Educación intercultural bilingüe en el pueblo awajún, sus espejismos y esperanzas

Óscar Chigkun Mayan
Docente Fe y Alegría 55, Colegio Jesuita "Valentín Salegui"

En la actualidad, la interculturalidad es un tema de interés para muchos países, sobre todo latinoamericanos. El Estado peruano viene impulsando varios intentos de fomentarla, especialmente en el ámbito social y educativo. En este último, se habla incluso de una política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en que la interculturalidad es tomada como uno de los enfoques del Currículo Nacional y como principio de la Ley General de Educación.

Sin embargo, estas iniciativas son tan solo teóricas, coyunturales y políticas, aplaudidas por muchos ciudadanos, pero en el fondo no se ajustan a lo que debiera ser una verdadera interculturalidad, como diálogo horizontal, respeto y tolerancia a la diversidad cultural. Pues, las políticas estatales no permiten que los diferentes pueblos de la Amazonía se eduquen a partir de su propia cultura, sus principios, identidad y ontología.

Los primeros civilizadores occidentales han implantado una ideología y política de dominio, estableciendo una relación vertical con nuestra gente, bajo una mirada paternalista, alienante, homogenista, haciéndonos creer que el desarrollo estaba lejos de nuestra realidad. En la actualidad, todavía persiste esta asimetría, nosotros podemos hablar mucho pero ellos siempre tienen la razón.

En efecto, el pueblo awajún de manera paulatina ha ido negando muchos aspectos de su propia identidad, intentando adoptar otra identidad que venía gestándose de manera casi impuesta. Y la educación oficial que los jóvenes indígenas hemos ido recibiendo hasta la fecha forma parte de este proceso.

El pueblo awajún durante su historia ha tenido dos periodos de educación, una muy distinta de la otra: la educación ancestral y la escolarizada. En realidad no existe una verdadera educación intercultural. Las diferencias existen desde la esencia o mejor dicho, desde los principios de formación del sujeto (niño, niña), y en las formas cómo se los educan.

Dentro de la ontología indígena, la educación es entendida como una formación de la persona en su moralidad, que bien podría llamarse una formación mística, espiritual fuertemente relacionada con su mundo mitológico y con su oralidad, como fuentes esenciales del saber. Este tipo de educación estaba en el *Jintá wégamu* (camino hacia el ser), para llegar a ser *Waímaku* (persona con visión). Esta visón era la que garantizaba la buena convivencia y el *Tajímat pujut* (la autosuficiencia).

Esto cambia casi totalmente en el segundo periodo, denominado aquí como el periodo de la educación escolarizada. Pues la Ley General de Educación dice que, la educación tiene como finalidad formar a la persona en su integridad para que contribuya en el desarrollo de su sociedad, pero esta finalidad solo se limita en la búsqueda de la felicidad de la persona que, según la ontología awajún, es algo personal y muy insostenible.

Desde luego, en este segundo periodo el fin de la educación se vuelve más individualista que colectivo y el sistema que lo fomenta es más discursivo que práctico, más impositivo que liberador, más discriminatorio que inclusivo, más dominante que tolerante. Y hasta la fecha no existe una comunión (interculturalidad) entre uno y otro tipo de educación.

En el pueblo awajún, la educación escolarizada entra en un periodo de fuerte inestabilidad y crisis, consecuencia de muchos atropellos ocasionados por la cultura "dominante", en un periodo de muchas necesidades de salud y seguridad jurídica del territorio ancestral ocupado en gran parte por las empresas extractivas. Y ha sido acogida por muchos como una esperanza hacia el cambio, hacia la mejora, hacia la civilización y hacia el desarrollo.

Sin embargo, hoy vemos que los problemas se están multiplicando cada vez con mayor fuerza en nuestras comunidades. Frente a ello, las

diferentes instituciones que laboran en nuestro pueblo se vuelven más ineptas, no plantean alternativas de solución acertadas. Pareciera que ellas también alimentan más la problemática.

Pues, a partir de esta compleja realidad caben varias cuestiones: ¿Por qué, en más de sesenta años de llegada de la educación oficial a nuestro pueblo, que pretendía liberarnos, civilizarnos, culturizarnos y humanizarnos, en la práctica nos estamos volviendo cada vez más individualistas, incivilizados, indiferentes, incapaces, sumisos, resignados e inhumanos? ¿En realidad estamos educando a nuestros jóvenes con este nuevo sistema de formación? ¿Qué hace la escuela frente a estas problemáticas tan graves que indignan a la familia y al pueblo indígena? ¿Qué rol cumple la iglesia dentro de este mundo que clama dignidad, justicia, solidaridad, educación y libertad? ¿Qué futuro nos estamos buscando con este ritmo en que andamos?

A partir de estas cuestiones, en el presente artículo, el autor intenta presentar un análisis sucinto sobre estos dos tipos de educación, los intereses que había detrás de los intentos de civilización a través de la educación, los cambios que se han venido generando desde la llegada de la educación oficial a nuestro pueblo. Finalmente, lo que sería una pequeña propuesta awajún sobre la Educación Intercultural Bilingüe para atender los verdaderos intereses colectivos del pueblo para su supervivencia como cultura, sus fortalezas, dificultades y utopías.

Los periodos de la educación en el pueblo Awajún

Primer periodo, la educación empezaba desde el vientre de la mamá. A la madre gestante se le daba en forma oral las plantas medicinales como el *piripiri*, *quiñón*, *toé*, entre otras. La ingesta de estas plantas aminoraba el dolor y facilitaba el parto. El parto se daba en forma natural con la ayuda de las madres parteras. No se practicaba la cesárea. Cuando la mujer sentía dolores del parto, se la llevaba a un pozo de la quebrada; allí nacía el bebé. El niño era lavado con las aguas de esa quebrada que debía permanecer libre de cualquier sustancia contaminante.

A los bebés recién nacidos se les aplicaba en forma de enema el *piripiri*, el *kion* y otras plantas como forma de realizar una limpieza

gástrica. Según el conocimiento ancestral, el feