sus casas, así como a los líderes comunitarios. Se buscó entrevistar a padres y madres de todas las aulas, con énfasis en las de 3ero, 4to y 5to y 6to. Para el caso de las entrevistas a madres de familia se contactó con una joven que había tenido la experiencia de trabajar en Lima y dominaba el castellano y el awajún. Gracias a su trabajo como intérprete se pudo contactar y entrevistar a las mujeres madres de familia.

Para conocer la implementación de la EIB en la escuela de Ebrón se trabajó principalmente con las sesiones de clase en la escuela y los docentes. Se usaron las técnicas de observación de clase y de entrevistas con los docentes. En total, se observaron 20 clases tratando de balancear entre los tres

grados trabajados y buscando priorizar las clases de Ciencia y Ambiente/Personal social -que en EIB constituyen un solo curso- y las de Lengua 1 o Lengua 2. A pesar de tener un horario preestablecido, la decisión de los docentes de llevar uno u otro curso solía variar ese mismo día, con lo que mi presencia en ellos tuvo que adecuarse a lo que fuera posible cada día, como se puede ver en la Tabla 4. Se realizaron con los docentes dos entrevistas a cada uno. Una primera con el objetivo de conocer sus experiencias previas, formación y nociones sobre la interculturalidad, y una segunda con el fin de aproximarme a sus valoraciones y expectativas de la escuela EIB. La guía de observación de clase se encuentra en el Anexo 2, mientras que las guías de las entrevistas n°1 y n°2 a docentes en los anexos 3 y 4 respectivamente.

Tabla 4 Relación de sesiones de clase observadas

Relación de sesiones de clase observadas				
Curso	Grado			Total
	3ro	4to	5to-6to	
Ciencia y Ambiente/Personal social	4	3	2	9
Matemática	0	1	2	3
Lengua 1 o Lengua 2	1	2	2	5
Arte	1	1	1	3
Total	6	7	7	20

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de conocer la realidad laboral, así como la valoración cultural de los actores de la comunidad educativa se trabajó con todos los actores en cuestión. De igual manera para conocer sus valoraciones y expectativas de la escuela. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a padres y madres de familia (Tabla 5), líderes comunitarios (Tabla 6) y docentes, lo cual fue acompañado con la observación participante y no participante y conversaciones

informales en distintas actividades comunales, incluyendo la participación alguna actividad propiamente laboral (recojo de cosecha). Las guías de entrevistas semiestructuradas se encuentran en los Anexos 5 (padres y madres de familia) y 6 (líderes comunitarios).

Asimismo, para recoger las voces de los estudiantes se llevaron a cabo cinco actividades en las cuales mediante dibujos se pudo conocer sus pareceres respecto de las valoraciones de la escuela, la comunidad y sus proyecciones a futuro. La Tabla 7 muestra la relación de actividades distribuidas una en 3er grado, dos en 4to y 2 en el aula de 5to y 6to. Todas las actividades se realizaron siguiendo las indicaciones de Ames (2012) quien recoge las pautas para el trabajo con niños y niñas de “El derecho del niño a ser escuchado” del Comité de los derechos del Niño de las Naciones Unidas (2009:31-33), las cuales se encuentran descritas en el Anexo 7 de este documento. Como parte de ello, todas las actividades contaron con el permiso del docente para trabajar con los estudiantes, su apoyo para cuestiones del idioma y la dinámica, así como la manifestación de los niños y de las niñas de entender y querer ser parte de la actividad. En todas estas al finalizar se les preguntó a estos si deseaban regalarme sus dibujos y en todos los casos fue así. El contenido de cada actividad se encuentra descrita en el Anexo 8.

Por último, cabe señalar que la desagregación de los objetivos específicos de la investigación, sus dimensiones e indicadores se encuentran señalados en la tabla de operacionalización a partir de la cual se construyeron los instrumentos de recojo de información. Esta se encuentra en el Anexo 9.

Tabla 5 Padres y madres de familia entrevistados

Padres y madres de familia entrevistados					
Entrevistado	Ocupación principal	Experiencia migratoria	Hijos migrantes	Grado escolar de hijos	Grado de estudios
Padre 1	Chacra	Sí	Sí	5to, 3ero y 1ero	Servicio Militar culminado
Padre 2	Chacra	Sí	Sí	3ero	Servicio Militar culminado
Padre 3	Chacra	No	No	3ero y 2do	Secundaria incompleta
Padre 4	Chacra	Sí	No	2do	Secundaria incompleta
Padre 5	Ministerio de Salud sede Condorcanqui	Sí	No	6to y 3ero	Superior en curso
Padre 6	Chacra	-	Sí	3ero	Primaria completa
Padre 7	Chacra	No	No	1ero	Secundaria incompleta
Padre 8	Chacra	Sí	No	6to y 2do	Secundaria incompleta
Madre 9	Chacra	No	Sí	6to y 3ro	Primaria completa
Madre 10	Chacra	No	No	6to y 2do	Primaria completa
Madre 11	Chacra	Sí	No	6to y 3ero	Primaria completa
Madre 12	Chacra	No	Sí	6to	Primaria completa
Madre 13	Chacra	Sí	No	1ero	Primaria completa

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 Lista de líderes comunitarios entrevistados

Lista de líderes comunitarios entrevistados		
Cargo que ocupa	Organización	Ocupación principal
Representante	Junta de Productores “El buen vivir de Ebron”	Predicador evangélico
Apu de la comunidad	-	Chacra
Presidente	Asociación de Padres de Familia (APAFA) de la escuela de Ebron	Chacra
Delegada	Programa Juntos - Ebron	Chacra

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 Actividades realizadas con niños y niñas de la escuela

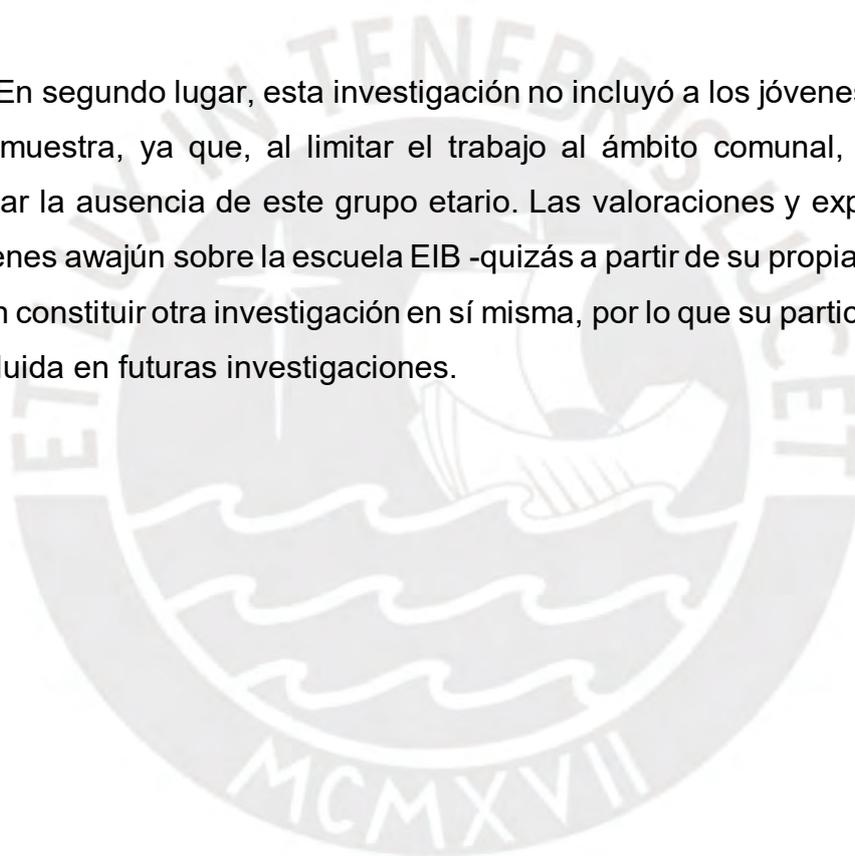
Actividades realizadas con niños y niñas de la escuela		
Nro.	Nombre de la actividad	Grado participante
1	“Lo mejor y lo peor de la ciudad y de mi comunidad”	3ro
2	“Imagino mi comunidad cuando sea grande”	4to
3	“Dibujo lo que más me gusta de mi escuela”	5to y 6to
4	“¿Qué quiero ser de grande?”	5to y 6to
5	“Uso lo que aprendo en la escuela”	4to

Fuente: Elaboración propia.

c. Limitaciones

Es necesario aclarar que existen dos limitaciones principales en este estudio. En primer lugar, respecto de las opiniones vertidas por las madres de familia y la única lideresa comunal (representante del programa Juntos) estas están mediadas por la traducción de una joven colaboradora de la comunidad. Al dominar menos el castellano que los hombres, las valoraciones y expectativas que aquí recojo son aquellas traducidas por la colaboradora y no directamente suyas.

En segundo lugar, esta investigación no incluyó a los jóvenes como parte de su muestra, ya que, al limitar el trabajo al ámbito comunal, se tuvo que enfrentar la ausencia de este grupo etario. Las valoraciones y expectativas de los jóvenes awajún sobre la escuela EIB -quizás a partir de su propia experiencia- podrían constituir otra investigación en sí misma, por lo que su participación debe ser incluida en futuras investigaciones.



CAPÍTULO V: UNA REVISIÓN HISTÓRICA DE LAS RELACIONES EN
TORNO A LA INTERSUBJETIVIDAD Y EL CONTROL DEL TRABAJO
ENTRE EL PUEBLO AWAJÚN Y LA SOCIEDAD MESTIZA

Este capítulo tiene como objetivo realizar una breve lectura histórica de las relaciones entre el estado y la sociedad mestiza con los pueblos indígenas de la amazonia peruana y en particular con el pueblo awajún en torno a las dos dimensiones teóricas trabajadas previamente, el trabajo y la intersubjetividad. Esta lectura permitirá contextualizar la situación del pueblo awajún en la que aparece la escuela y posteriormente la escuela EIB. Como se verá, la historia de estas relaciones está marcada por los constantes intentos de la sociedad mestiza de integrar a los indígenas amazónicos tanto a los valores culturales nacionales como a la dinámica productiva haciéndolos “superar” sus formas de vida ancestrales. Estos procesos estuvieron en estrecha vinculación entendiéndose muchas veces su mutua necesidad para el objetivo “civilizante” que a lo largo de los años persiguieron. Este objetivo sólo será desafiado por el modelo EIB de las últimas décadas.

En la época colonial, la relación de los pueblos indígenas amazónicos con las instancias de poder en el actual Perú fue distinta a la que tuvieron los pueblos de la región andina. Al no encontrarse articulados al control político y económico incaico, los pueblos de la Amazonía permanecieron distantes del sistema centralizado del gobierno y la economía una vez en la colonia, pudiéndose decir que mantuvieron autonomía cultural y territorial por muchos años. Ello no quiere decir que no hubo contactos, sino que estos no significaron su ingreso permanente a las dinámicas de la sociedad dominante. Es solo hace poco más de cien años, entre fines del siglo XIX e inicios del XX, que sus relaciones con el estado y la sociedad nacional empezaron a ser frecuentes hasta volverse permanentes (Remy, 2014: 17-18). En particular el pueblo awajún, que vive en las cuencas de los ríos Cenepa, Santiago, Nieva y parte del Alto Marañón (actual

región de Amazonas) es uno de los que mantuvo su autonomía por mucho tiempo.

La vida ancestral del pueblo awajún, su patrón de asentamiento, las técnicas de subsistencia, organización sociocultural, espiritualidad y la socialización durante el ciclo vital de los sujetos se desarrollaron de manera relativamente autónoma hasta mediados del siglo XX. Los hombres y mujeres que luego serían (auto)reconocidos como aguarunas o awajún²⁴ ocupaban el territorio de forma semidispersa, en caseríos consistentes en viviendas separadas unas de otras a lo largo de las quebradas o a orillas de los ríos, vinculadas entre sí por una red de parentesco a partir de un liderazgo común. La unidad familiar la conformaban el padre, una o más esposas, y los hijos e hijas. La actividad en la chacra representaba junto a la caza, la pesca y la recolección, la fuente de alimentos y la dedicación principal del tiempo para estos (Brown, 1984: 24-25). Las casas estaban rodeadas de chacras que combinaban varios cultivos en un mismo espacio, siendo uno particularmente importante el de la yuca. Estas habían sido preparadas por el hombre con la técnica de roza y quema para el trabajo de la mujer, ya que el trabajo agrícola entre los awajún era predilectamente femenino al estar vinculado con el espíritu del *Nugkui*, que proporcionaba fertilidad a la tierra. Al mismo tiempo, la adaptación a la baja productividad del suelo amazónico los llevaba a mudar cada 6 u 8 años el terreno de la chacra a uno nuevo y dejar recomponerse el bosque en el antiguo terreno utilizado²⁵ (Brown, 1984: 24-25).

El conocimiento de los seres del bosque y el origen del mundo era parte básica de su vida. Mediante el relato oral de las historias del pasado se contaba el origen de los animales, el bosque, sus antepasados y de cómo estos estuvieron en contacto con héroes como *Etsa* -el sol-, *Tsúgki* -el espíritu del río

²⁴ Según Guallart (1990) el nombre por el que se conoce y se autodenominan los awajún es una transliteración del término quechua con el que los conocían los incas de *awajruna* (gente que teje), que pasó a ser *aguaruna* en su castellanización y *awajún* para ellos mismos (Greene, 2009: 72).

²⁵ Las actividades agrícolas, de caza, pesca y recolección les permitieron tener una dieta balanceada. Esta, gracias a la semi-dispersión de las viviendas, así como su constante movilidad junto con la de las chacras, se mantenía ocasionando un daño mínimo al ambiente entorno haciendo la vida posible a largo plazo.

y de poderes chamánicos-, y *Nugkui* -espíritu de la tierra-, entre otros, de los que aprendieron las técnicas necesarias para su vida material y cultural. Dado que en el mundo awajún cada persona debía buscar su propio destino en base a su esfuerzo –y no, por ejemplo, en el soporte de alguna divinidad-, el aprendizaje de este saber, así como de las técnicas de caza, cultivo y de guerra, permitía comprender y desenvolverse en el mundo humano y no humano entorno y establecer las bases de su código moral (Íbid: 28-29).

La socialización de hombres y mujeres a lo largo de su vida se daba con una marcada diferencia para cada uno. Gran parte de la educación de los varones estaba dirigida a cumplir sus funciones como guerreros, cazadores y protectores del núcleo familiar. Para ello, el joven pasaba guiado por el padre una serie de rituales que incluían estancias en cascadas o quebradas y el consumo de bebidas alucinógenas en base a plantas como el tabaco, el toé y la ayahuasca, las cuales lo ayudarían a encontrar la visión de algún guerrero antiguo (*ajútap*) y tras cumplir requisitos de purificación, ser un *wáimaku* (el que tiene visión). Esto le permitiría tener prestigio, defender a su familia y eventualmente convertirse en *kakajam*, líder guerrero de expedición en las constantes guerras entre clanes o contra los wampís (pueblo vecino). Este liderazgo no era permanente ni hereditario, por lo que la búsqueda de visiones para el hombre awajún era una actividad constante (Brown, 1984: 27-29).

Por su parte, las mujeres eran educadas por la madre mediante la narración oral y la emulación de las tareas domésticas desde temprana edad. Estas incluían la atención al esposo y los hermanos en la casa, la cocina y preparación de masato (bebida de yuca fermentada), entre otras. Su dedicación principal era el trabajo en la chacra, para el cual son entrenadas por la madre en el conocimiento de las técnicas de cultivo, así como los cantos y el uso de piedras rituales que ayudaban a la buena producción (Brown, 139-141). La ingesta de plantas alucinógenas ayudaba también a las mujeres a obtener visiones, las cuales estaban relacionadas a la prosperidad de la chacra y los animales, y a la fertilidad (Ibíd.: 30)

Como se puede apreciar, en el mundo awajún la socialización de los más jóvenes se daba mediante la narración oral, el ejemplo y el acompañamiento en la práctica de los padres y el colectivo, así como el contacto con espíritus del bosque mediante el consumo de ciertas plantas. Este aprendizaje estaba destinado a permitirle a los jóvenes cumplir los roles sociales que posibilitaban el desarrollo de su forma de vida y procurarse una vida de bienestar material y espiritual para ellos y sus futuras familias.

Esto no significa que durante este tiempo los awajún no tuvieron contacto con la sociedad mestiza. Durante el transcurso desde la conquista hasta mediar el siglo XX el contacto fue constante aunque sin significar sino solo hasta dicha fecha un vínculo permanente. La lejanía de la Amazonía tanto en términos físicos como simbólicos para los centros de poder alimentó entre las élites la producción de un imaginario en el que se combinaban el vacío de su extenso territorio, las abundantes riquezas que aguardaban ser aprovechadas y la existencia de “tribus salvajes” que no sabían aprovecharlos y, por lo tanto, había que civilizar. De modo que, cuando la Amazonía aparecía en los debates sobre el progreso del país –si es que lo hacía-, este tenía como condición la civilización del indígena amazónico, lo que implicaba insertarlo a la dinámica productiva y educarlo para que se comporte como un ciudadano moderno. Este imaginario estuvo detrás del continuum de intentos del estado, el capital y otros actores de insertarse e integrar el territorio. Los misioneros, quienes hasta finales del siglo XIX habían sido los pocos que habían explorado el territorio amazónico, buscaron evangelizar a los indígenas considerando su cosmovisión y formas de vida como “salvajes” y necesarias de ser superadas.

En el caso del territorio jíbaro²⁶, durante el período colonial expedicionarios y misioneros se adentraron con el afán de establecer el control del territorio y la fuerza de trabajo de sus habitantes, teniendo que enfrentar, la resistencia de los locales. Desde inicios de la colonia fueron fundados puestos de avanzada y encomiendas dirigidas desde Jaén pretendiendo establecer una economía

²⁶ “Jíbaro” es como la antropología ha llamado a la familia lingüística de los pueblos awajún, wampís y achuar, los cuales son también próximos en territorio y rasgos culturales.

esclavista de tributo en oro. Frente a ello los jíbaros opusieron resistencia en forma de huidas de las reducciones o rebeliones y ataques a los puestos mestizos. Esto les valió el apelativo de “indios bravos” entre los españoles, quienes terminarían por cambiar de estrategia hacia una de “pacificación” mediante la acción de los misioneros jesuitas, que trataban de “convertirlos” a la fe cristiana y así insertarlos en la economía colonial como servidumbre²⁷. A fines del siglo XVII, no obstante, los jesuitas serían expulsados de América por la Corona española, significando el abandono de la inserción en la zona como parte de los planes de ocupación territorial por muchos años (Surrallés, Riol y Garra, 2017: 27-29).

A fines del siglo XIX e inicios del XX se intensificó el interés del estado por integrar económicamente al indígena y “civilizarlo”. Por un lado, las élites vieron en “la montaña” una tierra prometedoras de nuevas riquezas tras el desastre de la Guerra del Pacífico (Wahl, 1998), por lo que promovieron proyectos de colonización de nacionales y extranjeros, incursiones militares y el ingreso de capitales agrícolas de exportación (Macera, 1991). Esto implicó procesos de apropiación de tierra que fueron acompañados por la búsqueda de apropiación de fuerza laboral indígena basados en la supuesta alta fertilidad del suelo amazónico que el indio, “por ociosidad” o “por ignorancia” desaprovechaba sin cultivar grandes extensiones (Chirif, 1975: 268). Este proceso de apropiación de fuerza de trabajo indígena fue de la mano con la necesidad de emprender una labor civilizatoria que conllevara a la eliminación de sus rasgos y prácticas culturales²⁸. El territorio jíbaro no fue la excepción, y es así que “durante la época

²⁷ La “pacificación” de los indígenas consistía en el intercambio de herramientas manufacturadas por su sumisión a las misiones religiosas, que actuaban en alianza con los gobernadores de Maynas ofreciéndoles indígenas “pacificados” para las tropas o el trabajo en encomiendas. “Los pueblos jíbaro [sic] se defendieron fieramente para evitar ser capturados. Los capturados eran empleados en trabajos forzados, entregados a las reducciones de Maynas o a los vecinos de Moyobamba, Borja y Santiago para que dispusieran de ellos.” (Surrallés, Riol y Garra, 2017: 30).

²⁸ Se pueden encontrar muchas referencias de esto en diferentes textos. Baste mostrar dos bastante ilustrativas: (1) El intelectual Emilio Castelar y Cobián comenta sobre la Obra de la Propagación de la Fe en el Oriente del Perú (órgano de soporte de expansión de las misiones), comentaba: “El Perú es dueño de inmensos territorios incultos que precisa poblar de sanos y morales obreros, para facilitar el levantamiento de nuevas ciudades; y si nuestro ideal político es la colonización total del país, ningún cuerpo mejor constituido para realizarlo que el de los misioneros”. (Castelar y Cobián, 1902: 222; en: Wahl, 1998: 345).

republicana, los territorios awajún y wampis pasarían de ser considerados como “fronteras de guerra” a convertirse en límites internos de la expansión colonial del estado y el mercado mundial” (Riol, 2015: 258).

En ese marco la Amazonía experimentó su ingreso al mercado mundial con el boom del comercio del caucho y la explotación de los indígenas como mano de obra primario-extractiva. Los caucheros llegados a la Amazonía practicaron el sistema de enganche o “habilitación”, ofreciendo artículos y herramientas que eran útiles a los indígenas a cambio de una deuda que pagarían con tiempo de trabajo y una cantidad de bolas de caucho entregadas. Estos eran capturados mediante las “correrías de indios” que muchas veces resultaban en la movilización forzada de poblaciones enteras para ser puesta a trabajar en condiciones de semiesclavitud controlada con castigos que podían llegar hasta la muerte (San Román, 1994; Chirif, 2012). La goma de la que se producía el caucho era extraída de los árboles en trabajos de jornales completos para luego ser llevada a Europa donde recibía tratamiento industrial y era comercializada en el mercado del automóvil. De esta manera se articulaba el trabajo indígena semi-esclavizado a los circuitos globales capitalistas.

El pueblo awajún, sin embargo, no fue sometido como otros al trabajo esclavo. Entre estos y los caucheros que llegaban a la zona se mantuvieron relaciones de distinto tipo, haciendo o bien como guías o cazadores para los peones que venían con cada patrón, o bien estableciéndose una relación de “alianza” entre “jefes” awajún y los caucheros a modo de “habilitación” (Riol, 2015: 284-285). El caucho que recolectaban era enviado a Iquitos desde los poblados cercanos como Santa María de Nieva. Así, la relación con los caucheros no implicó nunca un sometimiento total de la población debido a la resistencia violenta de los awajún, como lo muestra la rebelión de 1904 en la que

(2) Años antes, en 1874, el padre Sagols, misionero franciscano, escribe: “(...) En cambio de la ilustración ellos darían sus tesoros i todos en armonía i guiados por un gobierno solícito e inteligente constituirían al Perú la primera república del mundo. Cuando el Perú por una demarcación territorial incorporó dentro de los límites de su territorio las montañas, asumió la grave responsabilidad de catequizar e ilustrar a los hombres que allí moran... además, ¿no es un baldón, un contrasentido, ver en pleno siglo XIX a tantos hombres bestias, errantes, feroces, antropófagos? (Larrabure i Correa, 1874, p.300; en Espinosa, 2009:137).

expulsaron a caucheros y mercaderes fluviales (Greene, 2009: 78). No obstante, como resultado del contacto se fueron asentando paulatinamente nuevas necesidades vinculadas a la adquisición de los productos mestizos, lo que muchas veces los llevó a aceptar los tratos con nuevos patrones colonos. Este primer período de boom de extracción cauchera marcó formas de relacionarse con los agentes externos distintas a las previamente existentes y sentó las bases para la intensificación de la interacción con la sociedad mestiza en las décadas siguientes. Como se muestra en el trabajo de Greene, los líderes awajún consideran al período de tiempo hasta antes del siglo XX como uno “de rechazo exitoso de su entrada a la sociedad apach²⁹” (2009: 40), cuyo final en las siguientes décadas, traerá cambios irreversibles en sus formas de vida.

Estos cambios tienen lugar como consecuencia de una serie de acciones e inserciones en el territorio de parte del estado, los misioneros y los colonos migrantes. En un segundo auge del caucho durante la Segunda Guerra Mundial, en la década de 1940, la industria llega a expandir su alcance a más pobladores awajún incorporándolos ahora sí al régimen de “habilitación” que poco a poco iban introduciendo nociones de mercado e intercambio comercial (Riol, 2015: 288). Con el fin de saldar las deudas generadas por el patrón, los awajún empezaron a trabajar en jornales enteros de extracción de goma, convirtiéndose entonces en la principal actividad a la que dedicarían su tiempo. Asimismo, nuevas familias mestizas asentadas en la zona empezaron a comerciar productos que extraían del territorio, mientras se consolidaban más puestos mestizos como La Poza en el río Santiago (Surrallés, Riol y Garra, 2017: 37).

Durante el mismo período, en el contexto del conflicto con el Ecuador de 1941, el estado peruano decide militarizar la zona del Alto Marañón, añadiendo la tarea de “civilizar” a los indígenas como parte de un proyecto por ocupar e integrar la región al control estatal. En el desarrollo de sus acciones los militares cometerán abusos contra la población nativa cuyos intentos de resistencia fueron severamente castigados. Esto generó desplazamientos forzados de muchos

²⁹ “Apach” es el término awajún para referirse al extranjero, al no-awajún.

awajún y wampís de las riberas de los ríos hacia las zonas interfluviales (Riol, 2015: 261-164).

Años más tarde, el fin de la Segunda Guerra significó el término del segundo auge cauchero y el inicio de nuevos proyectos estatales de consolidación de la región. Como parte de los proyectos de “incorporación de la montaña” para la expansión de áreas agrícolas laborables, y alimentado por el mito de la alta fertilidad de la selva, el estado impulsa una serie de proyectos de colonización de la alta Amazonía, así como de apoyo a las colonizaciones espontáneas de campesinos andinos empobrecidos³⁰. Estos proyectos incluían la construcción de carreteras de penetración que permitiesen la llegada y ocupación de los migrantes a la zona. En el caso del Alto Marañón, la construcción de la carretera Olmos-Corral Quemado-Marañón –en la cual los indígenas awajún y wampís fueron engañados y explotados- permitió que en 1968 el estado inaugure el Proyecto de Colonización del Alto Marañón. A pesar de que el proyecto prontamente fracasaría, las familias campesinas ya instaladas se quedarían ocupando los terrenos inicialmente indicados, generando una serie de conflictos por la tierra con los pobladores nativos. El establecimiento de los colonos en núcleos semi-urbanos en los márgenes de las vías de acceso impactaría también en un proceso de cambio de uso de la tierra que comenzaría a transformarse de la autosubsistencia a la agricultura orientada al mercado, cuya venta los vinculaba mediante la carretera a la costa con la economía nacional (Ibid.: 289-291).

Como se observa, a diferencia de la resistencia y el desarrollo más o menos autónomo de las formas de vida de los siglos anteriores, las décadas de 1940 y 50 del siglo XX significaron el arribo de nuevos actores y dinámicas al territorio que empezarán a vincular mucho más intensa e inevitablemente a los awajún con la sociedad y la economía nacional. Pero en particular fue mediante

³⁰ Cabe decir que en el posterior contexto de la década de 1960 el estado buscó canalizar las presiones por una reforma agraria mediante los proyectos de colonización de la Amazonía bajo el eslogan de “tierra sin hombres para hombres sin tierra”. Esta frase popularizada por el gobierno de Fernando Belaúnde expresa la persistencia del imaginario del “vacío” amazónico y la invisibilización de las poblaciones nativas.

la necesidad de adquisición de los bienes más durables de los “blancos”, como platos de metal, utensilios y escopetas de retrocarga, que los awajún entablarían una relación permanente con los circuitos de capital no solo nacional, mediante los patronos y sus ganancias, sino internacional, constituyendo la mano de obra de la extracción del caucho que era vendido en Europa y EE.UU. Es decir, los awajún, junto con otros pueblos amazónicos explotados en este periodo, fueron insertos a la economía global como el más básico eslabón de la cadena productiva: como extractores primarios de la savia del árbol del que se producía el caucho. Tales condiciones tenían en el conocimiento de la letra uno de sus mayores medios de fuerza:

Los patronos tenían sus libros en donde anotaban todas las cosas que entregaban a los aguarunas, pero cuando un aguaruna traía su producto no hacían el descuento. Mirando su libro decía: “Aquí está escrito que tienes mucha cuenta, por eso te falta traer más siringa”. Ellos respondían “¡Tsuwa! ¿Parjugka wi uweján makichik amua shijigkán itajuamjamjama?” es decir, “¡No puede ser!, patrón Yo te he traído cinco bolas de jebe”. El patrón no se acordaba porque no registraba las siringas que ellos le entregaban. Los aguarunas se lamentaban: “¡Cómo no se leer y escribir para saber mis cuentas! El patrón está robando mis siringas y cada vez me pide más”. (Wipio, 1979: 101)

En este contexto un fenómeno fundamental para la vida futura de los pueblos indígenas amazónicos y del pueblo awajún en particular fue la llegada de la escuela. El nazareno estadounidense Roger Winans es el primero en llegar y fundar una escuela experimental en territorio jíbaro en la década de 1940, escuela que enseñó las materias de lectura, escritura y cálculos básicos, pero además la biblia y los valores de una vida “civilizada”. Winans era un comerciante cauchero que empleó indígenas para su empresa pero que se empeñó en enseñarles el valor que los aprendizajes escolares tenían para mejorar su posición en la economía local. De este modo, los awajún “muy pronto interpretaron las destrezas de leer, de escribir y de saber aritmética como las herramientas con las que podían lograr mayor control sobre el dinero y mejor acceso a él, es decir, captar la noción misma del valor de mercado inherente a una economía mercantil” (Greene, 2009: 150). Como parte de la enseñanza de la educación moderna y las herramientas de trabajo, el padre Winans planteaba

a los awajún el abandono de las practicas que él consideraba pecaminosas – como la belicosidad, el consumo de plantas alucinógenas- que formaban parte fundamental de su cultura (Ibíd.: 151).

Posteriormente, los evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) firmaron en 1952 un convenio con el estado peruano para asumir la educación de los pueblos indígenas de la Amazonía expandiendo escuelas de formación de profesores bilingües de distintos pueblos. Con el objetivo de castellanizar y evangelizar a la población indígena por medio del bilingüismo de transición, para 1953 el ILV había fundado ya la primera escuela una comunidad awajún: Nazaret³¹. Los esfuerzos “civilizadores” del ILV buscaban sacar a los indígenas del peonaje cauchero para convertirlos en pequeños empresarios independientes, gestionar documentos de identidad e impulsar la organización política de elección de alcaldes en la zona. Ello implicaba, en similitud a la escuela del Padre Winans, no solo enseñarles a leer y escribir, sino que la evangelización lograra reemplazar sus formas culturales como condición de su ciudadanía (Ibíd.: 161).

Con el paso de los años la escuela fue adquiriendo un rol fundamental en la vida del pueblo awajún, generándoles las capacidades para lidiar con el nuevo contexto, pero al mismo tiempo, su presencia contribuyó al abandono de muchas prácticas de la enseñanza de tiempos ancestrales. La necesidad de adquirir los productos de los mestizos y de defender sus tierras frente a los colonos generó que sea necesario conocer y dominar sus códigos para poder enfrentarse y negociar con ellos en mejores condiciones. La escuela proporcionaba el aprendizaje de la lectura, escritura y el habla castellana, y de operaciones básicas de cálculo lo cual les permitió adoptar una nueva estrategia de defensa y adaptación en base al dominio de estas nuevas herramientas, lo que en años posteriores se demostraría en la conformación de organizaciones étnico-

³¹ El ILV rivalizará con los jesuitas y sus escuelas-internados en el poblado de Santa María de Nieva por la hegemonía de la educación de los awajún involucrando iniciativas económicas de cada lado.

políticas³² (Romio, 2014). Pero también esta nueva dinámica obligó a las generaciones más jóvenes a invertir cada vez más tiempo en la escuela en desmedro de la enseñanza oral y práctica de los mayores y las actividades ancestrales, que cada vez fueron siendo practicadas con menos frecuencia (Wipio 1979: 102; Taish, 2001: 102). A esto debe sumarse la descalificación que se efectuaba desde las escuelas del ILV de sus saberes y prácticas como “vicios” a superar, negándolas y rechazándolas, causando también un efecto negativo en su vitalidad (Trapnell, 1985: 124-126). De modo que, “Aunque los Aguarunas han sido motivados para que abandonen muchos de sus modos tradicionales de conocimiento (tales como los que se incluyen en rituales, cantos y mitos) la sociedad no-nativa le ha ofrecido en retorno, solamente un limitado acceso a la educación formal” (Brown, 1984: 220).

Durante las décadas siguientes las escuelas bilingües de los maestros formados en el ILV se expanden por la zona y atraen población a sus cercanías, lo que significó la paulatina modificación del patrón de asentamiento semidisperso y de movilidad constante a uno sedentario y aglomerado que configuraría las actuales comunidades (Romio, 2014: 143). Estas se fueron formando precisamente para procurar el acceso de los niños y niñas a escuelas, rutas de transporte, comerciantes y otros servicios (Garra y Riol, 2014: 50).

Durante la década de 1970 se siguió impulsando la construcción de carreteras y planes de colonización en la selva acompañada de una consecuente degradación ambiental y mala gestión de reconocimiento de tierras (Greene: 194). Para esos años, Brown describe cómo mientras se incrementa el acceso e interacción con la sociedad mestiza, los ritos de paso caen en desuso entre los jóvenes, así como la relación con la fabricación artesanal de elementos de caza u otros (1984: 55). En general, en los últimos cincuenta años se viene intensificando la integración de la Amazonía y los pueblos indígenas a la economía nacional que incluye una significativa expansión del mercado, la

³² Para Greene (2009) la importancia que cobró la adopción de las herramientas del saber escolar no es sino la continuación del seguir el ancestral “camino del guerrero” en un nuevo contexto. Esto lo discutiremos más adelante.

integración espacial mediante nuevas carreteras, la integración política, mediante titulación y acceso a servicios estatales, la educación intercultural y que se muestra en un bilingüismo creciente (Greene, 2009: 54).

Si bien estos procesos generaron cambios cruciales en la vida de los awajún, no es posible hablar de una supeditación absoluta del pueblo a las lógicas de la sociedad mestiza que haya implicado un abandono total de sus formas de vida. Por el contrario, Brown (1984) y Greene (2009) destacan su adaptación a partir de sus valores culturales de los códigos aprendidos de los mestizos, lo cual se expresa en sus formas de organización y acción política contemporáneas, como aquella del levantamiento de Bagua el 2009 (Garra, 2012; Romio, 2014).

Se observa, sin embargo, que tomó forma un nuevo escenario de necesidades a partir de los productos manufacturados y la defensa del territorio frente a los colonos para lo cual era necesario aprender los aquellos códigos de la sociedad mestiza en la escuela como lugar fundamental. Con el paso de los años -y como se verá el siguiente capítulo- la satisfacción de estas nuevas necesidades iniciará un proceso lento de proletarización como mano de obra marginal, ya sea como asalariados eventuales en ciudades cercanas o como pequeños productores agrícolas. Estas nuevas necesidades implicaron con el pasar del tiempo, la insuficiencia de los medios tradicionales de producción de su forma de vida, lo que terminaría por poner en juego las propias condiciones de reproducción cultural del pueblo, justamente al ser aquella forma anterior en la que sus saberes tenían lugar.

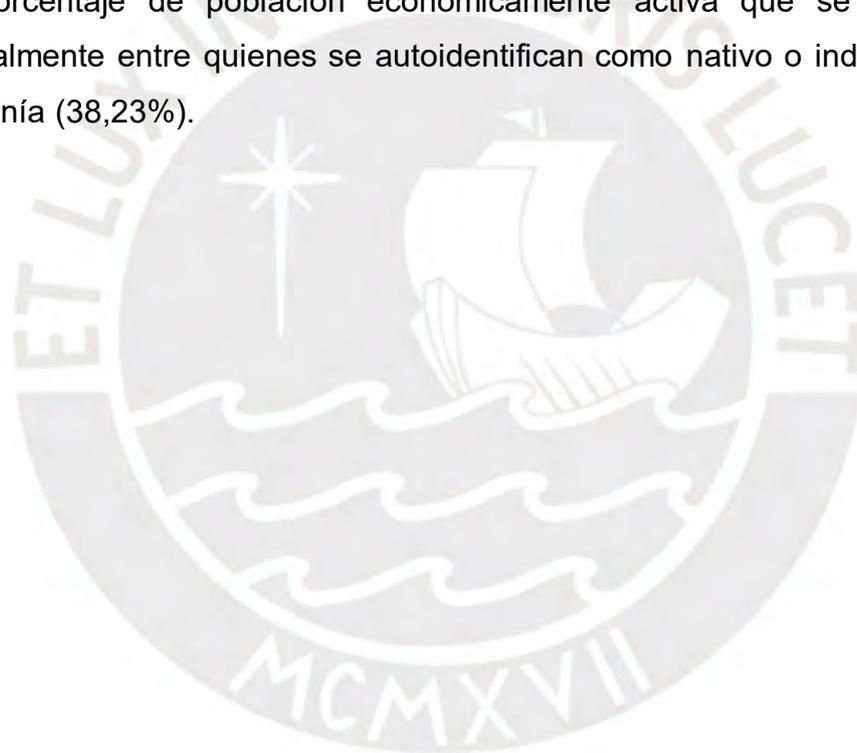
De este modo, es necesario advertir de este recuento histórico en primer lugar el carácter colonial que persistió en la forma en la que se dio la relación entre indígenas y el estado y la sociedad mestiza más allá del periodo del colonialismo, expresándose en los ámbitos intersubjetivo -con la búsqueda constante por “civilizarlos”- y del trabajo -con los intentos permanentes de insertarlos a la economía nacional.

En segundo lugar, se observa que los procesos de búsqueda de imposición del saber y prácticas culturales “civilizadas”, no estuvo nunca desprovista de las intenciones de inserción de los indígenas en la dinámica productiva, sea colonial o capitalista. Estos dos ámbitos no pueden por tanto ser entendidos por separado, pues ha quedado demostrado cómo el abandono de ciertas prácticas de reproducción de las formas culturales del pueblo awajún se debió en gran medida a las nuevas necesidades y su lugar marginal en la estructura productiva. Por ello, los fenómenos asociados al eurocentrismo con respecto a las culturas y saberes indígenas no pueden entenderse sólo como una “imposición de un saber” sobre otro -lo cual, además, correría el riesgo de parecer arbitrario-, sino que a la luz de la revisión de los procesos históricos, aquel fenómeno se dio en correlación con el cambio en las necesidades de reproducción material de la vida indígena.

Y, en tercer lugar, que el carácter colonial que marcó las relaciones entre indígenas y estado peruano experimenta cambios en últimos 30 años constituidos por el disloque entre la naturaleza de las formas de relacionamiento en uno y otro ámbito. Por un lado, el ámbito de las relaciones intersubjetivas sufrió un lento cambio que desde la reforma educativa de 1972 y la oficialización en 1990 de las reformas de corte intercultural hasta llegar al modelo EIB actual, lejos de reproducir la lógica de “civilizar” al indio en despojo de sus formas culturales, hoy ofrece un modelo que las abraza y aboga por su revaloración en un proyecto de construcción nacional en base a la diversidad. No obstante, de otro lado la expansión inmanente a la dinámica económica capitalista terminó por insertarlos en ella en condiciones desfavorables, en las que han perdido la autonomía para producir por ellos mismos los medios de su reproducción material sostenible, llegando a ver incluso su propia vida amenazada en el marco del modelo extractivista.

Consecuencia de ello es que en los últimos años se reflejen cifras relativas al empleo, pobreza y el acceso a educación más desfavorables que las de los castellanohablantes en el país. Según la ENAHO 2019, la pobreza alcanza el 15,32% entre los castellanohablantes, y el 17,33 entre el total de la población,

mientras que es entre quienes afirman tener “otra lengua nativa” -en donde se incluye a las lenguas amazónicas- llega al 39,02%. Del mismo modo, la pobreza extrema representa el 2,86% y el 2,24 de la población total y de los castellanohablantes respectivamente, mientras que es entre los hablantes de otras lenguas nativas del 12,84%. Ello está vinculado, entre otras cosas a los preocupantes indicadores de analfabetismo, el que según el censo nacional llega a ser el 9,74% entre castellanohablantes, siendo del 23,76% entre aquellos que indicaron tener como lengua materna el awajún. Pero también de culminación de la secundaria (64,55% y 31,04% respectivamente para ambos grupos) y con el alto porcentaje de población económicamente activa que se desempeña informalmente entre quienes se autoidentifican como nativo o indígenas de la Amazonía (38,23%).



CAPÍTULO VI: EL CONTEXTO: VALORACIONES CULTURALES Y REALIDAD PRODUCTIVA DE LOS COMUNEROS Y COMUNERAS DE EBRÓN

Este capítulo se divide en tres partes. En primer lugar, se presenta información general del contexto de la comunidad. En segundo lugar, se verá lo recogido acerca de las valoraciones culturales de los comuneros y comuneras en relación a su autoidentificación y el contraste con lo urbano-mestizo. En tercer y último lugar, se expondrá lo relativo a la realidad productiva de la comunidad, abordando las relaciones productivas de la zona y sus valoraciones al respecto.

6.1. Información general de la comunidad awajún de Ebrón

La Comunidad Nativa de Ebrón es una comunidad awajún ubicada en el distrito de Nieva en la provincia de Condorcanqui en la región Amazonas. Se encuentra en la margen derecha del río Marañón sobre los 203 metros sobre el nivel del mar y cuenta con una población aproximada de 500 habitantes. Está titulada desde 1975 y cuenta actualmente con un local y una oficina comunal, no más de una decena de puntos de conexión de luz eléctrica, un teléfono comunal y algunos puntos de recolección de agua por cañerías. También cuenta con una escuela inicial y una primaria que posee un comedor que también usa la comunidad. Ebrón es la base de la Rondas Campesinas de las comunidades de la zona y donde funciona su oficina central. No cuenta, por el contrario, con escuela secundaria o instituciones educativas superiores, desagüe por red pública, señal de telefonía, energía eléctrica en la vivienda ni alumbrado público.

El tejido urbano de la comunidad se articula en base a una calle principal de tierra afirmada de aproximadamente 300 metros que es su columna vertebral. El ingreso se da por la carretera, el punto más alto, que desciende hasta la ribera del río Marañón, el más bajo. Las casas y locales están hechos de madera, no hay construcciones de cemento u otros materiales a excepción de la escuela,

mientras que los techos son de yarina (palma amazónica) o de calamina. Hay dos bodegas que no abren todos los días. La dieta en la comunidad está basada en el consumo de yuca, plátano y sus derivados (como el masato), que se acompañan con alguna menestra, huevos, gallina, o algún animal cazado como carachupa (armadillo), majaz (porcino de monte) o pescados como la carachama, bagre o boquichico.

Cabe mencionar algunos aspectos de la vida cotidiana en la comunidad. Las mañanas por lo general están dedicadas al trabajo en sus respectivas chacras, mientras que las tardes los comuneros las emplean ocupándose de algún asunto o realizando visitas mutuas. Son comunes las mingas como forma de trabajo colectivo. Los niños y niñas no forman parte de la producción económica familiar y solo ocasionalmente son llevados a la chacra. Ocupan mucho de su tiempo entre la escuela y los juegos en el entorno natural de la comunidad. Los domingos suelen haber actividades recreativas conjuntas en la cancha de fútbol comunal que incluyen música y comida. Adicionalmente, la comunidad suele organizar diversas actividades conjuntas, como por ejemplo el consumo de algunas plantas curativas como la guayusa o el tabaco³³. La asamblea comunal es la máxima instancia de discusión y decisión sobre los aspectos relativos a la vida en la comunidad y la relación con externos. Tiene, además, la potestad de impartir la justicia en caso de disputas entre comuneros. Existe una junta de productores creada el 2014 llamada “El Buen Vivir de Ebrón”.

La capital distrital, Santa María de Nieva, es la ciudad más cercana y a donde se acude para tener acceso a los servicios estatales y a bienes de consumo. Ebrón es la comunidad más próxima a la ciudad de todas las comunidades de la carretera norte Nieva-Bagua, por lo que se puede llegar a

³³ La guayusa es una planta que hervida y bebida en cierta cantidad tiene el efecto de producir el vómito. Dicen los awajún que mediante esta planta limpia el estómago de restos de saliva tragada y demás elementos rezagados en él, sin cuyo peso se está más ágil, fuerte y con menos flojera. Durante mi estancia, en una ocasión en asamblea se decidió la toma colectiva de guayusa, a la que fui invitado y participé. La preparación y toma se realizó en el comedor de la escuela, la asistencia era libre. A las 3:00 am era la cita, a las 4:30 todos habían arrojado ya y regresaban a sus casas.

pie, en mototaxi, en auto o en peque-peque³⁴, variando el tiempo de recorrido entre 2 horas si es a pie, de 5 a 15 minutos si es en auto o mototaxi, hasta media hora en peque-peque. En ella están establecidas la Municipalidad Provincial de Condorcanqui y la Municipalidad Distrital de Nieva, una comisaría, un Centro de Salud, dos escuelas secundarias, la UGEL Condorcanqui y un local del Banco de la Nación. Asimismo, la carretera los conecta con las ciudades importantes más cercanas como Bagua, Jaén o Chiclayo, a las cuales la migración laboral y por estudios es frecuente entre los awajún de la zona.

En la comunidad la mayoría de los hombres han culminado estudios secundarios, algunos durante el servicio militar, mientras que las mujeres por lo general solo cuentan con la primaria culminada y su dominio del castellano es menor. El abandono escolar durante la secundaria es un problema generalizado entre los jóvenes de la comunidad, dado que la manutención en las ciudades a las que se debe migrar para estudiar es muy difícil de costear.

Imagen 1 Plaza de Santa María de Nieva



Fuente: red de Comunicación regional, visitado el 21/08/2020:
<https://www.rcrperu.com/amazonas-vih-sida-ataca-a-309-nativos-y-solo-36-reciben-tratamiento/>

³⁴ Peque-peque es el nombre que se le da al motor que se suele poner a las canoas para que vayan a mayor velocidad. El origen es onomatopéyico por el sonido particular que este hace.

Imagen 2 Mapa de la ubicación de Ebrón respecto a Nieva y la carretera



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps, visitado el 21/08/2020:

<https://www.google.com/maps/dir/-4.6148478,-77.9253193/-4.6169887,-77.9233137/@-4.6032846,-77.8959351,4850m/data=!3m1!1e3!4m2!4m1!3e2>

6.2. Autoidentificación y valoración

Las preguntas por la autoidentificación étnica y su valoración permiten observar primero cómo ellos mismos se identifican, y luego cómo se construyen valoraciones al respecto. Todos los entrevistados manifestaron identificarse como awajún e indicar que esa era su lengua materna y en la que se comunicaban normalmente. A la pregunta de si estaban orgullosos de serlo respondían que sí como diciendo algo que debe ser asumido³⁵.

sí, porque no podemos cambiar la sangre blanca y negra, lo que es la sangre negra es la negra, la sangre blanca, blanca, pues. Lo mismo ¿soy awajún? awajún... ¿puedo aprender las cosas? debemos aprender otras cosas, pero no podemos olvidar lo que es la naturaleza de nosotros. (Representante de Junta de Productores)

³⁵ La pregunta era si eran awajún (autoidentificación) y luego si estaban orgullosos de serlo. Cabe mencionar que el hecho de que un extraño vaya desde Lima a realizar esa pregunta puede tender a una respuesta afirmativa, sin embargo, es revelador que sus respuestas hayan tenido un tono de resignación, tal como lo muestra la cita. La cita elegida es la que más abordó la cuestión, la mayoría respondió “sí” o “sí, pues, soy awajún”.

La mayoría manifestó no haber sentido discriminación o recibido comentarios negativos por ser awajún o hablar su lengua. Sin embargo, dos experiencias excepcionales de casos de discriminación por parte de mestizos muestran a sus protagonistas negándose a sentirse inferiorizados. Primero, un comunero que estudió en Chiclayo señaló haber sido frecuentemente molestado por un compañero que le decía “chuncho, regrésate a tu tierra”, o “chuncho come gusanos”, a lo que este respondió retándolo a un duelo de fuerza física que llegó a un punto en el que ambos no podían seguir y así el mestizo anunció no molestarlo más. Por otro lado, el representante de la Junta de Productores también mencionó haber sido discriminado en Chiclayo:

Yo cuando estuve en Chiclayo conocí a un mestizo, “aguarunas chunchos”, me dice. ¿y qué quiere decir? no soy awajún, soy charapa, le digo. De ahí me hablaba “los awajunes viven calatos, no tienen casas”, me hablaba de eso. Yo dije no, yo soy awajún, tengo mi casa, tengo mi cuarto, tengo mi baño, yo también hago piso, cerámicas, todo tengo. Awajún también come frito, aceites, todo tipo de comida sabemos comer. Y no vivimos calatos, sabemos cocer la ropa también. Todo sabemos. No podemos decir que awajún no viven la buena vida... (Representante de Junta de Productores)

Se observa que sea mediante la fuerza física, o su capacidad de dominar las mismas habilidades y posesiones que el mestizo, existe una resistencia a ocupar un lugar subordinado frente a este, un rasgo constante en la historia del pueblo.

En el mismo sentido, es conocido el tópico de la asimilación de formas de vida urbano-mestizas en detrimento de la lengua y prácticas de su comunidad sobre todo en jóvenes indígenas migrantes. Frente a esto en especial los adultos reniegan al considerarlo un desarraigo de la identidad:

La gente que se va regresa luego de 3 meses hablando castellano, le hago avergonzar. Ya no quieren hablar lengua en su casa, puro castellano ¿no tienen vergüenza? Les digo, ¿tu mamá tu abuelo, acaso hablan castellano para que estén hablando así? si es que según tú te dices que te has civilizado, compórtate y conversa bien qué es lo que has aprendido si es que has trabajado en la cocina o en la casa, si has aprendido a hacer limpieza, más bien puedes compartir con tu hermana, tu mama, para no quedar así. (Padre de familia n°8)

Por otro lado, también se encuentran manifestaciones afirmativas respecto de lo que identifican como propio de su cultura, que se pueden exponer con 3 ejemplos. El primero es sobre la vida en el bosque, enunciado por el único comunero entrevistado cuya actividad principal y residencia más frecuente es en la ciudad. Aunque se asemeje por los términos usados al discurso de los líderes de organizaciones étnico-políticas y las ONGs afines, y que probablemente haya sido reafirmado en relación a lo urbano, esta valoración por la vida en el bosque es algo que se repite en varias declaraciones.

Como soy indígena estoy orgulloso porque vivimos en la selva, estoy orgulloso y más que todo manteniendo mi cultura y mis costumbres. Esa es mi vida que yo gozo y es parte de la montaña, la selva es nuestro amigo. Nosotros mantenemos y vivimos por ella y estamos muy felices y orgullosos. (Padre de familia n°5)

El segundo es el caso de un padre de familia que al ser preguntado por si había discriminación o vergüenza de los awajún en las ciudades, respondió que había quienes hacían eso, pero “él no”. Comentó que cuando iba a la ciudad él hablaba en awajún con sus paisanos, a lo que estos se sorprendían y decían que era mejor hablar en castellano, a lo que él les respondía “¿cómo los extranjeros cuando vienen hablan su lengua y nadie les dice nada? Igualito tenemos que hacer nosotros”. Aquí se puede ver que un rasgo diferencial de los más explícitos como es la lengua no es motivo de vergüenza para él, sino incluso le permite cuestionar por qué otras lenguas son valoradas mientras la suya muchas veces se prefiere callar.

La tercera experiencia la protagoniza la madre de una madre de familia de la escuela durante la realización de una entrevista. Ante mi presencia, propuso ponerse un traje típico awajún con el que la habían llevado a Chachapoyas a presentar una danza. Su nieta traducía todo, ya que no hablaba castellano. La señora se puso el vestido, recogió achiote de un árbol, se pintó la cara y se colocó los adornos. Cuando estuvo lista pidió que le tome una foto.

Imagen 3 Mujer awajún vestida para la danza



Fuente: captura propia.

Como muestran las experiencias narradas, existen elementos distintivos que ellos identifican como propios frente al mestizo: la vida en/con el bosque, la lengua, las danzas y el vestido, y que son realizadas por ellos mismos como medio de afirmación cultural e identitaria. Sin embargo, la valoración de la vida en/con el bosque convive con las ansias de migración que se explicarán más adelante, así como el empleo de la lengua sufre también negación por parte de algunos de ellos, como muestran las actitudes de los compañeros del hombre en el segundo ejemplo brindado. Estos aspectos requieren una discusión más amplia que se irá dando a lo largo de los capítulos siguientes³⁶.

³⁶ El sentido de afirmación de los awajún sobre su identidad no es algo novedoso. Greene (2009) aborda el concepto de “acostumbramiento” de la indigenidad por los awajún, y qué significados tiene el concepto de apach en ese proceso. Muestra cómo se valoran fuertemente los elementos asociados a “lo awajún” frente a “lo apach”: “Desde Aguarunía un apach que se menciona “vuelto como aguaruna” es todo un cumplido, aun si no constituye realmente una inclusión étnica total. Por el contrario, ser tildado de “vuelto como mestizo” es más a menudo un insulto y refleja una suerte de inclusión étnica en que a alguien que es obviamente aguaruna se le dice que no actúa como debiera hacerlo un aguaruna” (81-82).

6.3. Valoraciones sobre su vida en la comunidad

Las valoraciones que las personas tengan de la vida en comunidad brindan elementos para indagar en sus ideas sobre bienestar y posteriormente el lugar de la escuela en este. Se le preguntó a los comuneros y comuneras qué era lo que más valoraban de la awajún en su comunidad, así como qué era lo que menos les gustaba o en qué quisieran que mejor.

Cuando se les preguntó qué era lo que más valoraban de vivir en la comunidad, el elemento más veces mencionado fue la posibilidad de subsistir sin la necesidad de trabajar por un salario. La producción agrícola, la cría de animales, la recolección de frutos, la pesca y eventualmente la caza ofrecerían un sustento mínimo vital con el cual subsistir a pesar de no recibir dinero a cambio de ningún trabajo. Otros elementos muy valorados son el agua y el aire limpios, la presencia de amistades con las cuales compartir y la tranquilidad y seguridad de la zona. Esbozando un análisis, se puede ver que muchas de estas remiten a una vida autosuficiente en relación con el entorno.

Sí, normal, ciudad, comunidad es igual, la única diferencia es que en la comunidad con trabajo o no igual se come porque hay la chacra, en cambio en la ciudad sin trabajo no se vive. (...) no me preocupó si mi casa está cerrada bien. La ciudad es insegura, en la ciudad uno tiene que cerrar la puerta 3 o 4 veces, a veces roban acá paisanos, tonterías, roban chinchorro, motor, así. En la ciudad entran por dinero y sacan todo. (Padre de familia n°8)

Lo veo en la comunidad casi fácil en la vida para mí. Porque en la ciudad tienes que estar todo mosca buscando trabajo, si no tienes profesión cómo para que vivas. En ese sentido me siento en la comunidad más cómodo que en la ciudad. Comes de la chacra, vives en la chacra, todo. Por eso, para no estar arriesgando mi vida buscando trabajo, entonces mejor trabajar en mi comunidad, vivir juntos con ellos, mis familiares, mis hijos y más tranquilo. (Padre de familia n°1)

Muchas de estas se reafirman notoriamente en contraposición a la vida de ciudad a partir de sus experiencias en Nieva o como migrantes en otras ciudades. Su llegada casi siempre como mano de obra marginal y el poco salario que recibían a cambio tenían en la alimentación y posada una gran parte de su gasto, por lo que muchas veces no salía a cuenta y decidían regresar.

En paralelo, entre las cosas que cambiarían o mejorarían de la comunidad se observan la llegada de servicios básicos presentes en la ciudad como la construcción con material noble, el pavimentado de las calles o la señal telefónica, como también elementos que les permitirían eventualmente acceder a estas, como la optimización de las condiciones de comercio y de educación.

Entonces yo digo para futuro mejoraría eso. Habría una ventaja de cómo negociar, hacer negocios y cómo sacar los dineros para poder mantener. Hay algunos niñitos calatos por ahí. Entonces eso es lo que más preocupamos, desnutrición crónica... (Padre de familia n°5)

En la agua y en electrificación y en la comunidad que necesitamos por ejemplo en la comunidad no hay señal algún problema algún familiar ¿con qué conversar? (...) en electrificación por ejemplo aquí no hay energía. En otra parte también queremos que mejore la comunidad que sea ordenada [¿cómo así?] calles trazadas bacán, o sea que fuera así como Nieva, que mejore bacán, ripiados, para moto. Y otro en la comunidad que falta es mejorar vender productos, que estamos problema vender productos. ¿yuca dónde vender? (...) lo que es de la educación también falta hacer las cosas. No tenemos mejores escuelas. Por ejemplo, inicial no está en material noble y juegos recreativos no hay nada. Eso nos gusta lograrse para que los niños tengan buen educación, tanto en inicial, tanto en primaria, porque en algunas comunidades apoyan pero acá no sé por qué no apoyan. Para eso estamos más bien atrasados en la comunidad. En parte de educación los niños también deben aprender a manejar computadoras. (Padre de familia n°7)

6.4. La realidad productiva en la comunidad de Ebrón

La actividad agrícola es la principal actividad productiva de los hombres y mujeres en Ebrón. A excepción de dos comuneros, uno que cursaba estudios superiores en Lima y trabajaba como asistente médico en las oficinas del Ministerio de Salud en Nieva, y otro que era profesor de educación física en otra escuela de la zona, no se conoció algún comunero o comunera que no esté dedicado a esta labor.

Los principales cultivos son la yuca y el plátano. Le siguen el maní, el maíz y el cacao. De estos sólo el plátano, el cacao y el maíz son comercializados, el resto son exclusivamente para el autoconsumo. Otros productos trabajados son: piña, zapallo, sachapapa, papaya, caña o sandía.

La venta de plátano –el principal producto comercial en Ebrón- está condicionada al paso de un intermediario que atraviesa distintas comunidades a lo largo de la carretera Nieva-Bagua cargando los productos para su venta en los mercados de la misma Bagua o de Chiclayo. El camión pasa cada 15 o 20 días y para la gran mayoría de comuneros en Ebrón es la única fuente de ingreso monetario. Muchos mencionan que existe un inconveniente respecto del precio fijado, ya que éste es puesto por el comprador quien “conoce los mercados”, frente a lo cual a ellos no les queda sino aceptarlo. De este modo, la actividad agrícola de los comuneros y comuneras de la zona representa la producción primaria de parte del plátano que se vende en las ciudades de la costa norte, y su trabajo, la mano de obra del primer eslabón de esta cadena productiva.

Solamente dicen que hay un comprador y ta' que nos jode [¿cómo así?] compra y a veces pasa sin comprar y dice que también baja el precio, ta' que sube, ta' que baja, mantiene así y no se puede asegurar. (Padre de familia n°7)

Con el mejoramiento de la carretera ha mejorado la venta de plátano, saliendo toda la semana a Chiclayo o a Lima, pero más a Chiclayo. (...) Acá lo compran 15... depende, hay semanas que baja, 11 o 15 soles... depende. En Chiclayo a nivel de mercado lo venden a 30 soles, casi el 50% ganan. [¿de quién depende el precio?] El precio lo define hoy en día los intermediarios, si estuvieran bien organizados las asociaciones podrían definir el precio de venta (Ingeniero de Agencia Agraria, 2017)

El mismo inconveniente se puede notar al revisar documentos del Gobierno Regional sobre la producción en la provincia de Condorcanqui³⁷. En el mapeo de la cadena productiva del plátano muestran que primero, la cosecha y postcosecha del fruto, si bien ha venido en aumento, se realiza sin capacitación técnica como el lavado, oreado o encajado, perjudicando la calidad y el precio del producto. Así también, no existe en la provincia ninguna planta de tratamiento para su transformación en derivados (por ejemplo, chifles) que permita generar para los productores algún valor agregado. Todo esto termina influyendo en la comercialización, que muchas veces se hace de manera individual entre

³⁷ Gobierno Regional de Amazonas, s/f: 72-73: Proyecto “Mejoramiento de los servicios públicos de promoción y comercialización de los productos priorizados como cadenas productivas de la región Amazonas”: <https://docplayer.es/91243098-I-resumen-ejecutivo-3-ii-aspectos-generales-nombre-y-localizacion-del-proyecto-25.html>

productor y comprador porque las asociaciones no son fuertes, reduciendo la capacidad de negociación de los productores particulares frente al comprador intermediario. Los intermediarios, a su vez, aducen los bajos precios a la baja calidad y menor tamaño de los frutos, lo que hace que muchas veces el productor no logre recuperar su inversión. Finalmente, se indica que los productos son enviados vía terrestre, tal como mencionaban los comuneros, a Bagua y Chiclayo, desde donde se deriva a los mercados de Piura, Trujillo o Lima.

En cuanto a las ganancias, esta actividad representa para los comuneros un ingreso voluble. No todos venden cada vez que pasa el camión, y no siempre que llegan a hacerlo venden la misma cantidad. El racimo de aproximadamente 100 plátanos está valuado en un precio que fluctúa alrededor de los 10 y 15 soles, mientras que, siguiendo al ingeniero de la agencia agraria, el intermediario lo vende en Bagua a 30 soles y, según afirman los comuneros, la venta de plátano en los mercados en la ciudad de Chiclayo está 1 sol por cada unidad. Esto significaría que el precio pagado a los comuneros al momento de la compra es aproximadamente diez veces menor que el precio de venta una vez llegado al mercado en la ciudad. El número de racimos de plátano comercializados varían entre 10 y 30 por productor en cada oportunidad de venta, lo que les genera un ingreso de entre 100 soles en una venta baja, o hasta 450 soles en una venta alta cada 15 o 20 días que pasa el camión.

Otra fuente de ingresos es la venta de algunos otros productos como papaya, maíz, cacao, pescado o plátano en la ciudad. Ocasionalmente los comuneros y comuneras de Ebrón y comunidades cercanas van a Nieva a vender directamente sus productos, logrando juntar algún dinero extra a la venta de plátanos. Esta actividad, no obstante, no es muy frecuente.

El ingreso recibido por la venta de plátanos es destinado a gastos que deben hacerse generalmente en la ciudad. Parte de las necesidades alimenticias y de artículos de uso cotidiano son cubiertos por la chacra propia o la elaboración propia con material de la zona (como asientos, mesas, canastas o las propias viviendas); no obstante, son muchas las necesidades que deben cubrir

comprándolas en la ciudad. Las principales fuentes de gasto están relacionadas a la salud y la educación de los hijos. Las enfermedades son frecuentes entre los niños, por lo que la compra de medicinas y la atención en hospitales representa un gasto importante. Los útiles escolares, las cuotas o los aportes que pide la escuela o la manutención del hijo que se encuentre estudiando la secundaria en Nieva, representan otra fuente importante de inversión para los comuneros. Las visitas a la ciudad también son frecuentes para temas de trámites legales o personales y el cobro del Programa Juntos³⁸; así como otros gastos como linternas, velas o baterías a falta de luz eléctrica, utensilios de cocina y de aseo, calzado y vestido o herramientas. A todo lo cual se le debe añadir el gasto del transporte a la ciudad, que es de 5 o 10 soles.

En la ciudad compramos cebolla, papa, en cambio de eso producto de acá de la zona, vendiendo nosotros compramos jabón, jaboncillo, Kolinós, cepillo, linterna, pila, baterías, cosas de la ciudad pues. Nosotros de ahí vivimos, sin eso cómo para vivir acá en la zona no hay para solventar la vida. Si la ociosidad nos gana, ¿quién nos va a dar? (Padre de familia n°4)

-Cuando cobra juntos y vende platanitos, yuca, papaya, maíz lo venden ya ahorra su platita con esa plata ayuda a mi hermano. Porque 200 soles 4 total estudian eso no puede alcanzar 200 soles. Aunque sea le ayuda juntos. Cuando está estudiando en colegio le compra uniforme, zapatos, camisa-, cuando vendo plátano con esa platita, cuando cobro programa juntos con eso plata le ayudo a mi hijo. (Madre de familia n°9)³⁹

Se registraron las valoraciones de comuneros y comuneras al trabajo que realizan. Algunos manifestaron gustar del trabajo en la chacra dado que “es lo que tenemos que hacer” o “en qué se va a trabajar si no”. Otros explicitaron que se trataba de un trabajo en exceso sufrido y físicamente desgastante:

-Sí pues, ¿qué vas a hacer?, ese es tu trabajo donde vas a comer, donde vas a vivir-. [¿Qué cosas no le gustan de trabajar ahí?] -no le gusta trabajar, sino de donde va a comer de donde va a dar a su hijo va a mantener, de donde va a sacar la plata, aunque no trabaja ella... de repente ella se queda en la casa, ¿de dónde va a sacar la plata? - cuando

³⁸ El Programa Juntos es un programa social del estado peruano iniciado en la primera mitad de la década del 2000 que otorga 200 soles a las madres de familia por cada hijo que cuente con requisitos de asistencia escolar y a controles médicos con cierta periodicidad.

³⁹ Como se mencionó, en el caso de muchas madres de familia se medió su discurso con el de una traductora. Las letras cursivas que se encuentran entre guiones en las citas indican que se trata de una traducción.

estoy trabajando a veces cansa, por eso no me gusta. (Madre de familia n°11)

Muy poco, porque a mi prácticamente no me gusta mucho trabajar, sino la carrera que yo tango más bien me gusta trabajar mucho en las oficinas, es lo que me gusta, muy poco en la chacra... [¿y la da más la chacra o su trabajo en nieva?] no, el trabajo en Minsa. (Padre de familia n°5)

Otro factor relacionado al trabajo agrícola en el caso específico de la comunidad de Ebron es que, al encontrarse sus chacras dispersas, para acceder a la carretera deben acopiar la cosecha cerca de la orilla del río, lo que genera que tengan que cargar sobre sus espaldas los racimos de plátano por toda la cuesta que sube desde hasta la carretera, generando mucho cansancio y malestar en los comuneros. Esta es una de sus preocupaciones más latentes sobre el tema de la venta de plátanos. Han venido tramitando con la Municipalidad la construcción de una carretera asfaltada en todo ese tramo, de modo que el camión pueda bajar a cargar los plátanos y ya no sea necesario subirlos a cuestras, pero según conversaciones informales con algunos de ellos, el alcalde parece haber abandonado el proyecto. Se debe notar cómo esto contrasta con la valoración anteriormente mencionada de la posibilidad de autoabastecimiento que brindaba la vida comunal.

Nosotros acá en la zona vivimos, pero la dificultad es lo que tenemos por la carretera, no es viable para transitar acá de la desembocadura del río marañón hasta la carretera. Esa es la dificultad que nosotros tenemos. Nosotros sembramos plátano, yuca, cacao, pero de ahí mucho esfuerzo estamos haciendo para traer desde lejos, desde 45 minutos a una hora para traer hasta la carretera. (Padre de familia n°4)

6.5. La llegada de la carretera: cambio que configuró su actual realidad productiva

Desde la llegada de la escuela a territorio awajún y la ola de cambios que incluyó la formación de comunidades, no hubo en Ebrón una fuente de cambios

más relevante que la construcción de la ruta norte de la carretera Nieva-Bagua⁴⁰. Antes de la existencia de la carretera, cuentan, la conexión con Nieva era sólo posible por un camino estrecho que se hacía a pie en 4 horas, o vía peque-peque por el río, restringido a los pocos que tenían uno, lo que mantenía una importante distancia entre la ciudad y la comunidad. Las actividades productivas mediante las cuales se accedía al dinero antes de la carretera eran la extracción artesanal de oro del río y la venta ocasional de plátano o pescado a Nieva o en el puerto cercano de Imacita. Los pocos que salían, debían invertir en transporte fluvial y la mercadería nunca era mucha. Por ejemplo, según conversaciones con ellos, los racimos de plátano podían llegar a costar entre 1 y 3 soles. La caza y el grueso de la actividad agrícola abastecían el consumo propio de las familias y no estaban destinadas a la venta.

Antes era un sufrimiento más peor, porque nosotros lo llevábamos por el bote, no teníamos carretera, llevábamos por el bote y vendíamos por racimo. (...) [¿antes se dedicaban menos para la chacra?] menos, ¿dónde para vender? no había carretera, ahora lo que hay la carretera ahora es lo que viene. Uno lo que gana cerca de 800, 1000 soles lo que gana de su chacra y el otro también quiere de esa cantidad lo que puede trabajar (...) Lo que hay bastante plátano también remataban, ya ahora ya no hay un remate en lo que viene la carretera, si hay bastante producción ya haces negocio rápido. Antes era más lo que sufríamos nosotros, porque bajábamos al agua y de repente se volteaba también. Una oleada puede hacer hundir a un peque que va lleno. Ahora en la carretera ya no ya. Ahora es más bien la carretera podría estar cerca de nuestra chacra, igualito como en las ciudades de San Martín. Por eso el presidente dicen que hagan chacra de 2 hectáreas, 3 hectáreas, fácilmente alcalde podemos solicitar para hacer entrar. Si ven una chacra chiquita, como si fuera un cuarto de hectárea no puede hacer gasto. Si ven de más hectáreas así es magnífico. Antes nosotros estamos yendo a mitayar y venía. Ahora ya no ya, ahora cada uno tiene su trabajo y está agarrado el plátano, aunque sea joven está preocupado sobre su trabajo. (Padre de familia n°2)

La comunidad no era nada (...). O sea, cada uno aislado trabajaba, productores, no le interesaba lo que era, pero tienes que hacerle entender el beneficio de ser organizado. [¿vendían?] sí vendían, pero poco [¿cómo hacían?] no había idea de negociar. Había un comprador que venía de Imaza, un bote que llegaba y ya, entonces poco y nada les interesaba. a

⁴⁰ Aunque me referimos al caso de Ebrón, esto puede ser similar para otras comunidades que el curso de esta integró y conectó a la ciudad, pero cabría indagar en esas otras realidades.

partir de la carretera que llega, ahí recién la gente se despierta. La misma necesidad. (Director de Agencia Agraria, 2017)

Como muestran las citas, con la carretera llegó la posibilidad de intercambiar de forma mucho más rápida productos con la ciudad, abandonando la extracción artesanal de oro como fuente de obtención monetaria. Los comuneros mencionan que la carretera “ha obligado a trabajar”, tanto para vender como para acceder a la compra de productos⁴¹. El incremento de la actividad comercial aumentó poco a poco la circulación monetaria y la capacidad adquisitiva de los comuneros, cuyo estilo de vida se ha visto modificado por la creciente demanda de productos de la ciudad que forman cada vez más parte de sus vidas cotidianas:

[¿Ha cambiado mucho la vida la carretera?] sí diría por la forma de negocio, en venta de sus productos porque ahí mismo ellos venden sus productos y cubren sus necesidades, de alguna manera [¿y antes cómo hacían para cubrir esas necesidades?] ellos en nada... vendían ahí sus aves, de repente así en minería artesanal, caza de animales... por ahí se recourseaban. Suficiente que le compren su lápiz y cuadernos a sus alumnos, los restos, conforme. Pero cuando llega carretera rompe eso, abre más ventajas para producir, para vender, para ofrecer a la persona que viene. Entonces ahí el que menos se dedica a la chacra... (Director de la Agencia Agraria, 2017)

Este acceso al mercado y a los productos industriales ha generado cambios en la comunidad y sus habitantes y en su uso del tiempo y el espacio. Los comuneros valoran la llegada de una posibilidad de ingreso económico que pueda depender de su trabajo. Sin embargo, cabe prestar atención, no solo a lo dicho por ellos mismos respecto de su nulo control del precio de venta, sino también a otros aspectos que surgen a partir de la llegada de la carretera mencionados por ellos mismos y confirmados por los agentes de la Agencia Agraria de la provincia.

Se debe recordar lo mencionado respecto al uso del tiempo y de los suelos por el pueblo awajún previo al contacto permanente. El patrón de asentamiento

⁴¹ En los mapas presentados en las páginas 84 y 85 del estudio de Figallo y Vergara (2014) se muestra que en la provincia de Condorcanqui el destino de la producción pasó de casi un 100% destinado al autoconsumo en 1994, a aproximadamente un tercio de ella destinada a la venta en 2012.

semidisperso y la continua rotación de sus casas y sus chacras permitía, frente al difícil suelo amazónico, la recuperación de las propiedades del suelo tras un tiempo de uso. Las chacras no eran extensas y su producción implicaba el cultivo de varias especies juntas. Por su parte, el tiempo se empleaba también en las actividades destinadas a las fuentes proteínicas de su dieta, como la cacería y la pesca. Como se puede ver en las citas, la posibilidad de venta ha aumentado el interés por elevar el ingreso monetario incrementando el interés por aumentar la cantidad de plátanos producidos, lo que puede generar que las chacras se expandan a costa del bosque en el terreno comunal; y viene ya generando que el monocultivo crezca en relación a la diversidad de especies, y que los comuneros brinden a la chacra un porcentaje mayor de tiempo que nunca antes.

Teniendo en cuenta además el paso de las viviendas semidispersas a su aglomeración en comunidades territorialmente delimitadas, los comuneros también mencionan que otro de los principales efectos es que la práctica de la caza y en menor medida la pesca, se hayan visto reducidas, por dos razones vinculadas al aumento de la actividad agrícola. Por un lado, los animales de monte que antes era sencillo encontrar han huido a otras partes lejos de la aglomeración humana, y el tiempo necesario para encontrar buena caza ha aumentado. Por otro y vinculado al primero, el aumento del tiempo dedicado a la chacra ha reducido el tiempo disponible para cazar. Es posible así pensar que esto ha impactado en la reducción de proteínas en la dieta de los awajún de Ebrón, y está generando un desbalance en la misma⁴².

⁴² Los datos al respecto concuerdan con lo observado en la comunidad: en la región Amazonas el problema de la desnutrición crónica afecta más a los niños indígenas (56,2%), que a los niños no indígenas (21.9%) (Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud en el Perú (OPS/OMS Perú), 2014). Lo comentado por los padres y docentes al respecto, y la observación de decoloración capilar e hinchazón abdominal en los niños confirman la existencia del problema. Esto puede estar relacionado a la falta de proteínas en la dieta de los awajún, lo cual está directamente vinculado al precio de la carne en el mercado, pero quizás también a la reducción de las condiciones de caza disponible. Brown en 1984 avizoraba el problema entre los awajún del Alto mayo, el mismo que podría estarse dando en Ebrón: "Cualquier cambio en el promedio de tierra por habitante en las comunidades nativas contribuirá en el futuro a una disminución en la cantidad de animales y, por lo tanto, en una mayor escasez de proteínas, un recurso dietético básico" (Brown, 1984: 54-55).

Con el fin de fortalecer la producción y comercio agrícola en la zona, existe desde la década de 1980 –reconocida legalmente desde el 2000 y adscrita al Ministerio de Agricultura- la Agencia Agraria de Condorcanqui, con oficina en Nieva. La Agencia cumple un rol importante en el registro de predios y productores agrícolas y de realización de capacitaciones técnicas a las comunidades. Su director señala que existen problemas respecto a la sedentarización de la actividad agrícola: debilitamiento de la productividad de la tierra -al no poder rotar la chacra como antaño- y empeoramiento del tamaño y calidad de los frutos. Agrega que un problema con el monocultivo es la mayor facilidad para la propagación de plagas. Asimismo, señala que la agricultura de mediana escala no es un saber desarrollado por los awajún, presentándosele como una desventaja en un mercado que demanda tal conocimiento.

Entonces “x” poblador de acá puede hacer [una chacra] por ahí por Nieva, pequeño, después deja, porque era libre. Pero conforme se vienen organizando y las comunidades hay que poblarlo porque hay una educación, esa forma ha venido limitando. Entonces ya no puedes andar haciendo chacra. Anteriormente practicaban una diversidad de cultivos. Una chacra más de una hectárea no cultivaban, 1/2 de ha. 3/4 de ha. nomás, pero ahí tenía una diversidad de cultivos nativos... unas 3, 4 plantas, plantas medicinales, frutales nativos, barbasco... [En] esa diversificación era difícil presencia de enfermedades y plagas, pero ahora se ha dejado todo eso y se está aplicando lo que es monocultivo, ahí ataca cantidad de plaga y enfermedades. (...) Creo que el propio costumbre, porque yo entiendo, yo soy awajún y como profesional yo analizo de que el indígena no es propiamente agricultor, nosotros estamos adaptando a lo que es la vida cómo vivir, cómo manejar el terreno tuyo, el espacio que tienes y de eso puedas generar tus propios ingresos. Eso no se practicó nunca, entonces esa costumbre no hay. El indígena nunca se proyectó de su trabajo para su futuro... no hay eso, nunca hubo. Si tiene cacao está haciendo 3/4 de ha., 1/2 ha., no hay producción a más hectáreas. Si hay cantidad, no lo mantienen. (Director de Agencia Agraria, 2017)

En suma, se ha podido observar en este capítulo cómo las expresiones positivas de valoración de la cultura de los awajún contrastan luego con las carencias que denuncian que existen en la comunidad, y en particular con el carácter y el ingreso percibido por su actividad productiva. Si bien los awajún no fueron ajenos al proceso de subordinación cultural que en el marco del eurocentrismo terminó involucrando a todas las manifestaciones culturales

indígenas, existe en ellos una fuerte afirmación identitaria como pueblo que se manifiesta en la universal autoidentificación étnica como tales y en los ejemplos de resistencia a verse inferiorizados. Sin embargo, se aprecia también que el valor que le otorgan muchas veces a su identidad tiene que ver con “haber aprendido” o “poder aprender” el parámetro de vida occidental.

Por otro lado, trayendo a colección lo descrito en el capítulo anterior, es importante notar cómo la construcción de la carretera terminó por intensificar el ritmo de los cambios que ya se habían iniciado en el territorio unas décadas atrás. Su construcción significó el ingreso definitivo de los comuneros de Ebrón a las dinámicas económico-productivas capitalistas y con ello, la necesaria mediación monetaria en la satisfacción de muchas de sus nuevas necesidades de reproducción material de vida. Así, el ingreso de los awajún de Ebrón a estas dinámicas como mano de obra primario-productiva no solo implicó el ingreso de su fuerza de trabajo, sino también el de su tiempo y el del área de territorio comunal a la dinámica de producción mercantil. Esto, a pesar de sus actitudes positivas, ha traído una serie de complicaciones a su forma de vida en las que se enmarcarán sus aproximaciones a la escuela.

Estos hallazgos en ambas dimensiones, su valoración cultural y la realidad productiva en la que se encuentran, serán claves para analizar las valoraciones y expectativas sobre la EIB en el último capítulo.

CAPÍTULO VII: LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA DE EBRÓN

Este capítulo se divide en 4 partes. En la primera se presenta información general sobre la escuela y sus actores, la segunda aborda las nociones y valoraciones de los docentes respecto de la interculturalidad y su práctica educativa. En la tercera se muestra la forma de implementación de la EIB en la didáctica de la escuela y en la cuarta y última se podrá ver que existe una constante comunicación y participación de la comunidad en ella. Es posible así ver que la escuela de Ebrón pone en práctica el enfoque intercultural de manera transversal a la planificación y el desarrollo de las clases. Destacan la enseñanza de técnicas ancestrales en las horas de arte, el aprendizaje mediante elementos de la cultura o el entorno y la participación de los saberes de la comunidad como objeto de enseñanza.

7.1. La IE 17085 Ebrón, sus docentes y estudiantes

La escuela de Ebrón es la Institución Educativa n°17085 de nivel primaria y está calificada como demandante de EIB por el Ministerio de Educación desde el 2013. Cuenta con 104 alumnos que son niños y niñas awajún de la comunidad. De los cinco docentes, el director –uno de ellos- es el único que ocupa una plaza nombrada, los otros 4 ocupan plazas por contrato. De 1ero a 4to los grados cuentan cada uno con un docente a cargo, mientras que 5to y 6to comparten un aula y un tutor, el director, siendo la única aula multigrado de esa IE. De los cinco docentes el director y el docente de 4to grado son varones, siendo las demás mujeres. En la escuela se trabajan 7 áreas: Lengua 1 (awajún), Lengua 2, (castellano), matemáticas, Personal Social y Ciencia y Ambiente -que conforman un solo curso-, Arte, Educación Física y Religión.

El local actual es del 2012 (la escuela existe desde 1978), se encuentra dentro de la comunidad y está hecho de cemento con techo de calamina. Incluye las aulas, la oficina de profesores y dirección, y los baños separados de hombres

y mujeres con agua e inodoros. En general, su diseño responde a las necesidades de la zona: cuenta con sistemas de drenaje del agua de lluvias, está protegida de crecidas del río, permite la ventilación en las aulas y cuenta con un jardín con plantas del lugar. El mobiliario también es adecuado: cuenta con aulas espaciales y luz eléctrica, suficientes mesas y sillas en buen estado, libreros con materiales de lectura, útiles en general y utilería de deportes. Se usa la cancha de fútbol de la comunidad para las clases de educación física.

La Asociación de Padres de Familia (APAFA) se mantiene activa mediante reuniones generales o de su junta directiva con el director en las instalaciones de la escuela. La escuela recibe el programa Qali Warma, que sirve desayunos y almuerzos. Muchos de los niños y niñas no usan el comedor, sino que cargan la comida en un taper hasta su casa, donde es complementada con los alimentos de la zona y compartida con sus hermanos. Asimismo, la escuela recibe el asesoramiento del programa de Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPIS) del Ministerio de Educación, quienes realizan visitas entre dos o tres veces al año con el fin de capacitar y brindar soporte en pedagogía intercultural a los docentes.

Imagen 4 La Escuela de Ebrón



Fuente: captura propia

Todos los docentes de la escuela de Ebrón se autoidentifican como awajún, es su lengua materna y viven en la zona. El director, el mayor de todos, es comunero de Ebrón, vive y participa de la comunidad. El profesor de 4to es nativo de Ebrón, y se ha instalado ahí con su familia en uno de los cuartos que los padres de familia construyeron para los docentes, siendo el único de ellos que las usa, ya que las demás van y vienen a diario de Nieva. El docente de 4to suele participar de la vida comunal en los deportes y las mingas. La docente de 3ero, la más joven, es natural de Nieva, donde reside.

El director estudió en el Instituto Pedagógico de Iquitos en la especialidad de EIB y es magíster en EIB por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) en Bolivia. Ha trabajado en varias escuelas de la zona como docente y como supervisor itinerante de programas pedagógicos, desempeñándose como director en Ebrón desde el 2013. Al tiempo de este estudio, el docente de 4to se encontraba culminando sus estudios en el Pedagógico Pedro Ruiz Gallo sede Jaén, cursando el séptimo ciclo de la modalidad vacacional (en la cual los estudiantes pueden ejercer la docencia en el año regular y seguir sus estudios en vacaciones). Es su tercer año trabajando. La docente de 3er grado culminó sus estudios en el Programa de Profesionalización Docente del Instituto Víctor Andrés Belaúnde, en Jaén y lleva 7 años de trabajo en aulas. Ellos afirman no haber estudiado la modalidad EIB, sino haberla aprendido en la práctica, puesto que todas las escuelas donde ambos laboraron previamente también eran escuelas EIB, sumado al asesoramiento de los ASPI.

Los niños y niñas de la escuela de Ebrón tienen entre 6 y 14 años y provienen todos de esa comunidad. Todos tienen como lengua materna el awajún y es en la que se comunican entre ellos y con sus padres, siendo su dominio del castellano aún incipiente. Es solo con los docentes en clases de L2, cuando un mestizo visita la escuela o en su eventual futura educación secundaria en Nieva cuando tienen la oportunidad de hablar en castellano. Muestran una gran capacidad de asombro ante lo novedoso: personas o actividades de fuera de la comunidad ocupan un lugar preferencial en su atención.

En el aula atienden al docente y participan de la clase. Los recreos los aprovechan para jugar haciendo uso libre del espacio escolar y comunal. Al ser pocos, se conocen entre los grados, ya que además muchos guardan también relaciones de parentesco. Suelen asistir con ropa de diario, solo los lunes es obligatorio ir en uniforme para la formación e izado de la bandera. Por lo general calzan sandalias, unos pocos zapatos y no son menos los que andan descalzos. La gran mayoría de ellos cuenta con una mochila y los útiles necesarios.

7.2. Actitudes de docentes sobre la interculturalidad y el saber del pueblo

Los docentes manifiestan estar a favor de un enfoque intercultural que entienden como la articulación de saberes awajún y modernos. Esto habla acerca de cómo se está aplicando la interculturalidad en la IE Ebrón, como también del sentido que le dan a la EIB en sus respectivos contextos. En sus manifestaciones se puede ver que aunque hay diferentes perspectivas de lo que es la interculturalidad, coinciden en dos ideas fuerza: la articulación de los conocimientos ancestrales y externos, y la necesidad de identificarse y valorarse en una tradición histórica a la cual se pertenece.

Lo primero es creo que compartir estas dos culturas: traer lo externo que es de los mestizos que se conoce que los conocimientos son más estudiados, ¿no? más científicos y con los conocimientos de nuestra cultura que son más... la cultura ¿no? sus costumbres se decían antes, ahora se dice sus saberes, y se articula. Por ejemplo, por mi parte trato de articular los conocimientos de afuera, con no casi tanto la cultura, pero lo de afuera lo trato de transmitir a través de la lengua. Y también me parece bien que exista esta parte de educación porque por medio de ello rescatamos la cultura también, hacemos que el niño se identifique, no tenga vergüenza por su idioma y donde sea se pueda desenvolver. (Docente de 3ro, entrevista n°1)

La interculturalidad no tengo un concepto definido, sino son varios conceptos diría yo. Es intercambio de cultura, o en todo caso la interculturalidad también es recuperar. Yo soy awajún, ¿yo qué voy a recuperar? tú eres awajún y se supone en la cabeza de alguien piensa como awajún yo sé tejer, yo sé todo eso, pero eso es mentira. Yo como awajún tengo que recuperar esos conocimientos que ya no los sé. Para mí esa es la EIB, de esa manera estamos intercambiando con los que ya saben, o sea son los sabios que conocen esto. O sea, yo tengo que hacer

ese “inter”, porque yo soy de repente formado con otro conocimiento, con otra estructura, pero debo hacer ese “inter” con mi misma cultura, pero con su propio conocimiento, con su propia dinámica de aprender. Yo soy de una dinámica de aprender en 4 paredes, pero mi cultura no es en 4 paredes, sino es un todo: en el río, en la casa, en la chacra, en el trabajo, en el diálogo. O sea, todo eso yo tengo que ir descubriendo yo mismo a mi cultura. Para mí eso es la interculturalidad, intercambiar y conocerme a mí mismo. (Director, entrevista n°1)

Estas nociones fundamentan la importancia que tendría aplicarla en la educación awajún, importancia a la que añaden la optimización pedagógica.

Es importante porque deben saber los niños qué fue cómo fue, quiénes fueron, cómo se hace, de qué se hace, de qué se trató eso es interesante. (...) porque ellos no deben dejar nuestra cultura que nacían, este es como los tejidos y cómo se llama y deben entender sobre los mitos, cuentos también para no dejar nuestra cultura y mantener ahí mismo y saber más. (Docente 4to, entrevista n°1).

Uno que no se enseña ni el castellano ni el awajún, simplemente los niños aprenderían a la suerte, porque la clase se haría como si ellos hablaran castellano. No hay un orden de enseñanza, nada. Por otro lado, alejarse totalmente de la cultura, pero para qué, para nada, ir al plano así y llegar al vacío, porque no sabría ni su cultura, tampoco sabría ni la cultura que es la cultura hispana. Entonces una persona sin rumbo, sin destino, sin nada. Estaríamos creando ese tipo de alumnos. (Director, entrevista n°2)

Adicionalmente, los docentes dicen conocer hoy en día la cultura y la lengua para poder practicarla en la escuela. Los testimonios hablan de una tenue vinculación a ciertos elementos culturales en la infancia que luego se perdió, y que ha sido recuperada en su trabajo como docentes EIB. Esto quiere decir que la práctica de la docencia en escuelas que implementan alguna forma de EIB ha impactado también en sus percepciones sobre la enseñanza a los niños y niñas indígenas y en su propia valoración cultural.

En mi casa solamente mi papá sabe tejer, uno de mis hermanos también sabe tejer, el resto no. ¿por qué? porque yo estudié en nieva en Juan Velasco, después en Nieva y terminé acá el colegio y son escuelas hispanas que nada tienen que ver con la cultura (...) en la universidad no aprendí a promover la cultura, pero cuando me he ido a la maestría, ahí es donde he visto en carne propia el tiempo que he perdido porque cuando he visto otras culturas de amigos donde que ellos mismos tejen, valoran su cultura, veo en la casa alguno de sus culturas, entonces ahí es donde que yo me auto examino y digo qué hice yo para enfrentar mi cultura. Entonces ahí empezó a preocuparme (Director, entrevista n°2)

yo esas cosas las estoy aprendiendo gracias a mi trabajo de docencia. se trata de recuperar nuestra cultura a través de los proyectos que hacemos nos incentiva a nosotros a aprender, visitamos sabios. Gracias a eso estoy aprendiendo porque mi madre es awajún pero no nos ha transmitido esa cultura (Docente de 3ero, entrevista n°2)

Como se puede ver, los docentes muestran valoraciones positivas del hecho de que el enfoque intercultural esté presente en su escuela. En sus discursos se puede leer la identificación de una cultura en riesgo de ser olvidada y con la cual es necesario reencontrarse en diálogo con los conocimientos “de afuera”. Además, se rescata que el desarrollo de la EIB no solo haría posible tal reencuentro en las generaciones jóvenes, sino que, tal como muestran las últimas citas, y sabiendo que de ellos solo el director estudió la especialidad, su práctica docente también ha impactado en ellos y la valoración hacia su cultura como parte del pueblo awajún.

7.3. Implementación pedagógica de la EIB

7.3.1. Planificación de proyectos y calendario comunal

La planificación anual de la escuela se realiza en base a un plan propio de implementación de EIB diseñado por el director adaptando la Propuesta Pedagógica. Este plan cuenta con 4 ejes de trabajo: (1) “Lengua originaria”, es decir que en la escuela los niños hablen, lean y escriban en lengua awajún. (2) “Castellano”, debido a que los niños no salen de la primaria con un nivel adecuado, que es necesario para la comunicación con los demás actores de la sociedad. (3) “Revalorización e inclusión en la escuela del conocimiento del pueblo”, es decir no solo la lengua, sino los saberes awajún, con el objetivo de que la escuela sea un espacio de rescate cultural y participación comunal. (4) “Aseo y limpieza”, que el director considera básico en la formación escolar⁴³.

⁴³ Director, conversación personal.

A partir de estos 4 objetivos la escuela elabora junto a los padres y madres de familia el plan anual y sus proyectos mensuales. Estos últimos consisten en el desarrollo de un tema escolar basado en el abordaje de un o una serie de elementos del entorno cultural o natural de los estudiantes. Si bien el Ministerio envía proyectos preestablecidos y los materiales correspondientes, el director considera que estos no responden precisamente a la realidad ni la necesidad de su escuela ni su comunidad, por lo que son revisados y reelaborados con las familias en base a elementos culturales y calendario comunal a inicios de año con el fin de que se incluyan sus problemáticas, posibilidades y actividades. Los proyectos, de esta forma, organizan el año escolar y estructuran las actividades pedagógicas en cada una de las 7 materias exigidas por el Ministerio.

El Ministerio de Educación ha enviado 8 proyectos que quiere que trabajemos, todo el mundo en la escuela tiene que trabajar los 8 proyectos. Pero yo viendo mi mismo plan, digo si yo trabajo algún proyecto de aquí estoy respondiendo a la necesidad y quiero solucionar ese problema. (Director, entrevista n°1)

Es oportuno recuperar como ejemplo la primera experiencia de campo, que coincidió con la parte final del proyecto del *wampash*, un bolso hecho de hilos de chambira que los antiguos awajún solían usar para la carga menor, y el inicio del proyecto de plantas medicinales. En muchas de las clases observadas se pudo observar la enseñanza de los contenidos académicos a través de ejemplos a partir del *wampash*, cuando no su historia y elaboración como objeto mismo de la clase por parte de un sabio invitado. Este curso es el espacio en el cual los niños aprenden a elaborar las herramientas y artículos de uso ancestral que están cerca de o han caído prácticamente en desuso, así como las historias que explican su origen. Otros objetos que elaboran son el *centa* (cinturón), *tawás* (corona de plumas), *chimpuí* (asiento de madera), entre otros. Para fin de mes la mayoría de los niños ya contaban con sus *wampash* terminados.

Imagen 5 Wampash elaborados por los niños y niñas



Fuente: captura propia

Imagen 6 Eejemplo de problema matemático como parte del proyecto de los wampash



Fuente: captura propia.

7.3.2. La Interculturalidad en las clases: dominio de lengua, uso de materiales y el lugar del saber awajún

La escuela cuenta con docentes que dominan y desarrollan las clases en la lengua materna de los niños, nivelando el uso del español dependiendo el

grado. Según el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias (RNDBLO), todos los docentes dominan en nivel avanzado el manejo oral de la lengua awajún, mientras que en dominio escrito es igual para el director y la docente de 3ro, siendo el docente de 4to el único que la domina en nivel básico⁴⁴. En sus clases, frente al grado incipiente del bilingüismo castellano de los niños, el uso del castellano se restringe en 3ro y 4to casi únicamente al curso de L2, mientras que en el aula de 5to y 6to el docente combina sesiones en ambas lenguas con más regularidad. Fuera de clases, la lengua en la que docentes y estudiantes se comunicaban era el awajún. Las aulas, por su parte, están ambientadas con carteles e imágenes en awajún y adornos en base a materiales de la zona.

La escuela recibe cuadernos de trabajo del Ministerio en castellano y en awajún, siendo los de los cursos de Matemáticas, Comunicación y Ciencia y Ambiente y Personal Social los que están en la lengua materna de los niños. Los docentes comentaron que los libros habían llegado puntuales este año. El director señala que los materiales enviados por el Ministerio no siempre se adaptan a la realidad de la zona. Por ello, su uso depende de su concordancia con la planificación anual hecha con la comunidad, a partir de la cual se les puede sacar provecho o de lo contrario, realizan ellos mismos material de ayuda para sus clases. El uso de los materiales en esta escuela, por tanto, sigue un plan de implementación de EIB que trata de adaptar las indicaciones del Ministerio a su realidad comunal inmediata.

En las clases los tres docentes desarrollan prácticas pedagógicas que buscan la articulación del saber awajún y los elementos del entorno con el conocimiento escolar moderno. En el grueso de clases observadas el conocimiento se encontraba siempre presente algún elemento del saber cultural del pueblo o de las características naturales del entorno comunal. Aunque la

⁴⁴Si bien el campo se realizó el 2017, la información es recogida del registro público del año 2019. Se asume que en este lapso los niveles no han cambiado. Disponible en: <https://sites.google.com/site/gestiondigeibira/evaluacion-de-dominio-de-la-lengua-indigena-u-originaria-2019/02-resultados-finales-de-la-evaluacion-2019>

mayoría de las veces se trataba de ejemplos a la hora de formular problemas matemáticos u oraciones, era especialmente en las clases de arte y de personal social y ciencia y ambiente en las que estos elementos tomaban lugar del objeto de conocimiento de la sesión en sí mismo. Los docentes acudían para ello en sus clases tanto a los libros en lengua originaria y material concreto enviado por el Ministerio, como a otras fuentes de conocimiento como los sabios o sabias de la comunidad, los elementos del entorno inmediato de la escuela, o la experiencia propia de los estudiantes. Cabe ejemplificar a partir de tres casos de tres materias y grados distintos.

El primer ejemplo da cuenta del uso de espacios comunales fuera de la escuela y de la consulta a una fuente de saber ancestral awajún como lo es una sabia del pueblo. Ocurrió en una clase de “la clasificación de las plantas” de Personal Social y Ciencia y Ambiente de 3er grado. La docente presentó el tema de la clase y luego de recoger de los estudiantes varias clases de plantas (ornamentales, alimenticias, industriales y medicinales) indicó que trabajarían sobre las plantas medicinales de la comunidad. Para ello el aula se movilizó hacia la vivienda de una anciana considerada una sabia de la comunidad que conoce el manejo de las plantas medicinales. Una vez ahí, mientras la sabia preparaba masato, la docente le hacía preguntas que ella contestaba, las cuales los niños y niñas debían apuntar en sus cuadernos. De vuelta en la escuela, la docente consulta al salón por lo dicho por la sabia, y culmina la sesión organizando la información en un paleógrafo con la lista de plantas medicinales y su uso que luego cuelga en alguna pared del aula.

El segundo ejemplo indica el uso de un mito que forma parte de la historia awajún a través del cual se enseña una operación matemática. En la clase de matemáticas de 4to grado el docente planteó el tema de la suma de tres dígitos que los estudiantes debían resolver en trabajo en grupo. Para ello, formuló un problema en base a un mito awajún, el del mono Bachig antes de convertirse en mono, puesto que en el mundo awajún antes de adoptar su forma animal actual, todos los seres del mundo eran y tenían forma humana. El profesor contó que cuando Baching era humano se fue al monte a juntar hojas de *baikuá* -una hoja

silvestre- para hacer *toé* y recogió 120, mientras que su amiga Antia, quien lo acompañaba, recogió 175 hojas de *baikuá*. Al finalizar el relato, el docente preguntó “juntos, ¿cuántas hojas de *baikuá* recogieron?” e inmediatamente los niños y niñas comenzaron el trabajo en grupo para resolver el ejercicio.

El tercero es un ejemplo de las prácticas cotidianas y entorno natural de la comunidad como objeto de conocimiento mismo. En la clase “Conociendo nuestra comunidad” del aula de 5to y 6to del área de ciencia y ambiente y personal social, el docente planteó una actividad en grupos en la que, en base a su experiencia propia, los niños y niñas debían responder preguntas acerca de la vida en la comunidad de Ebrón. Estas iban relacionadas por ejemplo a dónde se encuentra, qué plantas hay, qué deportes se juegan, qué animales encuentro, entre otras. Al finalizar, cada grupo exponía sus respuestas frente al resto de la clase.

Se pueden observar tres formas en las que la escuela busca recuperar o validar el conocimiento awajún, así como introducir los conocimientos escolares mediante elementos del contexto que sean significativos a los niños y niñas. Los esfuerzos de los docentes enmarcados en el plan de EIB de la escuela se inscriben así en una línea de cuestionamiento a la hegemonía eurocéntrica que, a diferencia de los antiguos modelos educativos destinados a indígenas, no niega y se plantea “superarlos”. Por el contrario, y recogiendo sus nociones sobre interculturalidad y la importancia de la EIB, encuentra en su reproducción con generaciones menores una vía de legitimación identitaria a nivel individual y a nivel del pueblo.

7.4. Relación escuela-comunidad

La escuela y la comunidad mantienen una intensa interacción que incluye la participación de la comunidad en su gestión y en su enseñanza, así como actividades que se proyectan a la población en general. Esto es importante para luego abordar la valoración de la escuela que tengan los padres y madres.

En la IE Ebrón el plan anual de la escuela se realiza participativamente con la comunidad. Como se ha mencionado, al inicio del año la escuela organiza una asamblea donde participan docentes y padres de familia con el objetivo de definir los proyectos escolares que se trabajarán. En esta asamblea los docentes presentan su plan de trabajo anual a la comunidad y luego se evalúa conjuntamente las necesidades y potencialidades comunales con el fin de priorizar cuáles y de qué manera van a ser abordadas por la escuela. Los padres y madres manifestaron estar de acuerdo en esta dinámica porque los incluye.

En la comunidad hacemos el diagnóstico, cual es el problema, pero no solo el problema, sino cual es nuestra fuerza, con qué nos sentimos comuneros de Ebrón. Cómo sienten las madres como mamás de acá, qué nos hace fuertes. Dentro de eso qué tiene la comunidad, tiene esto, tiene esto, y que trabaja, ya hemos hecho un sondeo. (Director, entrevista n°1)

Eso tiene que continuar, sino ¿cómo vamos a entender? si no, nos vamos a quedar excluidos o aislados. (Padre de familia n°3)

La comunicación entre padres de familia y profesores es constante, sea en espacios institucionales o en relaciones informales. Durante el año los padres y madres de familia participan de diferentes modos de la escuela, siendo la más frecuente la reunión mensual de aula, a la que, según los profesores, a pesar de que siempre hay ausencias, por lo general los padres asisten. En términos de frecuencia, luego se encuentran las reuniones organizadas en cada visita de los ASPI a la comunidad, y finalmente las reuniones generales con el presidente de la APAFA dos veces al año.

Respecto de la relación entre docentes y padres de familia, el profesor de 4to manifestó sentirse a gusto en la comunidad, mientras que la de 3ro y el director se quejaron de la falta de colaboración de los padres y madres. Esta falta de colaboración puede ser económica o de participación e incluye el señalamiento al poco compromiso que mostrarían las familias con la educación de sus hijos.

Esta comunidad yo pensaba que como estaba más cerca de Nieva quizás los padres iban a ser más colaborativos. Pero cuando he venido acá he visto las dificultades por ejemplo cuando se les pide materiales todo es no, que no tienen, que no sé cuántos (Docente de 3to, entrevista n°1)

El presidente de la APAFA, por otro lado, afirma que no ha tenido inconvenientes con los docentes y más bien la comunicación es fluida. Señaló que la comunidad construyó 4 habitaciones para uso gratuito de estos, lo que mostraría el interés y la importancia que para los padres y madres tiene la calidad de la educación de sus hijos. Para la fecha en la que esta investigación se realizó solo uno de los docentes ocupaba una de las habitaciones con su familia.

Ahí está su casa de profesor porque algunos cobran mensual 50 soles, pero Ebron nunca cobra. Por eso hemos pensado mejor hacer su casita de aparte su casa ahí es de 12x5 hay 4 cuartos. Este mes como teníamos un poquito fondo ya hemos comprado cantoneras y todito hemos cercado, puertas, todo ya. Ahí profesores que vivan. [¿por qué motivo colaboran con los profes?] porque profesores nosotros más preocupación que tenemos es profesores enseñan a los alumnos y ellos son segunda madre segundo padre, por eso nosotros colaboramos. (Presidente de APAFA)

En cuanto a las actividades comunitarias de la escuela, esta realiza muchas de sus actividades proyectándose a la comunidad, es decir, en las que o bien participan los miembros de la comunidad en general, o bien la actividad está pensada a beneficiarla como parte de la formación de los alumnos. Asimismo, la comunidad usa constantemente espacios de la escuela y la escuela los de la comunidad. Por ejemplo, la escuela organizó una actividad profundas llevada a cabo en la cancha de fútbol de la comunidad en la que participaron los padres de familia vendiendo comida. La escuela otorgó el día anterior libre a los niños para que pudieran ir de caza o a la chacra con sus padres, quedando el horario y los objetivos escolares conectados con las actividades de los comuneros. Otro ejemplo es que el aniversario de la escuela fue celebrado en el local comunal con la presencia de todos. Se realizó un concurso de talentos en el que se cantaron *anens*⁴⁵ y bailaron danzas antiguas, viéndose así reflejado el trabajo de la escuela por valorar los cantos y danzas del pueblo. Finalmente, la escuela en el marco de un concurso organizado por la UGEL de recojo y recolección de desechos plásticos realizó una actividad de limpieza de basura en la comunidad. Los niños recogieron envolturas plásticas, latas y botellas en

⁴⁵Los anens son los cantos ancestrales awajún, que son interpretados para distintas funciones, sea con fines de guerra, caza, fertilidad, atracción del sexo opuesto o curación.

grandes bolsas, siendo un ejemplo de la proyección de actividades en beneficio de la comunidad.

Cabe añadir que la inclusión de los sabios de la comunidad es también una manera más de integrar a los comuneros en la enseñanza escolar y darle valor a su saber. No obstante, no se registró ni en las observaciones, ni en las entrevistas alguna otra forma en la que los padres y madres pudieran participar en la enseñanza escolar.

Por último, es importante rescatar el lugar que ocupa la figura del director en la comunidad. Este representa el dominio del saber moderno y sus códigos, por lo que muchas veces él mismo es fuente de validez no solo en disputas entre ellos, sino sobre todo cuando es necesario resolver problemas que involucran mestizos, en especial con autoridades como el alcalde. Se asume así de alguna manera que entre mestizos y awajún existe cierta disparidad en la relación para la cual es necesario acudir a alguien que conozca bien los códigos del mestizo. Esta es una función no oficial de lo que significa la escuela en la comunidad, pero que ayuda a comprender su función con respecto al acceso y relacionamiento con el mundo mestizo externo.

Cuando vienen personas hispanohablantes así para hacer un trabajo, también nos necesitan, o para presentar algún memorial, algún documento también. En todo nos necesitan. la vez pasada yo le hice un memorial para creación de la escuela, del centro de salud, yo les hice todo ese trabajo para que ellos puedan firmar. En eso es bien importante la presencia mía al menos. Cuando en una reunión estuve y se ha aprobado algún tema eso lo toman como importante "el profesor Pedro también estuvo ahí", le dan validez. entre ellos, si hay la presencia de uno hace que le dé más peso. (Director, entrevista n°2)

Imagen 7: Durante la ceremonia de aniversario de la escuela el Apu y el docente de inicial dramatizan el antiguo saludo de jefe a jefe.



Fuente: captura propia.

En este capítulo se ha mostrado los elementos que componen la implementación de la EIB en la escuela de Ebrón. Primero es posible ver cómo los discursos de los docentes reflejan el cambio de orientación de la educación destinada a pueblos indígenas desde su origen asimilacionista hasta los objetivos expresos de revitalizar saberes y fortalecer la identidad cultural. Además, cómo la institución funciona en base al plan autogestionado de implementación de EIB a fin de lograr que sea significativa para la comunidad. Por último, cómo estos aspectos se reflejan en la práctica pedagógica que en buena medida los docentes llevan a cabo acorde a los criterios establecidos anteriormente de uso de la lengua originaria, de los materiales, la presencia de saberes culturales -no solo como medio de aprendizajes, sino también como objeto mismo de conocimiento-, la consulta constante a sabios, el vínculo con el entorno comunal y la estrecha participación de las familias. Es posible analizar que todos estos esfuerzos que componen la implementación de la EIB en el caso de Ebrón se enmarcan en la búsqueda de cuestionar el eurocentrismo a nivel de conocimiento, su pretensión de validez universal tanto a nivel de la subjetividad de los niños y niñas indígenas como de la identidad del pueblo. Se buscaría así

romper con un modelo educativo que reproducía una enseñanza hegemonizada para alumnos hispanohablantes, y darle valor a la lengua y cultura desde una institución que históricamente le jugó un papel adverso.



CAPÍTULO VIII: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DE LA ESCUELA EIB

Este capítulo se divide en 2 partes. Una primera recoge las valoraciones y expectativas de los padres y madres de la escuela respecto de la EIB, y una segunda las de los demás actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y líderes comunitarios. Los actores presentan distintas valoraciones de la escuela, coincidiendo más en sus expectativas de profesionalización a futuro. En cuanto a la EIB prima en todos los casos una valoración principalmente identitaria, seguida de una serie de posibilidades de uso práctico en función de las posibilidades en la ciudad. Estas valoraciones y expectativas sobre los aprendizajes EIB se diferencian de aquellas respecto del aprendizaje del saber escolar moderno en cuanto este es imprescindible para aspirar a mejores condiciones materiales de vida. Esto en particular es importante para el análisis en las conclusiones.

8.1. Valoraciones y expectativas sobre la EIB de los padres y madres de familia

8.1.1. Las expectativas de los padres y madres de la escuela de Ebrón

Las expectativas de los padres y madres de familia en torno a la escuela apuntan a que esta permita a sus hijos alcanzar niveles superiores de estudio que les permitan ocupar un puesto laboral distinto al trabajo agrícola, y con un mejor ingreso económico que brinde mejores condiciones materiales de vida. No obstante, muchos señalaron la difícil realidad en la búsqueda de esas aspiraciones, en las que la chacra y la vida comunal se presentaban como una última pero siempre accesible opción de supervivencia.

En todos los casos se apunta a lograr mayores grados de estudio, sea secundaria o superior, profesional o técnico, que les permita acceder a mejores oportunidades laborales que las que tienen ellos mismos. En este marco, la

migración a la ciudad representa el acceso a un recurso que posibilita muchos otros: la culminación de la escolaridad. Sin embargo, su adquisición parece tener distintas finalidades variando desde la posibilidad de abandonar la comunidad, hasta el retorno para impulsar su “desarrollo”.

A mí me gustaría que no estén en la zona, que no me sigan a mí, sino que salgan más allá, que estudien, que vivan en la ciudad, que sepan vivir en la ciudad. Que vivan aprendiendo costumbres occidentales... y también viajarían a otro país [¿por qué quisiera costumbres occidentales?] porque ya pues, que sepan manejar las dos costumbres, eso quisiera. Ellos tanto awajún, costumbre occidental que manejen los dos, eso es lo que vale más [¿cómo vale más?] porque él puede venir acá a la selva, puede trabajar normal, yendo a la ciudad también puede trabajar porque ya conoce. Eso es lo que tiene más valor y más peso. (Padre de familia n°5)

Mi hijo ese edad de mi yo no quiero que este igual que yo, que sea diferente. [¿por qué?] porque si yo vivo así sin trabajo, no he terminado mi secundaria, eso más bien encuentro sufrimiento ¿no? no quiero que sea así, o sea que tenga buen estudio, que tenga trabajo, que tenga una buena casa también pa ayudarse cómo sacar plata, como criar, los animales no crecen rápido. Por eso nosotros aconsejamos más bien tú lo que estás niño vas creciendo y cuando crezcas y seas igual de mí quiero que estudies y quiero que tengas un trabajo para que tengas tu casa, para que vivas con su familia feliz, pero si no estudiaras, si quedaras así como yo, eso es sufrimiento. Algún tiempo vas a estar sufriendo y vas a andar también peón, yo soy obrero, yo trabajo en cualquier chamba. No quiero que andes así, yo soy el ejemplo que estoy andando en obrero, pero no quiero que seas así. (Padre de familia n°7)

Ellos están por estudio. No estoy de acuerdo que estén ahí [en Lima] toda su vida. Yo les voy a llamar para que ni bien termine ellos tienen que venir. (...). ellos tienen que promover el desarrollo de la comunidad [¿de qué forma tiene que desarrollar?] ellos tienen que promover como técnicos la agricultura: cómo tenemos que generar dinero, de qué forma. El que estudia enfermería, que termina, tiene que trabajar, tiene que poner un plan de trabajo de higiene, reunir a la gente, dar charla. Así tiene que venir. Ese es un cambio total. (Padre de familia n°1)

En mi comunidad hay un anexo, allá no viven profesionales, solo viven puro awajún, puro así... no son profesionales, de la chacra no más, han salido igual que yo, pero lo que tiene su terreno eso quieren quietarle los que son mestizos, que son colonos, los que viven cercanos eso quieren titular todito y quiere llevar para él. Para eso enfrentan, pero como no son profesionales ¿quién que apoye a hacer documentos? para no encontrar ese problema necesitamos que haya más educación también. (Padre de familia n°7)

El contexto de sus actividades laborales aparece como un estado de sufrimiento al que han llegado por no haber tenido acceso al conocimiento escolar moderno. Recuperando sus expresiones acerca de los elementos valorados de la vida en las comunidades awajún, cabe recordar que estas combinan una serie de aspectos valorados por ellos mismos, así como sus expresiones de insatisfacción respecto particularmente de la realidad productiva en la que está inmersa su trabajo. Parecería ser que aun cuando el trabajo en la chacra ofrece un sustento mínimo con el cual no perecer a diferencia de las ciudades, representa un lugar no deseado para los hijos por el padecimiento que implica. Así, las citas son explícitas acerca del lugar de la educación como factor fundamental de las aspiraciones de vida para sus hijos e hijas en tanto la adquisición del conocimiento escolar moderno posibilitaría de un lado, una mejor situación productiva en lo laboral e ingreso económico, y de otro, la posibilidad de aplicar ese conocimiento en favor del bienestar de la comunidad.

8.1.2. La EIB en sus expectativas de la escuela

Casi la totalidad de padres y madres de familia manifestaron estar a favor de la inclusión de conocimientos y técnicas ancestrales del pueblo en la enseñanza escolar de sus hijos. Al preguntarles por qué consideraban importante que la escuela los incluya, las respuestas generalmente apuntaban a la necesidad de “no perder la cultura”. Adicionalmente todos los padres y madres manifestaron su deseo de que sus hijos se sientan orgullosos de ser awajún. A partir de ello, se puede identificar el valor mayormente identitario de la EIB para ellos. Como se observa a continuación, únicamente un padre mencionó el valor pedagógico de esta.

Hablando de la tecnología, los pueblos indígenas han hecho tecnología. Esa tecnología está desarrollando en su desarrollo intelectual base de su producto, a base de su trabajo, ellos [los estudiantes] tienen que analizar lo bueno o lo malo tiene que confeccionar. De esa confección desarrolla más rápido, entonces en su propio idioma tiene que captar más rápido, por eso es útil para el desarrollo intelectual. Por ejemplo, vamos a estudiar esto, y entonces el Ministerio de Educación saca un libro de lo que no es

de la zona, ahí dibuja un tractor acá no se ve ni un tractor. Entonces a raíz de eso para mejor captación, mejor entendimiento, se han formado bilingüe y sacaron libros... (Padre de familia n°1)

Los profesores cuando está en cultura él los enseña, ahora tejen centa, tawas, aprenden ahora-. Saben todo. -Ahora enseñan cultura, no lo pueden olvidar cultura.- [¿le parece bien?] -sí, estamos contentos porque los profesores que no saben tejer centa los profesores lo aprenden con sus alumnos.- (Madre de familia n°9)

Lo que les están enseñando creo que pueden aprender lo que nuestra costumbre ha sido. Para que no olviden, porque pueden ir a otro sitio en la ciudad y le preguntan quién sabe sobre ese punto "yo" ¿quién gana? gana él. Ahí ese es lo que sale como primer puesto. Lo que yo veo es que en la ciudad cómo una persona se comporta tiene su desempeño. (Padre de familia n°2)

Deberían aprender lo normal, como en la ciudad [¿cree que ahí se aprende mejor?] sí, ahí se aprende mejor, porque ahora los niños están más en tejer y cultura de los ancestros, eso no les va a servir para nada [¿cree que no sirve?] no sirve, en la actualidad de qué me sirve lo que hacían mis abuelos, eso ya no vale, eso quedó como historia. Ahora lo que vale es la civilización. (...) eso no te pide nadie en trabajar. (Padre de familia n°8)

Como se puede ver, en las respuestas se repite que la escuela debe incluir elementos de la cultura propia para evitar su desaparición. Las técnicas, historias, relatos que forman parte de la enseñanza EIB de la escuela aparecen en las valoraciones de padres y madres como elementos importantes que ayudarían al fortalecimiento de la identificación de los niños y niñas con su cultura. La última manifestación citada contrasta con las de todos los demás al indicar que tales aprendizajes en realidad "no sirven para nada" puesto que no son demandados en ningún empleo al que el niño en un futuro pueda aspirar. Este testimonio es importante porque, como se mostrará a continuación, señala de manera directa la relación del saber con la cobertura futura de necesidades materiales de vida y consumo.

Los padres y madres fueron preguntados por el lugar que tendrían esos saberes en el futuro deseado de los niños y niñas. Aparecen así distintos escenarios cuyo rasgo en común es que estos siempre parecen ser aditivos a un conocimiento imprescindible: el saber escolar moderno, el que les permitiría la profesionalización.

Los que están estudiando cualquier día pueden ir a la ciudad. En la ciudad le dan una prueba también de su trabajo. por ejemplo, yo estoy en mi servicio en el cuartel. ¿Qué tribu eres? yo soy awajún, le digo, ¿qué hablas? yo hablo este. Ahí había un capitán que ha estado en mi zona, en Pinglo. Cuando yo dije soy nativo awajún el awajún ha sido un guerrero, awajún no come igualito como nosotros, awajún come buenas plantas, hojas, pero lo que salen en el monte sabe qué cosa es para comer, pero nosotros no sabemos, digo, en la ciudad, cuando era recluta. El capitán me agradeció, “oye tú has llegado hasta aquí, de tu zona has sabido, ahora has venido a aprender de la ciudad. De la ciudad vas a aprender y vas a regresar, vas a llevar experiencia más”, me dijo. Igualito los niños que se van... uno que está acá parece encerrado, pero sale en la ciudad y aprende otro más. Esas cosas de estudio para tener, amigos, para conversar, para un políticamente de un cosas, eso tiene el joven y señorita tiene su amigo. ¿Si no? ¿de qué va a valer? no es cosa de cambiarse, no, sino de hablar y tener una cosa. (Padre de familia n°2)

Acá como sabe EIB se van a lima y sustentan ingeniero, abogado, se van a Lima y llevan todos sus materiales y ¿cómo dice? puta soy awajún dice... ¿acaso saben hacer? esto lo llevan, con su tawas... y ganan, ¿qué ganan? una moto lineal... representando eso. ¿Eso qué sería? no está bien ¿sí o no? ellos tienen que aprender para que llegando en Lima tejan: así se hace, así se trabaja, esa hoja se lleva, para que enseñen a los mestizos también. Eso me gusta. (Padre de familia n°4)

Para nosotros sí es acuerdo para que aprendan, para que no se olviden. Algún día a veces antes de terminar su secundaria, sus superiores, su universidad a veces toman mujeres y después no tienen con qué comer. Ese es un sustento también de su vida. Tendría que saber algo que hacer. Entonces sabiendo esas artesanías, esas cerámicas, puede hacer esas cosas y se puede vender para que pueda sustentarse. Estoy de acuerdo con eso (Padre de familia n°5)

Esto puede encontrar relación con que, a pesar de la valoración generalmente positiva de la enseñanza de saberes propios en la escuela, varios padres y madres de familia manifiestan también condicionamientos de distinto tipo a la EIB. De un lado mencionan que debe reducirse únicamente a un horario específico dentro de la jornada escolar y solo al área de arte; de otro, se llega a relativizar su importancia sosteniendo que su aprendizaje se da en la vivencia comunitaria y/o familiar.

Escuela de la ciudad no es bilingüe, pero aquí existe bilingüe también cuando culminan acá 12 años más o menos sabe qué nosotros hacemos en la selva, nuestra costumbre, los niños saben aprendiendo, y cuando se van en

colegio también ellos sepan. Cuando crecen y han sabido casi no olvidan, aunque aprendan otras cosas de manera o vida de mestizos. De la ciudad estudian cuando llegan acá, pero no olvidan su costumbre, pueden andar en la chacra, pueden trabajar, deben matar también animales. (Padre de familia n°7)

No es porque nosotros no queremos, tienen que trabajar porque tienen que hacer centa, wampash, todo tienen que hacer, pero en su horario establecido, porque tiene su hora. Un día tal vez pueden hablar eso, ya un día vamos a trabajar eso, no hay problema y los días siguientes ya tienen que trabajar normal. (Padre de familia n°4)

Eso yo viendo te puedo decir que eso puede haber su horario, porque no tiene que ser todo el día ni tampoco medio día, tiene que ser su horario de clase, hace una o dos horas y después los niños pueden irse a su casa y ahí tienen que hacer ya sí tiene que aprender [¿le parece bien que este en la escuela eso?] sí, eso sí me gusta, para que no se olvide. Los niños desde chiquitos tienen que saber cómo se hace. Porque olvidando ese bilingüe ¿cómo van a saber nuestras costumbres cuando sean grandes? desde pequeños tienen que empezar a hacer. (Padre de familia n°3)

8.1.3. Valoraciones sobre el desempeño de la escuela

Las valoraciones de los comuneros sobre la escuela son críticas al desempeño de los docentes. Dos son los puntos más mencionados: primero que lo que aprecian del aprendizaje de sus hijos e hijas no parece reflejar un buen trabajo de los docentes, y segundo, que hay un repetido problema de tardanzas en la escuela.

Sí, está bien, pero no enseñan así como en la ciudad que enseñan. Limitado es [¿por qué?] cuando mandamos en secundaria complican, más bien no lo saben. No saben sacar divisiones, multiplicar. Si no enseñan cómo va a lograr. los comuneros que llevan a otro sitio cuando terminan sexto a veces jalan, se quedan un año más... (Padre de familia n°6)

Sobre los profes, nosotros tenemos una APAFA. Los profesores lo que yo veo es que con la carretera se va a cada rato. Lo que es cercano se va,

lo que no es cercano de lejos queda. Pero ¿qué hora vienen los profesores? vienen 8:20, 8:30, pero no puede ser eso. Yo veo sobre ese punto, pero ya nosotros vamos a entrar de esos temas como APAFA. (Padre de familia n°2)

Sin embargo, la respuesta a la pregunta por el desempeño de los docentes y la escuela en la mayoría de los casos tendía a dirigirse a una crítica al alto uso del bilingüismo en las clases. Esta crítica aparecía muy vinculada a su experiencia con el mundo mestizo.

-Yo quiero que enseñe profesor bien, tabla de multiplicación, todo, que enseñen. Falta solamente bajo están en castellano que aprendan, ¿quién va a enseñar castellano?, puro awajún nomás. En colegio bajo están en castellano. Falta aprender castellano, porque en colegio es difícil aprender. (...) En awajún de frente hablan, pero falta aprender castellano. Bilingüe muy bajo. Por bilingüe dicen por eso no vienen profesores de lo que enseñan castellano, por bilingüe dicen por eso no pueden enseñar en castellano.- (Madre de familia n°9)

Le puedo decir que en la ciudad aprenden más que acá en la zona, porque yo no soy educado así en la escuela de los nativos, yo hice mi primaria en los mestizos, secundaria de igual manera [¿puro castellano desde primaria?] sí, puro castellano. De ahí, la mayoría es idioma bilingüe... no quiero discriminar, pero de todas maneras acá enseñan puro idioma, hemos hablado de que también hagan comparación con el idioma español. Un alumno cuando se va al colegio no va a decir al colegio tsawumek no va a decir pues. "Buenos días profesor, buenos días profesora" puedes hablar, para tener dominio del castellano ya no se puede ya tanto hablar nuestro idioma se van al colegio y tiene dificultades. (Padre de familia n°4)

O sea, nosotros muchas veces estamos pensando que escuela enseña, pero nuestro idioma también español. Pero a veces niños no entienden español, por ejemplo, mi hijo casi no entiende porque nunca he enseñado español solamente en awajun nomas están creciendo. Y lo que pienso es algún día que sepa español también para que en cualquier trabajo no tenga duda. (Padre de familia n°7)

Si bien para la mayoría la EIB aportaba a "no perder la cultura", estas citas muestran que el bilingüismo escolar dista de ser entendido como un elemento facilitador, siendo más bien un pasivo que estaría trabando la correcta enseñanza del castellano y comprometiendo así las posibilidades que ello trae. Los entrevistados enfatizan que fue el bilingüismo de su propia experiencia escolar el que no les permitió un dominio pleno del castellano, lo que perjudicó

su experiencia en la escuela secundaria en la ciudad, dificultad de la que hoy padecen. De igual manera, las experiencias de deserción escolar y los posibles engaños a los que pudieran estar sujetos, son cuestiones que aparecen relacionadas al cuestionamiento de ese aspecto de la escuela EIB.

-Que aprenden los niños donde se vayan que no puedan engañar, que no les roben, porque a veces la gente no sabe, los engañan y los llevan así nomás y cuando no saben para darle vuelto a veces no saben así nomás lo llevan, por eso que aprendan. El estudio es bien.- (Madre de familia n°9)

Recapitulando, sobre valoraciones y expectativas de padres y madres sobre la escuela EIB, se pueden identificar distintos tipos de valoración del aprendizaje de saberes awajún. Primero, el lugar más mencionado de las técnicas ancestrales es el de la venta como “artesanía” a los mestizos en las ciudades. Ante la dificultad de continuar cualquier tipo de estudios, el conocimiento de las técnicas representa una fuente de recursos económicos elaborados por ellos mismos. En segundo lugar, este representaría una eventual ventaja en los ámbitos laborales de los mestizos, sea que por la valoración de los mestizos del trabajo awajún el joven indígena reciba algún tipo de beneficios, sea por poder sacar ventaja en uno u otro desempeño frente al mestizo en un trabajo. En tercer lugar, tendrían lugar para la vida en comunidad, para saber llevar “las dos vidas”: primero, la fabricación de estas herramientas y utensilios podría significar el ahorro de dinero en casos de falta de capacidad adquisitiva: asientos y canastas, por ejemplo, seguirían cumpliendo su labor ancestral sin la necesidad de adquirir un producto industrial pagado en dinero; segundo, dado que la chacra representa siempre una oportunidad de subsistencia, el aprendizaje de saberes modernos en la escuela estaría complementado con el de aquellos pertinentes de aprender para poder vivir y desarrollarse en la comunidad y saber llevar “la vida awajún”. Por último, solo cabe mencionar que existe una visión, mínima de todos modos, para la cual estos saberes no valen sino ya como historias del pasado.

Sin embargo, también saltan a la vista las limitaciones que agregan a la enseñanza EIB relativas al tiempo empleado para ellas en horario escolar o al bilingüismo. Se pue ir viendo que la realidad productiva actual de los comuneros

de Ebrón parece delinear las aspiraciones a futuro para los niños y niñas y esta, la cual encuentra en la escuela su medio principal de realización. Por ello, las valoraciones positivas del aprendizaje de elementos culturales de la EIB encuentran también límites o condicionamientos en sus discursos, los cuales parecen estar siempre vinculados a no interferir con aquella función de la institución escolar.

8.2. Los otros actores de la comunidad educativa

8.2.1. Los estudiantes de la escuela y la EIB

A diferencia de la contextualización de los padres y madres, con los niños y niñas se trabajó sus expectativas y valoraciones a partir de dibujos elaborados por ellos mismos. Estos brindarían sus perspectivas sobre la escuela y la enseñanza EIB, así como sobre su comunidad y su futuro.

8.2.1.1. La vida en la comunidad y la vida en la ciudad

La primera actividad fue con 3er grado y tenía como intención conocer sus valoraciones de la comunidad y de la ciudad. Consistió en que cada uno de ellos dibujase lo que más le gustaba de cada uno y discutir lo que menos les gustaba. En los dibujos de la comunidad se hizo mucha referencia el paisaje natural, las plantas, animales y distintas actividades como la chacra, pesca o los juegos. Lo que más les gustaba era: comida suri/datuch (maní), pescar, visitar abuela, nadar en río, jugar, mecerse en sogas. En cuanto a la ciudad y “la vida de los mestizos”, hubo muchas referencias a las características de Nieva, mencionando que les gustaba: saltarín, restaurantes, frutas y marcianos, pasear en carro, pasear en parque, flores, televisión. Cuando se les preguntó, por el contrario, por los aspectos negativos de cada una de ellas, los niños identificaron que en la ciudad hay: crímenes, trabajo, dulces raros. Mientras que en la comunidad al principio los niños no identificaron ningún aspecto negativo, luego apareció el único:

control de padres. Finalmente, se les preguntó en cuál de ellas les gustaría vivir, a lo que al unísono respondieron “¡en la ciudad!”.

Su valoración por lo novedoso de la ciudad coincide con lo mencionado por los alumnos de 5to y 6to grado respecto de su futuro en la secundaria. Estos fueron preguntados por sus expectativas respecto a su futuro en la secundaria el próximo año. Las respuestas afirman su deseo de ir a la ciudad para estudiar la secundaria y aprender castellano.

Quiero salir en ciudad para ganar plata trabajar (Grupo 1)

Me gusta estudiar secundaria cuando termino mi secundaria quiero ingresar en universidad quiero tener carrera cuando termino mi carrera quiero tener trabajo. (Grupo 2)

A mi me gusta hablar castellano porque me voy a ciudad por servir y para hablar amigo (sic). (grupo 3)

A diferencia de los menores, las referencias de la ciudad de los estudiantes de 5to y 6to pasan por temas relacionados a la continuación de sus estudios y la oportunidad de conseguir un empleo, así como de vincularse con amigos mestizos. En ambos casos, tanto entre los menores como los mayores, la ciudad representa un lugar de nuevas posibilidades futuras.

Imagen 8 Dibujos de niños y niñas de 3ro. Izquierda: su comunidad; derecha: la ciudad.



Fuente: captura propia

8.2.1.2. Valoraciones de la escuela

Los niños y niñas manifiestan que lo que más disfrutan de ir a la escuela es “aprender”, “ver a sus amigos” o “jugar”. Al ser preguntados por si le gusta aprender en awajún dicen que sí, lo mismo que en español. No obstante, muchos mencionan que su curso favorito es L2, castellano.

Se realizó una actividad con los niños y niñas de 5to y 6to para conocer sus apreciaciones sobre la escuela mediante la pregunta “¿qué es lo que más me gusta aprender en la escuela?”. El recuento de respuestas dejó en primer lugar a matemática, seguido de L2, y luego otros aspectos como la limpieza de la escuela, el jardín, el jugar fútbol. Los cursos en los que es más manifiesta la apuesta por los saberes awajún y la lengua son los de Arte y L1, ambos escasamente mencionados. Esto podría indicar que el gusto de los niños por la escuela pasa por el aprendizaje de conocimientos relacionados a las posibilidades externas, como aprender castellano. Esto guarda, pues, estrecha relación con sus imaginarios sobre su futuro en la ciudad.

Imagen 9 Dibujo de clase de matemática en la escuela



Fuente: captura propia.

8.2.1.3. Expectativas de su futuro

Las expectativas a futuro de los niños y niñas fueron abordadas primero en cuanto al colectivo comunal y luego en cuanto a sus perspectivas individuales.

Se llevó a cabo una actividad con los niños de 4to en la que respondían a la pregunta “¿cómo quiero que sea mi comunidad en el futuro?”. Los dibujos incluyen rasgos característicos de la vida urbana, como edificios, autos, helicópteros, e incluso paisajes totalmente urbanizados, así como también “mejoras” en un paisaje comunal con las casas y el bosque, además de contener elementos de mejora como por ejemplo un pozo de acumulación de basura o caminos y quebradas limpias. Esto habla de que existen aspiraciones de transformación de sus condiciones de vida referentes a una “modernización” urbana.

Imagen 10 Dibujo de niños y niñas de cómo imaginan su comunidad cuando sean grandes



Fuente: captura propia.

Con el fin de averiguar tanto sus expectativas laborales a futuro como el sentido de los saberes propios que aprenden en la escuela cuando sean grandes se realizaron dos actividades. Primero con los niños y niñas de 5to y 6to se hicieron dibujos que respondieran a la pregunta “¿Qué quiero ser cuando sea grande?”, donde la mayoría plasmó futuros en profesiones u oficios en la ciudad, y pocos en la comunidad. Algunos de los trabajos mencionados fueron: comerciante, futbolista, chofer de camión, doctor, maestro, piloto, enfermera, secretaria, profesora, o policía. Se puede apreciar que las aspiraciones de los niños apuntan también a la profesionalización y a la migración, ya que, de todos ellos solo la labor docente se realizaba en su actual contexto.

Luego, con los alumnos de 4to, quienes a partir de recordar qué historias o técnicas de su cultura habían aprendido en la escuela dibujaron cómo imaginan que las emplearán cuando sean grandes. Los dibujos muestran que el empleo de estos saberes está vinculado a la estada en la comunidad y a las prácticas que les dan uso y sentido. Los niños se dibujan a sí mismos en actividades como la caza y la pesca, el trabajo en la chacra y alguno como docente en la escuela comunal. Los instrumentos que aparecen son el wampash, con su respectiva carga; la changuina, cargada con yuca o plátanos; mientras que la pucuna está siendo empleada para cazar aves de los árboles. Se observa que los niños y niñas tienen nociones de uso de las técnicas del saber de su cultura que aprenden en la escuela, probablemente a partir del uso que ven en los adultos, o el uso que cuentan sus historias de origen.

Imagen 11 Dibujos de niños haciendo uso de sus herramientas



Fuente: captura propia.

El hecho que estos aprendizajes estuvieran ausentes de sus representaciones de futuro laboral y solo aparecieron cuando fueron solicitadas puede estar indicando la forma en la que los niños los entienden. A pesar de que reflejaron su deseo de trabajar en ciudad, el uso de herramientas se limita a la comunidad, no está vinculado a un futuro profesional como el antes descrito, a lo que se podría sumar al interés que mostraron por el aprendizaje del castellano vinculado a ese futuro deseado. Por otro lado, puede que en ese sentido también

sean conscientes de que a pesar de sus aspiraciones un futuro de trabajo en la chacra en la comunidad es altamente probable.

En cuanto a las historias o relatos, la observación e interacción con ellos, así como en lo manifestado por los docentes, indican el valor que tenían para los niños. Baste contar una anécdota: un día a la escuela llegaron visitantes del proyecto “Porticus” -que trabajará el tema de la EIB en escuelas secundarias de la zona-, quienes se reunieron en las aulas con los niños y conversaron acerca de lo más valorado de su comunidad. Uno de los grupos mencionó a la escuela y las historias que aprendían, la visitante preguntó por una de ellas y muchos niños levantaron la mano al mismo tiempo repitiendo “wi, wi”, que significa “yo, yo” para ser quien salga a narrar la historia. De ellos, el docente escogió a uno y este salió al frente y narró el relato en awajún, que luego el maestro tradujo, y así dos relatos más. Con todo esto, es posible pensar que el aprendizaje de los relatos ancestrales está vinculado a la construcción de identidad, como rasgos que constituyen lo que son como awajún frente a los visitantes mestizos⁴⁶.

Se puede observar que “lo que más les gusta” de la escuela está relacionado a sus aspiraciones profesionales futuras: el aprendizaje del castellano; mientras que el aprendizaje de saberes propios estaba desvinculado de estas aspiraciones y presentes en un futuro en la comunidad en la que ciertamente la única posibilidad de subsistencia es el trabajo agrícola. Esto puede dar cuenta de un sentido de realidad y de utilidad práctica de los aprendizajes, acompañado por un sentido identitario de los relatos que constituyen el mundo de su cultura.

8.2.2. Los y las docentes de la escuela

Los docentes fueron preguntados sobre cómo imaginan a sus alumnos en 10 años, ante lo cual manifiestan que quisieran que estudien y logren un trabajo fuera de la comunidad y que sean personas buenas y trabajadoras. No obstante,

⁴⁶ Cabe decir que no se contó con una actividad específicamente sobre este tema y merecería más indagación.

son conscientes de las dificultades para alcanzar tales objetivos, entre ellas que la urgencia por generar ingresos económicos los impulsa a trabajar y producir en sus chacras desde jóvenes, en desmedro de los años de estudio.

Los imagino grandes, si dios quiere algunos estudiarán, otros en su comunidad, pero siendo una buena persona. Si no estudian que sean personas de bien, que sepan trabajar en su chacra si no van a más... y si es que estudian sean unos profesionales que no sean creídos, ¿no? sino que sean personas humildes (Docente 3ero, entrevista n°2)

Si van a estudiar... porque mayorías, aunque no estudien, la mitad no más se van a superar, porque quieren mucho aprender. Porque aquí en la actualidad, vivimos con la plata, antes no era así, vivían con los mitayos y otros más [y los que no puedan estudiar, ¿cómo se los imagina?] quedarán haciendo su chacra pues... de sus papas, de sí mismos.... ayayay, pero chamba es fuerte (Docente 4to, entrevista n°2)

Yo estoy viendo de que como ahorita ya viene el mercado y todo eso, dedicándose a la chacra. En mismo Ebrón estoy viendo cómo 2 o 3 jóvenes que no quieren estudiar, pero tienen su chacra, entonces pienso que eso lo ven más importante. Porque el cultivo del plátano es 9 meses sufrir y ya está dando resultados. Entonces veo que de aquí a los 10 o 20 años no estudian, pero tendrían sí cómo resolver su vida [pero ¿los padres quieren que estudien?] sí, lo veo muy difícil porque ya hay algunos que han intentado sacar a sus hijos pero que los alumnos tampoco no dan de su parte por estudiar. Ven en alguna cosita, su necesidad y al toque se regresan (Director, entrevista n°2)

De igual manera que a los padres, se preguntó a los docentes cómo imaginan el empleo de los aprendizajes de la propia cultura en el futuro de los niños. Además del valor identitario que le dan al igual que los padres –y como se expresó en sus fundamentaciones sobre la interculturalidad-, estos son entendidos como recursos de utilidad para la vida comunal. Ya que el ideal de migración y alcance de estudios o empleo no siempre se cumple, resulta provechoso y necesario conocer las técnicas ancestrales para ponerlas en práctica en su vida en la comunidad. Así, la elaboración de artículos y herramientas puede llegar a resolver necesidades que de otra forma implicarían un gasto de dinero en la ciudad.

A mi parecer me parece bien que un niño se sienta identificado con su cultura, no tenga vergüenza de su idioma, sea capaz de identificarse como lo que es y no tenga dificultades. Quizás no le va a servir en una parte para ir a una carrera profesional, pero le va a servir como algo de su vida

cotidiana, porque va a ir, pero tal vez va a regresar. (...) por ejemplo que sea una persona con autoestima muy definida, sin complejos, ni nada, que en lo profesional también sepa desenvolverse, no solamente con los que es de su cultura sino con otros contextos que ha aprendido y si sigue lo superior, también le va a servir ambos ¿no? (Docente 3ero, entrevista n°2)

El niño cuando se va a la ciudad no va a trabajar con esto, se va a aprender otro más, pero cuando regresa de allá para acá sí va a necesitar. Porque aquí en la comunidad necesitamos tanto tejidos y eso y no podemos olvidar. Mejor dicho, si te vas en la ciudad no vas a estar siempre allá. Yo me he ido en Lima, estuve dos años, regresé al toque, saqué mi familia y sigo ese mismo camino también. (Docente 4to, entrevista n°2)

Esto también se puede relacionar con ingreso económico, el sustento familiar. Yo lo estoy trabajando este proyecto también para que en el futuro ellos también les puede servir cuando ya sean jóvenes, adultos, ahorita la mayoría está formando familia desde muy temprana edad, pero ¿qué saben? esto permite también afrontarse en la vida. (Director, entrevista n°2)

Se puede observar que el valor identitario y el valor de eventual venta de los aprendizajes de la cultura awajún de la EIB están presentes en los discursos de los docentes y sus expectativas acerca de sus alumnos. Expresan con más claridad las dificultades que implica el proceso de alcance de estudios y labores profesionales en la ciudad, a diferencia de los padres y madres de familia, en cuyos discursos las aspiraciones ocupan todo el lugar al ser preguntados por el futuro de sus hijos. La mención de esta dificultad por parte de los docentes hace más evidente el hecho de considerar la permanencia en la comunidad como el futuro más probable.

De este modo, en sus imaginarios está presente la vida comunitaria como una posibilidad muy grande en el futuro de los niños. En este escenario el aprendizaje de saberes awajún en la escuela tiene lugar en el buen desarrollo de su vida comunitaria. Y, por otro lado, en los escenarios en los que los niños logran salir y estudiar en la ciudad, el lugar de los saberes propios se aleja del uso cotidiano y se aproxima al de mercancía y posibilidad de ingresos económicos, o al del mantenimiento de la memoria e identificación cultural de la persona.

8.2.3. Líderes comunitarios

Las expectativas de los líderes comunitarios no se distinguen mucho de las vertidas por los padres y madres de familia, dado que casi todos ellos tienen también hijos en la escuela. Al ser los cargos que ocupan temporales las respuestas salvo algún particular énfasis, coinciden bastante con las de los otros comuneros.

8.2.3.1. Vida en la comunidad y expectativas de mejora

Los líderes entrevistados representaban a distintas organizaciones: el apu comunal, el representante de la Junta de Productores⁴⁷, la representante de las madres beneficiarias del Programa Juntos y el presidente de la APAFA. Todos se autoidentifican como awajún y viven en Ebrón, todos tienen al trabajo agrícola como principal actividad productiva, a excepción del representante de la Junta de Productores, quien además labora como predicador de una iglesia. Los líderes mencionan valorar los mismos aspectos de la vida en la comunidad a los que hicieron referencia los padres, con la diferencia de que a la hora de imaginar cambios en ella hacen énfasis en la presencia de expectativas de presencia y posibilidad de servicios más cerca que contribuya a su mejor calidad de vida.

También hemos conversado con alcalde actual que es ahorita Lozano, como este que está bien ripeado para que llegue hasta acá, porque mayoría carros también entra acá y para que vendan ¿no? y furgoneta que entre, el año pasado hemos hablado con él, pero hasta ahorita no arregla todavía. Pero ya están aprobados, aunque sea topógrafos todo ya han medido eso. (Presidente de APAFA)

-Cuando haya centro de salud, más cerca, pero que haya bien dice. Tenemos que ir caminando hasta nieva. La señora cuando se enferma su hija tiene que ir ¿Quién va a aguantar? cansado llegan allá.-
(representante del Programa Juntos)

8.2.3.2. Expectativas sobre los estudiantes

⁴⁷ Se entrevistó a este representante en lugar del presidente de la Junta debido a que este último se encontraba mal de salud en un hospital de alguna ciudad cercana al momento del campo. A la llegada a la comunidad en el segundo período de campo se estaba realizando una actividad profundas para ayudar al señor presidente y su familia.

En cuanto a las expectativas sobre el futuro de niños y niñas, en sus discursos vuelven a aparecer los elementos que fueron mencionados por los demás actores. Es importante notar que está más presente que en otros actores la idea de que los niños estudien con el fin de aportar a mejorar la vida en la comunidad. Como denominador común aparece la adquisición del saber moderno como necesaria para la mejora de la comunidad.

-Dice que su hija cuando termine su 5to año que estudie para enfermera dice, que cuide su hija. Que trabaje en ciudad [¿y acá no?] acá también que trabaje, primero que termine, ya en ciudad que trabaje un poco y que venga a ayudarnos nosotros.- (representante del Programa Juntos)

Los niños deben ser orgullosos de awajún (...) Que sigan estudiando para su futuro [que lleguen a ser] ingeniero, doctor, técnico, según economía si se puede. Con beca así sí se puede. (Apu de la comunidad)

Yo quisiera que lleguen a su estudio para poder trabajar con ellos como asociación que necesita, por ejemplo, ahora necesitamos técnico de avícolas, de agrícola, necesitamos contador, secretaria, pero no tenemos. (representante de Junta de Productores)

Tanto en cuanto a las expectativas sobre los estudiantes, así como con respecto a la comunidad, la vuelta de los jóvenes luego de haber estudiado en la ciudad para el progreso de la localidad aparece como énfasis característico de los líderes comunales. Esto puede tener que ver con sus labores justamente en la búsqueda de mejoras en distintos ámbitos de la vida comunal. No obstante, se lo debe contrastar con la naturaleza de las experiencias migratorias y las posibilidades de los jóvenes a la hora del retorno a la comunidad. Como se observó en las manifestaciones de padres y madres en capítulos anteriores, el retorno luego de la experiencia migratoria es lo más común, siendo menos las veces de migración permanente. Sin embargo, como señala Vega, los migrantes indígenas amazónicos a ciudades como Lima -hayan migrado por trabajo o estudio- no suelen acceder en su mayoría sino a redes de trabajos informales y de baja remuneración. Inclusive en los casos de migración por estudio es frecuente el abandono de este por carencia de recursos y necesidad de trabajar (2014: 32; 48). Con ello, se complican sus posibilidades de lograr la profesionalización y de un retorno que logre el aporte que mencionan los líderes. En última instancia, incluso de alcanzar los estudios superiores, las pocas

posibilidades de desarrollo profesional en la comunidad debido a la carencia de oportunidades de empleo distintas al agrícola complicarían tal escenario. Todo ello expresa la compleja relación entre las expectativas expresadas por los actores y las condiciones reales de posibilidad.

8.2.3.3. Valoraciones de la EIB de líderes comunitarios

Respecto de la EIB, los líderes comunitarios manifestaron estar a favor de su implementación en la escuela. Nuevamente, el argumento principal es “no olvidar la cultura”, lo que va acompañado de la posibilidad de venta de los productos elaborados. Se evidencia que incluso si uno llega a profesionalizarse y migrar, el conocer estas técnicas e historias le da un sentido a su pertenencia al pueblo awajún.

Está bien, que no se pierda intercultural bilingüe (...) costumbre no puede olvidar [pero] sólo a su hora. (Apu de la comunidad)

Es sí bien, porque algunos niñitos aprenden a hacer centa que le llamamos, también peine, todo tipo de artesanía, canastas, sí, es la necesidad, porque si no ellos llegan más allá, ¿qué van a ser? nada... entonces hemos promovido como asociación también. y soy profesor en la escuela, me solicitaron y enseñe ese artesanía. (...) si dejamos de enseñar, algún día cuando no llegan... o a veces cuando hacen negocios artesanías... aquí en la selva trabajamos todo lo que es el material rustico y si no sabes hacer eso ¿cómo? ni cargar yuca, ni llevar tus papeles (representante de Junta de Productores)

No obstante, al pensar en el desempeño de la escuela nuevamente aparecieron aspectos de crítica al bilingüismo y las deficiencias de la escuela awajún. En el caso del representante de la Junta de Productores es claro cómo para él la educación de los mestizos los posiciona en el “nivel1”, dominando el castellano, su lectura y escritura, mientras que el bajo dominio de estas capacidades posiciona a los demás en “baja categoría”.

Escuela acá es bien, pero falta tecnología [-manifestó que desea que la escuela tenga bibliotecas con libros y computadoras, se quejó de que-] no hay luz acá y si no aprende cómputo ¿cómo va a aprender después? (Apu de la comunidad)

En la ciudad es mejor [¿por qué?] enseñan mejor... acá solo enseñan en awajún nomas... [y en ciudad?] castellano [¿y por qué es mejor castellano?] *-que domine castellano dice, que hable dos idiomas, awajún y castellano.-* (representante del Programa Juntos)

La escuela está bien, estamos apoyando también para que sepan todo lo que es la agrícola porque si no, aquí cuando no tienen plata no pueden estudiar, entonces que sepan sembrar, cosechar, mantener, y eso estamos haciendo [¿cree q en escuelas de mestizos se aprende mejor?] no, yo le he dado la misma categoría la misma mentalidad. La problema es la enseñanza aquí llegó muy tarde, esa es la problema. Yo también pensaba así, ¿por qué awajún está de bajo categoría?, el mestizo está en el nivel 1... [¿qué los hace estar en el nivel 1?] podemos decir si hablamos de educación ellos saben hablar bien, leer bien, escribir bien. (...) Lo más importante para ellos como awajún deberían dominar el castellano, ahí muchos quedamos y escribir... eso sería. si no hablas bien no puedes leer, no puedes escribir, eso dificulta. pero si dominaran en primaria en colegio más lo dominara en institución saldrían bueno. (representante de la Junta de Productores)

Finalmente, respecto al futuro del aprendizaje de saberes del pueblo, aparecieron nuevamente los elementos identitarios y utilitarios. Es decir, éstos están presentes como rasgos que los distinguen e identifican con el pueblo e historia, además de objetos que pueden ser producidos con materiales de la zona y se pueden vender a los mestizos.

Ese es nuestro cultura no podemos olvidar pues ¿no? aunque sea mi abuelo que ha fallecido a mí me ha enseñado apenas cuentos, que nugkui, que iwa, todo me ha contado, de repente cuando muera mi padre de repente yo pueda hacer mi hijito contar pa que sepa ¿no? (Presidente de APAFA)

En colegio no trabajan, [pero] se debe estudiar para costumbre... ¿por qué perder? ...y para vender. (Apu)

Así pues, a lo largo de este capítulo se ha podido apreciar que las valoraciones y expectativas respecto de la escuela EIB de los diferentes actores, si bien presentan distintos énfasis, muestran coincidencias. Primero, que las expectativas de futuro en todos los casos están vinculadas al abandono de la actual ocupación principal de las familias en la comunidad: la actividad agrícola. Segundo, se aprecia que la escuela representa la posibilidad de acceder a conocimientos que posibiliten la continuación de estudios y el alcance de grado profesional. Ambos aparecen ligados en la aspiración de mejores condiciones de

trabajo y de vida. A este respecto, destaca que mientras padres y madres comentan menos acerca de las dificultades para lograrlo, los docentes hacen énfasis en aquellas complicaciones, mientras que los líderes enfatizan en el retorno de los jóvenes tras una eventual migración para que aporten en la mejora de la comunidad.

Un tercer elemento en el que coincide casi la totalidad de actores es en expresar valoraciones positivas hacia las enseñanzas de la EIB en la escuela. Sin embargo, resulta clave apuntar que ante esta se muestran también límites o condicionamientos que tienen que ver con el aprendizaje de aquellos elementos que consideran relevantes para tantear con mayor probabilidad de éxito las aspiraciones inicialmente mencionadas.



Imagen 12 Día de venta en Ebrón: el camión del comprador intermedio carga plátanos en la orilla de la carretera



Fuente: captura propia

CONCLUSIONES

Presentaré una breve síntesis de los hallazgos que permita ahondar en las reflexiones de la apuesta EIB en base a las categorías del marco teórico expuesto.

En primer lugar, el recuento histórico mostró a partir del caso de los awajún que en el relacionamiento de las instancias de poder con los pueblos indígenas amazónicos persistió un carácter colonial. En base a ello se demostró que la forma en la que se combatió sus universos intersubjetivos en la búsqueda de su asimilación a la ciudadanía moderna estuvo vinculada a los constantes intentos por integrarlos a la dinámica económica nacional, por lo que los fenómenos asociados al eurocentrismo no pueden ser sólo comprendidos como una imposición epistémica. Sin embargo, en los últimos años la escuela, que representó un elemento fundamental en las transformaciones que experimentarían sus formas de vida, fue convertida en el vehículo de una apuesta que busca aportar en la construcción de una nación que valore su diversidad cultural, lo que implicaba revalorar saberes y fortalecer su identidad como pueblo. Esto ocurre, no obstante, en un marco en el que el cambio de necesidades materiales de la vida del pueblo awajún y los medios para satisfacerlas los dejó en una situación desfavorecida frente a la población mestiza relativa a su lugar en la división del trabajo.

En este marco, en la comunidad de Ebrón, los comuneros y comuneras afirman estar orgullosos y valorar su cultura como awajún, así como la posibilidad de vivir de los productos de la chacra en la comunidad, lo que contrasta con el malestar manifestado respecto de su lugar en la cadena productiva como productores primarios, ya que se cansan del trabajo y se quejan de su mala retribución económica. La convivencia entre el disgusto frente a ciertos aspectos y la valoración de ciertos otros de la vida comunal es el contexto para entender sus actitudes frente a la EIB.

En el capítulo siguiente se apreció que en la escuela intercultural de Ebrón los docentes implementan la EIB de una manera bastante acorde a lo planeado por el estado. Esta sigue los principios de un plan escolar adaptado a partir de la Propuesta Pedagógica en el que tiene lugar el uso de materiales, el uso de la lengua originaria, la vinculación con actividades de la comunidad y las actividades pedagógicas pensadas para la realidad cultural y geográfica de los niños; de modo que los saberes, los elementos de la cultura y el entorno y la lengua se usan no solo como referentes para introducir conocimientos curriculares nacionales, sino como objetos de conocimiento en sí mismos. Estas prácticas de la escuela, sostengo, representan en su conjunto una disputa desde la práctica pedagógica a la lógica del eurocentrismo, es decir a la “colonialidad del saber” sobre las categorías de conocimiento indígena y moderno.

En el cuarto capítulo se pudo ver que los distintos actores de la comunidad educativa coinciden en expectativas de un futuro en el que los niños y niñas logren migrar y alcancen el grado profesional que les permita un mejor trabajo que el agrícola, menos desgastante y mejor remunerado. Se puede apreciar el lugar que la escuela ocupa en esas expectativas como la institución clave y, asimismo, son conscientes de que el aprendizaje del conocimiento escolar moderno es imprescindible para tales metas. Así, se identificaron hasta cuatro formas de valoraciones del aprendizaje de saberes ancestrales en la escuela: Uno vinculado al valor del mantenimiento de los elementos que los distinguen y los identifican con su cultura, y afirman su identidad. Uno segundo, que apunta a su venta como “artesanía” a los mestizos, o como eventuales ventajas laborales, vinculado con lo cual a las posibilidades de ingreso económico. Uno tercero referido a la capacidad de elaboración y uso de los artículos que se fabrican y el aprendizaje de elementos de la vida comunal en una futura permanencia en ella de los niños y niñas. Uno último, minoritario, en el que estos aprendizajes ya no son sino historia pasada.

Estas serían las valoraciones en las que coinciden los distintos actores acerca del aprendizaje de saberes awajún en la escuela EIB. No obstante, igual de importante es mencionar que aparecieron acompañados de sus límites y

condiciones vinculados a la no afectación del aprendizaje de saberes modernos, considerados necesarios para alcanzar las aspiraciones inicialmente mencionadas.

Tras este repaso por los principales hallazgos de la investigación, es posible sostener que son dos las valoraciones más destacadas de la EIB para todos los actores: una de ellas es el valor principalmente identitario; el otro, su valor como posibilitadora de aprendizajes que luego podrán generar algún tipo de venta. La forma en la que la EIB es aplicada en la escuela de Ebrón influye en la valoración que de ella se tendrá: el aprendizaje de los niños de elementos, historias y técnicas de su cultura ancestral en la escuela pasa por el interés en “no perder” la cultura, por mantener una identidad –más allá de donde se viva o en qué se trabaje- y vivir orgullosos de ella. Pero al mismo tiempo, como se ha podido ver, las aspiraciones de vida para sus hijos e hijas pasan por la adquisición del saber escolar moderno como un elemento fundamental para su bienestar futuro, sin el cual sus expectativas se tornan turbias.

De modo que se evidencia que el valor otorgado al aprendizaje de saberes, historias y técnicas ancestrales ocupa un lugar distinto a aquel dado al aprendizaje de saberes modernos. Mientras el primero es valorado en tanto no se pierde la cultura y se fortalece la identidad -aunque, como se mencionó, podría tener un valor utilitario-, el otro es valorado en tanto ofrece las oportunidades de acceso a bienes materiales de vida que hoy en día padecen carecer. Parece ser que la forma en la que la EIB está adoptando e implementado la enseñanza de saberes en su apuesta por revalorizarlos está desvinculada de la capacidad de procurarse medios materiales de vida plena.

Además del valor identitario está aquel referido a la posibilidad de realizar pequeñas ventas de tales artículos. La fabricación por ellos mismos en base a los saberes ancestrales aprendidos en la escuela aparece destinada al uso de los mestizos en la ciudad y conseguir así un ingreso. A ese se le añade en tercer lugar el valor de uso de las técnicas y saberes dentro de la vida comunitaria. Es decir, este es valorado en tanto permite la reproducción de la vida como la

conocen y posibilita al individuo ser parte de y desarrollarse en ella, teniendo incluso algún provecho al conocer estas técnicas frente a quienes no las conocen. Sin embargo, si bien su aprendizaje es valorado en tanto los hace capaces de dominar “la vida del awajún”, la permanencia en la comunidad está inevitablemente ligada al trabajo agrícola, y este está muy despreciado por ellos mismos. Por lo que incluso en el sentido de vivencia comunitaria, muchos de los saberes que son transmitidos en la escuela tendrían lugar en una vida que, dado los pasivos a los que está asociada, se espera poder superar y no se le desea a los hijos o alumnos.

Esto es, en los escenarios ideales de emigración futura de los niños el saber propio enseñado por la escuela parece ocupar un rol secundario en términos de procurarse medios materiales de vida frente a la imprescindibleidad del saber escolar moderno. Es decir, el de un conocimiento cuya práctica podría generar un ingreso mínimamente significativo, pero que dista de representar el ideal laboral en todos los casos. En los escenarios de estadia en el contexto comunal, el conocimiento impartido por la EIB es valorado en tanto permite convivir en la comunidad y saciar algunas necesidades por cuenta propia, pero inevitablemente vinculado a un trabajo agrícola que se pretende más bien abandonar. Por lo que es posible afirmar que son las necesidades materiales de existencia en el marco de la realidad productiva particular de los comuneros y comuneras y todos los actores de la comunidad educativa las que marcan las valoraciones y expectativas en torno al saber ancestral del pueblo en la escuela.

Con todo lo dicho, es necesario volver a la conceptualización de la escuela EIB como una apuesta enmarcada entre los ámbitos de la subjetividad/intersubjetividad y el del trabajo en el marco del patrón de poder actual. La EIB como es aplicada actualmente busca disputar la hegemonía del eurocentrismo como único conocimiento válido y como forma de (sub)valorar las culturas distintas a occidente. Esta disputa se da en la didáctica escolar mediante las visitas a los sabios, las actividades vivenciales, el aprendizaje de la historia y técnicas ancestrales del pueblo, etc., de modo que el conocimiento awajún es legitimado por la institución escolar como parte de un proyecto nacional de

convivencia intercultural. Como se ha podido ver, estos esfuerzos de alguna manera parecen estar impactando en el fortalecimiento de la identidad entre los awajún de Ebrón. Sin embargo, al no abarcar otros ámbitos de la existencia social, o al no compartir la apuesta con otras instituciones en el mismo sentido, no se disputan las relaciones coloniales que perviven en otros ámbitos, en particular como se ha visto en este estudio, en cuanto a la forma en la que se articula su trabajo en la dinámica capitalista.

Lo que permite un análisis en base a los dos ámbitos de la existencia social en la teoría de Quijano es una aproximación en el marco de las relaciones de producción en las que están insertos y la forma en la que se dio su inserción. Se pudo ver que las disputas por los recursos y productos del saber tienen directa correlación con las disputas por los recursos y productos materiales en su particular configuración de control del trabajo. La realidad productiva de los hombres y mujeres de Ebrón se articula con la dinámica capitalista mediante la producción y comercialización agrícola, manteniendo a la vez formas de intercambio de trabajo no salariales sin las cuales no sería posible la reproducción de su vida. El dinero que reciben a cambio de la venta no cubre todas las necesidades, por lo que el trabajo agrícola convive con la caza, la pesca, la producción para consumo propio y la recolección, así como con las mingas y actividades colectivas en la comunidad. Esta particular articulación se encuentra en función a las lógicas del capital y la dinámica de producción de mercancías para el mercado nacional. Su ingreso a manera de mano de obra marginal y/o como trabajadores agrícolas y por ende como labores de baja rentabilidad que han precarizado sus condiciones materiales de vida los condena a un lugar en el que, como podrían estar mostrando sus valoraciones la EIB, podrían ir tornándose las decisiones respecto de sus vidas en general cada vez más dependientes de las posibilidades o limitaciones que su posición en la división del trabajo les otorgue.

Por lo tanto, tiene sentido que los actores de la comunidad educativa valoren la EIB principalmente en tanto refuerza los vínculos de identificación con una historia en común, pero sean conscientes de sus límites en cuanto a la procura

de medios materiales de vida y el lugar preponderante del saber escolar moderno a este respecto.

Esto no significa que estos saberes sean inútiles para ellos. Estos pueden cobrar relevancia en otros aspectos de la vida personal y colectiva de los awajún. Lo que intento enfatizar aquí es que, dados los procesos económicos, sociales y culturales de las últimas décadas, estos saberes están siendo desplazados por parte del aprendizaje de saberes modernos en la procura de mejores medios materiales de vida. Este desplazamiento parecería estarle presentando trabas, límites o desafíos a una apuesta que busca realizar transformaciones en la relación entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas sólo enfocada en el ámbito intersubjetivo, apuesta que se materializa en el modelo educativo EIB. Esta apreciación guarda estrecha relación con la cita de José Carlos Mariátegui que coloqué al inicio de esta tesis, pues es difícil plantear reformas educativas en un sentido cuando distintas fuerzas en el resto de la sociedad de la que forman parte reman “en la dirección opuesta”.

Este análisis provoca tres reflexiones. En una primera reflexión, estos hallazgos no pueden ser interpretados como un argumento en contra de la implementación de políticas en favor de los derechos de los pueblos indígenas como la EIB, o como una crítica a esta como apuesta. Por el contrario, es necesario valorar los avances que en materia educativa se vienen dando, y justamente criticar que las pretensiones de transformación de los rasgos coloniales que perduran en la experiencia de los pueblos se estén desarrollando sólo en un ámbito de lo social. Esto genera que la EIB en este objetivo termine quedándose sola o, lo que es peor, que pueda terminar siendo funcional a la reproducción de un sistema de relaciones históricamente desiguales.

Entonces, es posible pensar que para que los muchos saberes que hoy en día han caído en desuso puedan recuperar su capacidad de procurar medios materiales de vida (así como muchos de ellos hoy están vigentes en cuanto a la vivencia espiritual, por ejemplo, con el territorio), y sobre todo, para que la escuela sea capaz de aportar mediante una práctica educativa en ese sentido,

los proyectos e iniciativas que tengan que ver con la vida de los pueblos indígenas no deberían limitarse al abordaje de la disputa en el ámbito intersubjetivo, sino que deberían adoptar una perspectiva holística de su situación que les permita explotar sus posibilidades.

Esto puede encontrar expresiones concretas hasta en dos sentidos, los que dan lugar a la segunda y tercera reflexiones restantes. La segunda reflexión tiene que ver con la posibilidad de abordar la problemática indígena “desde” el Estado con participación de los mismos pueblos en él. Desde esa instancia, se debería tomar en cuenta los distintos factores asociados a las posibilidades de vida plena en el territorio para los pueblos indígenas a la hora de tomar decisiones políticas en las que se vean comprometidos. La interculturalidad se afirma como eje rector de toda la educación peruana y documentos como la Propuesta pedagógica ya dan cuenta de esta necesidad. Sin embargo, lo presentado en esta investigación podría sumar a una demanda hacia el estado de prestar atención a la relación que llega a existir entre el objetivo de “valoración de la diversidad” y las condiciones socio-productivas -o también, por ejemplo, socio-ambientales- de las poblaciones culturalmente diversas en el país. Más que respuestas claras, con esta reflexión se pretende abrir cuestiones como, por ejemplo, la forma en la que conviven estos esfuerzos estatales con una política extractivista que amenaza los derechos, territorios y formas de vida indígenas. La atención a las condiciones materiales de reproducción física y cultural de los pueblos podría ser una llave a que una política intercultural no termine resultando funcional como una contradictoria “cara amable” de un sistema que en su lógica de seguir integrando territorios y pueblos a su dinámica mercantil amenaza las condiciones de reproducción no solo material sino también cultural de las formas de vida de aquellos pueblos.

Por último, una tercera reflexión apunta a que las mismas organizaciones indígenas, no dependiendo de lo que pueda hacer o no el estado, presten atención al vínculo entre las posibilidades de su reproducción cultural como pueblos y la forma que han tomado las relaciones que en términos de producción de la vida material han venido teniendo con la sociedad mestiza. Estas relaciones

los han vuelto cada vez más dependientes de las dinámicas externas, condicionando el margen de acción y decisión sobre sus propias vidas. Del mismo modo que la reflexión anterior, no se pretende aquí dar recetas, sino aportar al debate la pregunta por ¿cómo, sin negar el nuevo contexto, volver a lograr una forma de vida que tenga en equilibrio las necesidades materiales y espirituales y el acceso a los medios necesarios para satisfacerlas? Y, sobre todo, ¿qué lugar tendría la escuela en aquel panorama? Se podrían mencionar propuestas e ideas, recurriendo a los casos de los pueblos indígenas del Cauca colombiano y su organización social y política autónoma que busca depender cada vez menos de las decisiones externas, o el caso de sus vecinos wampís, en proceso de consolidación de un proyecto de autogobierno que más allá de la venia estatal busca retomar la capacidad de decidir sobre su vida como pueblo. Sin embargo, este debe ser un debate construido principalmente por ellos, sobre cómo pueden ser cada vez más dueños, nuevamente, de las decisiones acerca de sus propias vidas.

Finalmente, con todo lo dicho, cabe volver a la discusión teórica expuesta en las primeras secciones de la tesis para discutir la dislocación entre aspectos intersubjetivos y materiales en torno al trabajo en el debate sobre lo colonial en América Latina. La teoría de la colonialidad ha sido acusada permanentemente de no señalar sino solo los resultantes culturales, lingüísticos y simbólicos del fenómeno colonial. Esta tesis de alguna manera busca también brindar evidencia de que el marco decolonial no debe ser desligable de la comprensión de la totalidad de lo social, y que, afirmada en él, resulta de mucha ayuda para el análisis de los procesos que implican a pueblos indígenas. Justamente esta perspectiva de totalidad de ámbitos de lo social y la mirada histórica a la larga duración de los procesos que configuran los escenarios actuales, son los marcos pertinentes en donde situar la experiencia indígena en la región, y a partir de los cuales estudiar y activar en sus posibilidades de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, Matthias (2004) Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

AGUADO, María (1991) “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En: JIMÉNEZ, María del Carmen. Lecturas de pedagogía diferencial. Madrid: Dykinson, 87-104.

AIKMAN, Sheila (2003) La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Lima: IEP.

AMES, Patricia y Vanessa ROJAS (2012) La educación vista por los niños. Lima: IEP, UNICEF.

ANSIÓN, Juan (1990) “Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana”. En: LÓPEZ, Luis Enrique y Ruth MOYA, eds. Pueblos Indios, Estados Y Educación. Puno: Congreso Internacional de Americanistas.

ANSIÓN, Juan (1989) La escuela en la comunidad campesina. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad campesina.

ANSIÓN, Juan (1998) Educación: la mejor herencia: decisiones educativas y expectativas de los padres de una familia. Una aproximación empírica. Lima: PUCP.

ANTUNES, Adonia (2004) “América Latina: educación y colonialidad”. Estudios Sociológicos, Ciudad de México, Vol. 22, No. 64, pp. 151-168. Consulta: 18/09/2017 <http://www.jstor.org/stable/40420814>

ARIAS, Cecilia (1989) “Manuel Ugarte: El proyecto de la segunda emancipación”. Revista de Lengua y Literatura. Neuquén, Vol. 3, Núm. 6. Consulta: 30/05/2018 <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/letras/article/view/1295/1333>

ARICÓ, José (1982) “Marxismo latinoamericano”, en BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. y Pasquino, G., Diccionario de política (México: Siglo XXI) pp. 942-957.

BEORLEGUI, Carlos (2006) Historia del pensamiento filosófico latinoamericano: una búsqueda incesante de la identidad. Bilbao: Universidad de Deusto.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1972) “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”. Anales de antropología, México D.F., Vol. 9. Pp. 105-124.

BOWERS, C.A. (2002) Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación. Lima: PRATEC.

BROWN, Michael (1984) Una paz incierta. Historia y cultura de las comunidades aguarunas frente al impacto de la carretera marginal. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

CARNOY, Martín (2000) La educación como imperialismo cultural. México D.F.: Siglo XXI Editores.

CAVERO, Omar & GARCÍA, Malena (2015). "Metodologías de Investigación". En RODRICH, Heidi. Curso: Introducción a la investigación. Lima: Ministerio de Educación – Dirección de Investigación y Documentación Educativa (pp. 26 – 39).

CHANG-RODRÍGUEZ, Eugenio (1984) "El indigenismo peruano y Mariátegui". Revista Iberoamericana. Vol. L, Núm. 127, pp. 367-393

CHIRIF, Alberto (2012) "Cuando la historia oculta". En AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural Amazónico. Lima: AECID pp. 119-136.

CHIRIF, Alberto (1975) "Ocupación territorial de la Amazonía y marginación de la población nativa". América Indígena. Vol. XXXV, no.2, abril-junio, 1975. Pp. 265-295

CONTRERAS, Carlos (1996) Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Lima: IEP. Documento de trabajo n°80, Serie Historia 16.

CUETO, Santiago y Walter SECADA (2004) "Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú". En: GRADE. ¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades. Lima: GRADE. pp. 147-180

DAVIS, Patricia (2002) Los machiguengas aprenden a leer: breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los machiguengas del Bajo Urubamba. Lima: PUCP; Instituto Lingüístico de Verano.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2016) Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Serie de Informes Defensoriales – Informe N°174. Lima, 2016.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2011) Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Serie de Informes Defensoriales – Informe N°152. Lima, 2011.

DEGREGORI, Carlos Iván (1991) "Educación y mundo andino". En ZÚÑIGA, M., POZZI-ESCOT, I. y L.E. LÓPEZ (eds.). Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.

DEGREGORI, Carlos Iván (1986) "Del mito del Inkarri al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional". Socialismo y participación. Lima, 1986, Núm. 36, pp. 49-56.

DEGREGORI, Carlos Iván y Jurgen Golte (1973) Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos. En DEGREGORI, Carlos Iván. Los límites del milagro: comunidades y educación en el Perú. Obras Escogidas IV; Ideología y Política, 37. Lima, IEP.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2020) Cartilla Balance EIB.

DIRECCIÓN REGIONAL AGRARIA AMAZONAS (s/f) Proyecto “Mejoramiento de los servicios públicos de promoción y comercialización de los productos priorizados como cadenas productivas de la región Amazonas”. Consulta: 16/07/2019 <https://docplayer.es/91243098-l-resumen-ejecutivo-3-ii-aspectos-generales-nombre-y-localizacion-del-proyecto-25.html>

ESCÁRRAGA, Fabiola (2012) “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”. Política y cultura, núm. 37. Pp. 185-210. Consulta 02/08/2020 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422012000100009&lng=es&tlng=es.

ESPINO, Gonzalo (2013) “La escuela de Paropata, iskay yachay, achkha ruraq makikuna: notas sobre la educación intercultural en el Cusco”. Tarea: revista de educación y cultura. Lima, núm. 82. Pp. 48-52.

ESPINOZA, Oscar (2009) “¿Salvajes opuestos al progreso?: aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía peruana”. *Anthropológica*, Del Departamento De Ciencias Sociales, Lima, año . 27, núm. 27. Pp. 123-168.

FIGALLO, Miguel y Karla VERGARA (2014) “La Amazonía peruana hoy”. En BARRANTES, Roxana y GLAVE, Manuel eds. *Amazonía peruana y desarrollo económico*. Lima: IEP, GRADE.

FLORES GALINDO, Alberto (1980) *La agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern*. Cusco: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO.

GARCÍA, María Elena (2008) *Desafíos de la interculturalidad: educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP.

GARRA, Simone (2012) “El despertar de Kumpanam: historia y mito en el marco de un conflicto socioambiental en la Amazonía”. *Anthropológica*, Del Departamento De Ciencias Sociales, año 30, núm. 30. Pp. 5-28.

GASHÉ, Jorge (2010) “De hablar de la educación intercultural a hacerla. Mundo Amazónico núm. 1. Pp. 111-134.

GODENZZI, Juan Carlos (2001) *La educación bilingüe intercultural en el Perú*. *Lexis: revista de lingüística y literatura*. Vol. 25, no. 1-2. 299-318.

GREENE, Shane (2009) *Caminos y carretera: acostumbrando la indigenidad en la Selva Peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD (2012) “Estudios decoloniales: un panorama general”. *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur*. Nro 6. Pp. 8-21.

GUALLART, José María (1990) “Un proyecto de educación bilingüe bicultural en el Alto Marañón”. *Amazonía peruana*, Vol. 9, núm. 18. Pp. 67-79.

GUALLART, José María (1997) *La tierra de los cinco ríos*. Lima: PUCP, Banco Central de Reserva del Perú.

GUERRERO, Gabriela (2014) "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando". Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. (Documento de investigación, 14). Lima: GRADE.

HALE, Charles (2004) "Rethinking Indigenous Politics in the Era of the "Indio Permitido"". NACLA Report on the Americas, Vol. 38 Issue 2. Pp. 16-21.

HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl (S/f) El antimperialismo y el APRA.

HEISE, María (1993) Educación Bilingüe Intercultural Para Los Asháninka Del Río Tambo. América Indígena. Núm.4. PP 125-140.

LÓPEZ, Luis Enrique (1984) "Tengo una muñeca vestida de azul [¿Kuns uka siñuritax paripachaxa?". Autoeducación. Año 4, núm. 10-11. Pp. 45-50.

LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER (2000) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

MACERA, Pablo (1991) "Introducción". En BALLÓN, Francisco. La Amazonía en la Norma Oficial Peruana 1821-1990. Tomo I: 1821-1918. Lima: CIPA.

MALLON, Florencia (2009) "Promesa y dilema de los Estudios Subalternos". En SANDOVAL, Pablo (Comp.). Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina. Lima: IEP; Ámsterdam: SEPHIS.

MARIÁTEGUI, José Carlos (2012) 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Colección Mariátegui Total. Segunda edición. Serie I La Obra Medular, Tomo I. Lima: Minerva Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018) Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Lima: Ministerio de Educación. Consulta 20/07/2020

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016a) Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Lima. Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016b) Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima. Consulta 18/04/2019 <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016c) Seminario "La EIB en el contexto latinoamericano y peruano: avances y retrocesos ...construyendo equidad y cerrando brechas". Material del seminario. Lima: Ministerio de educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016d) Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Serie: Investigaciones y políticas educativas Cuaderno de trabajo n°1. Consulta 30/04/2018 <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4651>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013) Propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe. Lima.

MONROE, Javier (2014) Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas: una propuesta para el trabajo. Cusco: Centro de Estudios regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. Consulta 10/06/2019 <http://www.cbc.org.pe/wp-content/uploads/2020/03/4.-Pedagog%C3%ADa-intercultural-biling%C3%BCe-de-l%C3%ADderes-campesinos-quechuas.pdf>

MONTERO, Carmen et al. (1999) La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Ministerio de Educación. Documento de Trabajo N°2. Lima: Ministerio de educación; MECEP. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MONTOYA, Rodrigo (1990) Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales – CEPES

MONTOYA, Rodrigo (1980) Capitalismo y no capitalismo en el Perú: un estudio histórico de su articulación en el eje vertical. Lima: Mosca Azul.

MURRUGARRA, Edmundo (2008) “Hacia un cambio radical de paradigmas”. En ROBLES, Ana María (coord.). Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas legales 1990-2007. Pp. 72-75.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD EN PERÚ (S/f) Estado de salud y nutrición de los niños menores de 5 años pertenecientes a las poblaciones indígenas y no indígenas de Bagua y Condorcanqui en la región Amazonas 2012. Informe Técnico. Consulta 04/05/2018 <http://www.bvsde.paho.org/documentosdigitales/bvsde/texcom/000020.pdf>

OZEJO, Tulio (2004) “Nueva educación bilingüe internacional en los Andes”. Maestros. Vol. 10, núm. 23. Pp. 44-47.

PORTOCARRERCO, Gonzalo y Patricia OLIART (1989) El Perú desde la Escuela. Lima: Ediciones Instituto de Apoyo Agrario.

POZZI-ESCOT, Inés (1990) “La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana”. Amazonía peruana. Vol. 9, no. 18. Pp. 9-28.

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (2005) ISKAY YACHAY: Dos saberes. Lima: PRATEC

QUIJANO, Aníbal (2014) Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Danilo Assis Clímaco, (Comp.). 1era ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

QUIJANO, Aníbal (2006) “Colonialidad del poder, Globalización y democracia”. San Marcos. No. 25. Pp. 51-104.

QUIJANO, Aníbal (2003) El trabajo en el umbral del siglo XXI. En FOUNOUCTHUIGOUA Bernard, SY, Sams Dine y DIENG, Amady (eds). Pensée sociale

critique pour le XXie siècle / critical social thought for the XXIst century. mélanges en l'honneur de/ Essais in honour of Sami Amin. París: L'Harmattan. Pp. 131-149.

QUIJANO, Aníbal (2001) "Globalización, colonialidad del poder y democracia". En INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS DIPLOMÁTICOS PEDRO GUAL. Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia. Caracas: Ministerio de Relaciones Exteriores. Pp. 25-60

QUIJANO, Aníbal (2000) "La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (Comp.). La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Pp. 122-151.

QUIJANO, Aníbal (1999) "¡Qué tal raza!". Socialismo y participación. Lima, núm. 86. Pp. 89-95.

QUIJANO, Aníbal (1992) "Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas". En FORGUES, R. (Ed.). José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento. Lima: Editorial Amauta. Pp. 166-187.

QUIJANO, Aníbal (1990) "La nueva heterogeneidad estructural de América Latina". Hueso húmero. Lima, No. 26. Pp. 8-33.

QUIJANO, Aníbal (1968) "Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica". Revista Mexicana de Sociología. México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales, Año 30, Vol. XXX, núm. 3: 525-570.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019) Valor. En Diccionario de la Lengua Española (Edición de Tricentenario). Recuperado el 11 de setiembre de 2020, de <https://dle.rae.es/valor?m=form>

REMY, María Isabel (2014) "Población indígena y construcción de la democracia en el Perú". En CUENCA, Ricardo (ed.): Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad. Lima, IEP, 2014. Pp. 13-46.

RENGIFO, Grimaldo (2009) "Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico". Tarea: revista de educación y cultura. Lima, núm. 72. Pp. 54-57.

RÉNIQUE, José Luis (2018) Incendiar la pradera. Un ensayo sobre la revolución en el Perú. 2da ed. Lima: La siniestra Ensayos.

RESTREPO, Eduardo y Axel ROJAS (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Instituto de Estudios sociales y Culturales Pensar; Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana; Editorial Universidad del Cauca.

RIOL, Raúl (2015) La construcción del Cenepa como lugar indígena. Una historia awajún y wampis de relación y defensa del territorio. Tesis de doctorado en Antropología social. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia y Rossana BARRAGÁN (1997) "Presentación". Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad. La Paz: Historias, Aruwiwiri; Rotterdam: SEPHIS.

ROCHABRÚN, Guillermo (2007) "Indigenista", "europeizante" y "negador": Mariátegui y el Perú como nación". Batallas por la teoría: en torno a Marx y el Perú. Lima: IEP. Pp. 537-552.

ROCKWELL, Elsie (coord.) (1989) Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

ROLANDO, Giancarlo (2012) "Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shqipibo-conibo". Antropológica, Del Departamento De Ciencias Sociales, año 30, núm. 30. Pp. 45-76.

ROMIO, Silvia (2014) "Entre discurso político y fuerza espiritual: fundación de las organizaciones indígenas awajún y wampis (1977-1979)". Antropológica, Del Departamento De Ciencias Sociales, año 32, núm. 32. Pp. 139-158.

ROSALES, Elizabeth y Alexandra CUSSIANOVICH (2012) "¿Educación intercultural para todos?: la experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash". Revista peruana de investigación educativa. Núm. 4 (2012). Pp. 105-137.

SAN ROMÁN, Jesús Víctor (1994) Perfiles históricos de la Amazonía peruana. Iquitos: CETA-CAAAP-IIAP.

SAROLI, Ana (2011) "Con un pie en dos mundos Programas de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco". Educación, Vol. 20, núm. 38. Pp. 63-79.

SOTOMAYOR, Ernestina (2005) Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria: diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Maranganí, Canchis, Cusco. Lima: Tarea.

SOTOMAYOR, Ernestina (2002) "La escuela rural desde la mirada de madres y padres de familia". Tarea, revista de educación y cultura. Núm. 53. Pp. 41-45.

SURRALLES, Alexander, RIOL, Raúl y Simone GARRA (2017) Informe antropológico sobre la continuada existencia de la nación Wampís y su territorio. Fundamentación del derecho al territorio de la nación Wampís. Lima.

SVAMPA, Maristella (2018) Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia, populismo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, EDHASA. Lima: Programa Democracia y Transformación Social.

TAISH MAANCHI, Julián (2001) Pedagogía ancestral awajún: La elaboración de textiles y su enseñanza en las comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén. Tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón. Consulta 15/04/2019. http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Julian_Taish.pdf

TORRES GUILLÉN, Jaime (2014) "El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova". Desacatos, núm. 45. Pp. 85-98.

TRAPNELL, Lucy (2008) Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana. Lima: IBC, Ford Foundation, Oxfam América.

TRAPNELL, Lucy (1987) "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico". En ZÚÑIGA, Madeleine, ANSIÓN, Juan y Luis CUEVA (eds.). Educación en problemas indígenas: políticas y estrategias en América Latina. Lima, UNESCO.

TRAPNELL, Lucy (1985) "Veinticinco años de educación bilingüe en la amazonía peruana". En GASHÉ, Jorge (Comp.). Balances amazónicos. Iquitos, CIIAP, UNAP.

TRAPNELL, Lucy (1984) "Mucho más que una educación bilingüe". Shupiui, Vol. 9, núm. 30. Pp. 239-246.

TRAPNELL Lucy y Virginia ZAVALA (2009) "El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA". En CUENCA, Ricardo (Comp.). La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009. Lima: Foro Educativo.

TRAPNELL Lucy y Virginia ZAVALA (2013) Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI. Colección Pensamiento Educativo Peruano Volumen XIV, Derrama Magisterial. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.

TRIGO, Abril (2014) "Una lectura materialista de la colonialidad". Alternativas. Núm. 3. Pp. 1-55.

TRIGOSO, Sandra (1999) La educación en tres comunidades campesinas de Cusco: expectativas y problemas. Una lectura a partir del tema de ciudadanía. Tesis de Licenciatura en Ciencias Sociales con mención en Antropología. Lima: PUCP.

UNICEF (ARRATIA, Marina) (2006) Estado de arte: investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Perú y Ecuador. Unicef y EIBAMAZ.

VALDIVIEZO, Laura Alicia (2013) "Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe". Revista peruana de investigación educativa, núm. 5. Pp. 99-123.

VALDIVIEZO, Laura y Luis Martín VALDIVIEZO (2008) "Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana análisis y propuesta". Revista iberoamericana de educación. Núm 45. Pp. 1-25.

VÁSQUEZ DE VELASCO, Carmen (2009) "Mis pantalones rotos": percepciones de niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela. Lima: Save The Children Canada.

VEGA, Ismael (2014) *Buscando el río: Identidad, Transformaciones y Estrategias de los Migrantes Indígenas Amazónicos en Lima Metropolitana*. Lima: Terra Nuova; Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)

VILLAVICENCIO, Martha (1990) "Educación Bilingüe en el Perú: Hitos y perspectivas". *Amazonía peruana*. Vol. 9, núm. Pp. 29-38.

WAHL, Lissie (1998) "Alucinaciones justificatorias: las misiones del Madre de Dios y la consolidación del Estado-nación peruano". En GARCÍA JORDÁN, Pilar (ed.). *Fronteras, colonización y mano de obra indígena en la Amazonía Andina (Siglos XIX-XX)*. Lima: PUCP, Universitat de Barcelona.

WALSH, Catherine (2010) "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis y Catherine WALSH. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

WALSH, Catherine (2009) *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar; Abya Yala.

WALSH, Catherine (2007) "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, núm. 48. Pp. 25-35.

WALSH, Catherine (2004) "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". *Boletín ICCI-ARY Rimay*. Año 6, Núm. 60. Consulta 03/04/2018 <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>

WIPIO, Gerardo (1979) *La educación en el pueblo aguaruna*. En PRADO, Ignacio (ed.). *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana*. Lima: ILV

Virginia Zavala, Gavina Córdova (2004) *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: GTZ-PROEDUCA <http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/DiagGTZ.pdf>

ZAVALA, Virginia (2008) *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. Lima: IBIS; CARE.

ZAVALA, Virginia (2009) *Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe : los aportes de la sociolingüística crítica*. En FRISANCHO, Susana, et. al. (Eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

ZÚÑIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN (1997) *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

ZÚÑIGA, Madeleine, Liliana SÁNCHEZ Y Daniela ZACHARÍAS (2000) *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de educación, GTZ.

ZÚÑIGA, Madeleine (2008) *La educación intercultural bilingüe : el caso peruano*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. https://www.academia.edu/19772732/EIB_Caso_Peruano_Madeleine_Zuniga.

ANEXOS

Anexo 1 Constancia de UGEL Condorcanqui para trabajo de campo en Ebrón



PERÚ

Ministerio
de EducaciónGOBIERNO REGIONAL AMAZONAS
Dirección Regional de Educación
Unidad de Gestión Educativa Local Condorcanqui*"Año del Buen servicio al
Ciudadano"*DIRECCIÓN DE GESTIÓN
PEDAGÓGICA

EL DIRECTOR DEL ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE CONDORCANQUI, REGIÓN AMAZONAS QUE AL FINAL SUSCRIBE;

HACE CONSTAR

Que, el Sr. ALVARO JAVIER ORDOÑEZ HIDALGO, Identificado con DNI N° 70838941, Estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú de la Ciudad de Lima, pueda tener el debido permiso de ustedes para realizar Tesis de Licenciatura en su prestigiosa Institución Educativa N° 17085 - de la Comunidad Nativa de EBRON, y acceso a la misma con fines de obtener información que le permita desarrollar su Proyecto de Trabajo.

Asimismo, el Estudiante ha decidido visitar su instalación con el objetivo de obtener información que le permita completar su Proyecto de Tesis de Licenciatura sobre el tema de investigación relacionado a la INTERCULTURALIDAD, en el cual será oportuno porque cuyo estudio contribuirá en dicha Institución.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Santa María de Nieva, 16 de Octubre del 2017

Atentamente,



Anexo 2 Guía de observación de clases

Clase n°		Temática		Docente	
Área		Grado		Fecha	
APUNTES					
¿Está presente el conocimiento awajún?					
¿de qué maneras?					
¿cómo se justifica su presencia en la escuela?					
¿Está presente el conocimiento moderno?					
¿De qué maneras?					
¿se hace referencia a su necesidad en la escuela?					
¿El uso de la lengua está relacionado a los contenidos?					
A través de qué es transmitido el conocimiento?					
clase/experiencia					

Anexo 3: Guía de entrevistas a docentes n°1

Introducción y autorreconocimiento

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Es usted awajún?
- ¿De qué comunidad/ciudad proviene?

Nociones de interculturalidad

Como docente EIB

- ¿Es usted docente formado en EIB? ¿dónde?
- ¿Cuánto tiempo lleva siendo profesor en esta escuela? ¿en qué otra(s) escuela(s) ha trabajado? ¿eran EIB también?

- ¿Qué es lo que más le gusta de ser profesor?
- ¿Qué dificultades o desafíos encuentra?

Hablando de educación intercultural

- ¿Qué es para usted la interculturalidad? ¿qué se imagina?
- Y sobre ésta ¿qué opina, le parece bien que haya?
- ¿Usted recibió educación intercultural? ¿le hubiera gustado recibirla?
- ¿La practica en su aula? ¿de qué maneras? Ejemplos
- ¿Es importante que los niños awajún aprendan de su cultura en su escuela?
- Y si alguien es profesional ¿sigue siendo importante?

Percepciones de la relación con los padres de familia y la comunidad

- ¿los padres les hablan mucho a ustedes los profesores? ¿qué les dicen?
- Ustedes como maestros, ¿saben qué opinan ellos sobre la educación de sus hijos?
- ¿hay o ha habido algún tipo de problema o conflicto con los padres?
- ¿Cómo se siente trabajando en esta escuela? ¿se siente cómodo?
- Si pudiera cambiar algo de la escuela ¿qué cambiaría?
- ¿Le agrada la comunidad? ¿qué le gusta y qué no?
- ¿Desea agregar algo más?

Cierre (fuera de record)

Sobre la investigación, como ya le he comentado, iniciamos un proceso de investigación en el que espero podamos colaborar

- ¿tiene inquietudes o preguntas?

Anexo 4 Guía de entrevista a docentes n°2

Nociones de interculturalidad

En las clases

- En la escuela se trabajan ambas culturas, ¿verdad?, para ello se habla de la historia, los relatos y costumbres propias de los awajún, ¿qué conoce sobre esta? ¿dónde aprendió?
- ¿es importante saberlo? ¿para qué?
- ¿incluye esto en sus clases? ¿de qué maneras? Ejemplos

- ¿es complicado tener que trabajar con ambas “culturas” en el aula? ¿qué dificultades se presentan?

En los proyectos

- ¿de qué se tratan sus proyectos? ¿Cuál es el objetivo?
- ¿me podría comentar sobre el proyecto de este mes, que fue las plantas medicinales?
- ¿qué lo motiva a emprender estos proyectos?
- ¿por qué le parecen importantes?

En las consultas a los sabios

- Sobre visita al sabio o sabia ¿por qué es importante que la escuela recurra a ellos?
- ¿qué tipo de conocimiento aportan los sabios a la escuela?
- No siempre en la escuela se visitaban los sabios ¿por qué cree que era así?
- ¿desde cuándo usted practica las visitas a los sabios? ¿fue el ministerio quien les indicó que se podía hacer eso?
- ¿qué impacto cree que genera en los niños?
- Algunos padres dicen que si los niños van a ir a estudiar a la secundaria o a trabajar a la ciudad estos conocimientos no le sirven ¿qué opina usted?
- En cuanto a la interculturalidad y revalorar el conocimiento awajún, ¿qué es para usted lo que funciona bien en esta escuela?

Expectativas a futuro de los alumnos

Expectativas laborales/educativas

- ¿para qué cree que les debe servir a los niños aprender estas cosas, los mitos, las técnicas como el wampash, etc. cuando salgan del colegio?
- ¿cómo imagina usted a sus niños de acá a 10 años?
- ¿dónde los ve trabajando? ¿dónde quisiera que estén? ¿por qué?

Los alumnos frente al saber indígena

- ¿cómo ve a los niños, atienden, participan en clase?
- ¿nota que aprenden rápido o les cuesta un poco más? ¿manejar los dos idiomas es una complicación?
- Y cuando se trabaja el conocimiento awajún, ¿cómo nota sus actitudes frente a ello? ¿les interesa, les gusta o más bien no quieren hacerlo?

Anexo 5: Guía de entrevistas a padres y madres de familia

Datos generales

Nombre:

Edad:

Respecto de la condición actual del actor y sus valoraciones el respecto:

¿Actualmente a qué se dedica usted?

Ampliar la conversación. (a) Si trabaja en la chacra □ ¿Dónde, como , a cuanto vende sus productos? (b) Si trabaja en la ciudad: ¿Cuánto es su ingreso regular? ¿Cómo accedió a este empleo?

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo? ¿Qué es lo que menos le gusta? ¿Le gustaría cambiar de trabajo?

¿acá en la comunidad siempre se han dedicado a la chacra? ¿cómo era antes? ¿dónde nació?

¿Usted es awajún? ¿Usted se siente orgulloso de ser awajún?

¿hay quienes se avergüenzan de ser awajún? Si se da, ¿por qué cree que se da?

¿le gusta vivir en la comunidad? ¿qué es lo que más le gusta?

¿Qué cosas cambiaría de la comunidad en el futuro?

¿usted conoce la ciudad? ¿cómo así estuvo ahí?

¿Qué cosas le gustan de la vida de la ciudad? ¿Le gustaría vivir ahí? ¿qué piensa de la gente de la ciudad?

Experiencia de migración: ¿ha salido alguna vez a la ciudad por motivos de trabajo? ¿De qué trabajó? ¿cómo consiguió ese empleo? ¿alguna vez firmó un contrato? ¿Cuánto tiempo estuvo ahí?

¿usted cree que en el Perú hay discriminación a los indígenas? ¿por qué sería?

¿y alguna vez usted ha sentido discriminación? ¿cómo así, dónde, etc...? (usar como recurso por si se desvía la respuesta ejemplo de conseguir un trabajo en la ciudad)

¿Qué grado de estudios alcanzó usted? ¿por qué no pudo seguir estudiando?

¿Cuándo estudio la escuela primaria, dónde la estudió? ¿su escuela primaria fue bilingüe? ¿aprendían cosas de la cultura como ahora? ¿alguien se las enseñó en casa?

(si no fue bilingüe o bilingüe intercultural) ¿le hubiera gustado que sea bilingüe? ¿por qué?

Respecto de las expectativas de la escuela

Con respecto a la escuela de la comunidad, ¿cree que se hace un buen trabajo?
¿cree que los niños están aprendiendo?

¿qué opina del trabajo de los profesores? ¿en qué le gustaría que la escuela
mejore?

¿Para usted qué es lo más importante que los niños deben aprender en la
escuela? ¿cree que lo están aprendiendo bien?

Sobre las escuelas de la ciudad ¿cree que en ellas los niños aprenden mejor?
¿qué es mejor en una escuela mestiza? ¿por qué?

¿usted conoce qué cosas de la cultura de los awajún se les enseña a los niños
en la escuela? ¿qué opina de que ahora se les enseñe así? ¿cree que podría
tener un lado negativo? ¿por qué?

Expectativas respecto de sus hijos

¿Tiene hijos fuera? ¿Dónde? ¿Qué es lo que están haciendo? // ¿cómo
consiguieron el trabajo?

¿Le gustaría que vuelvan a la comunidad? ¿por qué?

Sobre sus hijos en la primaria, ¿cómo se imagina que estén de acá a 10 años?
¿dónde estaría trabajando, donde vive, etc.? (extender conversación) hacer
contraste con el cómo quisiera que esté

¿le gustaría que su hijo siga estudiando? ¿por qué? ¿cuánto más le gustaría que
estudie?

Sin embargo, muchos se quedan trabajando en la chacra...

¿le gustaría que su hijo se sienta orgulloso de ser awajún? ¿porqué? ¿cree que
la escuela ayuda a que sea así?

¿Cómo se imagina que estaría utilizando lo que aprende de la cultura awajún en
la primaria en su vida futura? Quizás cuando trabajen, sean grandes... por
ejemplo (nombrar elementos culturales que se enseñan en la escuela).

¿y para los que se quedan cómo lo estarían utilizando?

¿Qué pasaría si no hubiese una escuela EIB?

Anexo 6: Guía de entrevista a líderes comunitarios

Guía de entrevista a líderes comunitarios

Nombre:

Edad:

Respecto de la condición actual del actor y sus valoraciones el respecto:

- ¿Usted es awajún? ¿dónde nació?
- ¿le gusta vivir en la comunidad? ¿qué es lo que más le gusta?
- ¿cómo quisiera que la comunidad sea en un futuro? ¿cree que la escuela está aportando para eso?
- ¿Usted se siente orgulloso de ser awajún?
- ¿cree que en el Perú existe discriminación a los pueblos indígenas? ¿por qué se da esto?
- ¿Qué cosas le gustan de la vida de la ciudad? ¿Le gustaría vivir ahí? ¿por qué?
- ¿usted alguna vez ha sentido discriminación? ¿cómo así, dónde, etc...? por ejemplo, para conseguir un trabajo en la ciudad, ¿existe discriminación hacia los awajún?
- ¿Qué grado de estudios alcanzó usted?

Respecto de la organización y la escuela

- ¿Cómo se llama la organización que representa? ¿cuál es su objetivo? ¿Cuándo y cómo así se formó?
- Como representante de su organización, ¿qué opina de la escuela de la comunidad?
- En su opinión, ¿qué es lo más importante que los niños tienen que aprender en la escuela?
- ¿qué le parece que en la escuela se enseñen cosas de la cultura awajún, por ejemplo, a tejer, aprender los mitos? ¿está de acuerdo? ¿por qué?
- ¿cree que la escuela puede ayudar a los objetivos de su organización? ¿cómo así?
- ¿cree que si la escuela no fuera EIB ayudaría más al objetivo de su organización?

Expectativas respecto de los niños

- Sobre los niños de la primaria ¿cómo se imagina que estén de acá a 10 años? ¿dónde estaría trabajando, estudiando, donde vive, etc.? (extender conversación)
- ¿le gustaría que los niños se sientan orgullosos de ser awajún? ¿porqué? ¿cree que la escuela ayuda a que sea así?
- ¿Cómo se imagina que los niños estarían utilizando lo que aprende de la cultura awajún en la primaria en su vida futura? Quizás cuando trabajen, sean grandes...

- Sin embargo, muchos se quedan en la comunidad, ¿cómo se imagina que estuvieran ellos?
- ¿y para los que se quedan cómo lo estarían utilizando?
- ¿Qué pasaría si no hubiese una escuela EIB?
- ¿Por qué cree que el niño de la ciudad no recibe EIB?

Anexo 7: Pautas para el trabajo con niños y niñas

Ames (2012) recoge las pautas para el trabajo con niños y niñas de “El derecho del niño a ser escuchado” del Comité de los derechos del Niño de las Naciones Unidas (2009:31-33), que señala que los procesos de trabajo participativo en los que participen niños deben ser:

- Transparentes e informativos en el sentido de no ocultar información, son brindarla de acuerdo al contexto y la edad para que puedan decidir libremente participar o no.
- Voluntarios, siempre conforme con su voluntad.
- Respetuosos de sus decisiones y preferencias.
- Pertinentes en cuanto a las preguntas que se les hacen deben poder ser respondidas dentro de sus posibilidades de vida.
- Deben también los métodos ser adaptados a las capacidades y las necesidades de apoyo.
- Incluyentes en tanto se eviten las pautas de cualquier tipo de discriminación.
- Seguros frente al riesgo.
- Responsables de las interpretaciones que se hagan, pues éstos tienen derecho a ser informados sobre el análisis que de sus opiniones se hace.

Anexo 6: Guías de actividades con niños y niñas de la escuela

Actividad (1): “Lo mejor y lo peor de la ciudad y de mi comunidad”
Objetivo: identificar valoraciones positivas y negativas de lo criollo/urbano y lo propio mediante las percepciones de la ciudad y la comunidad.
Grupo participante: niños y niñas de 3er grado
Tiempo: 1 hora
Materiales: pizarra, tizas, hojas en blanco y colores.

Descripción de la actividad: la actividad tuvo 3 partes. En la primera se propuso a los niños dibujarse a sí mismos y luego a un niño de la comunidad, con el objetivo de notar diferencias en sus imaginarios. Acto seguido, la segunda parte consistió en ubicar en la pizarra de un lado los dibujos de la ciudad y de otro los de ellos mismos, para luego elegir conjuntamente los aspectos positivos y negativos de la vida en cada una de ellas. Finalmente, en la tercera parte se realizó la pregunta “¿en cuál preferirían vivir ustedes?” con el fin de hacer un sopeso final entre ambas. Al final, se les preguntó si deseaban regalar sus dibujos.

Actividad (2): “Imagino mi comunidad cuando sea grande”

Objetivo: identificar aspiraciones de cambio respecto de la condición actual de la comunidad.

Grupo participante: niños y niñas de 4to grado

Tiempo: 1 hora

Materiales: hojas en blanco y colores

Descripción: la actividad consistió en repartir hojas en blanco y colores y proponer a los niños dibujar cómo imaginan que será su comunidad cuando ellos sean grandes. Al final, se les preguntó si deseaban regalar sus dibujos.

Actividad (3): “Dibujo lo que más me gusta de mi escuela”

Objetivo: identificar aquello que los niños más valoran de su experiencia escolar con el fin de observar la presencia de la apuesta de la EIB en ello.

Grupo participante: niñas y niños de 5to y 6to grado

Tiempo: 1 hora

Materiales: hojas en blanco y colores

Descripción: se repartieron papeles y colores a cada niño y se les propuso dibujar lo que más les gusta de asistir a la escuela. Al final, se les preguntó si deseaban regalar sus dibujos.

Actividad (4): “¿Qué quiero ser de grande?”

Objetivo: identificar las aspiraciones laborales de los niños con el fin de observar la presencia de la apuesta de la EIB en ellas.

Grupo participante: niñas y niños de 5to y 6to

Tiempo: 1 hora

Materiales: hojas en blanco y colores.
Descripción: la actividad tuvo dos partes, primero se dividió a los niños en 5 grupos y se les preguntó “El próximo año iré a estudiar secundaria ¿cómo me siento de vivir en la ciudad, estar solo y hablar castellano?” a lo que ellos respondieron en papeles. Luego se repartió colores a cada niño y se les propuso dibujar qué es lo que quieren ser cuando sean grandes. Al final, se les preguntó si deseaban regalar sus dibujos.

Actividad (5): “Uso lo que aprendo en la escuela”
Objetivo: identificar la presencia de la apuesta de la EIB en los imaginarios sobre el futuro adulto de los niños y niñas.
Tiempo: 1 hora
Grupo participante: niñas y niños de 4to grado.
Materiales: hojas en blanco y colores.
Descripción: se les entregaron hojas en blanco y colores a cada niño y se les propuso recordar algún conocimiento de la cultura propia que hayan aprendido en la escuela y dibujar cómo lo usarán cuando sean grandes. Al final, se les preguntó si deseaban regalar sus dibujos.

Anexo 9: Tabla de operacionalización

Objetivo general				
Describir y analizar las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la EIB a partir del caso de la IE Ebrón 17085, Amazonas entre los años 2017 y 2018.				
Objetivos específicos	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Técnicas de recojo de información
Describir y analizar el contexto de los actores que conforman la comunidad educativa de la escuela de Ebrón	1. Información general de la comunidad actualmente	1.1 Datos de ubicación y vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación, geografía, conectividad. - Población, servicios, vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información oficial - Observación en campo.
	2. Valoración cultural de los actores	2.1 Autoidentificación étnica	<ul style="list-style-type: none"> - Autoidentificación étnica. - Valoración de esa Autoidentificación - Reacción ante experiencias de discriminación. 	-Entrevistas semiestructuradas
		2.2 Satisfacción con forma de vida actual	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración sobre su vida en la comunidad - Valoración de la vida mestiza - Aspiraciones de mejora en la comunidad 	
		2.3 Expectativas de autoidentificación étnica	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de valoración de su autoidentificación 	

		de estudiantes de la escuela		
	3. Realidad productiva de los actores	<p>3.1 Actividad productiva de los comuneros</p> <p>3.2 Satisfacción con la ocupación laboral principal</p> <p>3.3 Expectativa laboral de estudiantes de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupación económica principal - Relacionamiento con relaciones productivas externas a la comunidad - Valoración de la ocupación económica principal - Ingreso promedio regular (mensual) - Expectativa de trabajo de estudiantes de la escuela en 10 años 	-Entrevistas semiestructuradas
Describir y analizar de qué manera se implementa la EIB en la IE 17085 Ebrón.	1. Actitudes de los docentes frente a la interculturalidad y el saber del pueblo awajún	<p>1.1 Relación con la noción de interculturalidad</p> <p>1.2 Vinculación con el saber</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Significado y función de la interculturalidad para los docentes - Valoración de la interculturalidad en la escuela - Formación y experiencia como docentes EIB - Autoidentificación y valoración de la misma - Conocimiento de historia, saberes y prácticas del pueblo 	-Entrevistas semiestructuradas

			- Dificultades de la práctica docente EIB	
	2. Aplicación de la EIB en la práctica pedagógica	2.1 Planificación escolar 2.2 Aplicación en las clases	- Planificación de proyectos en base al calendario comunal - Lenguas usadas en el dictado de clases - Uso de materiales pertinentes en clase - Interacción con el entorno	-Observación no participante de sesiones de clase -Entrevistas semiestructuradas
	3. Relación escuela-comunidad	3.1 Elaboración participativa de plan anual 3.2 Relación docentes-padres y madres 3.3 Participación de comunidad en enseñanza	- Existencia de un espacio de planificación del año escolar con padres y madres - Organización y desarrollo de reuniones de aula - Opiniones de padres y madres sobre docentes - Opiniones de docentes sobre padres y madres - Consulta a sabios de la comunidad - Participación de la escuela en actividades comunales y viceversa	

Analizar las valoraciones y expectativas sobre la escuela EIB de la comunidad educativa de Ebrón en relación con el contexto en que se ubican sus actores	1. Expectativas de la escuela EIB	1.1 Expectativas de los aprendizajes propios de la escuela EIB	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de la escuela para el futuro de los y las estudiantes - Expectativas del provecho del aprendizaje de saberes y prácticas awajún en el futuro 	-Entrevistas semiestructuradas
	2. Valoración de escuela EIB de Ebrón	2.1 Valoraciones sobre desempeño de la escuela 2.2 Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Valoraciones sobre el funcionamiento de la escuela - Valoraciones sobre la labor de los docentes - Valoración acerca de la inclusión de saberes y prácticas awajún - Valoración acerca del bilingüismo de la escuela - Valoración de los espacios de participación en la escuela 	-Entrevistas semiestructuradas
	3. Experiencia de relaciones con el mundo mestizo	3.1 Experiencia escolar y valoración de la misma 3.2 Experiencias migratorias y valoración de las mismas	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidad escolar llevada y satisfacción con ella - Grado educativo alcanzado - Lugar y motivo de la migración - Valoración de la experiencia migratoria 	- Entrevistas semiestructuradas

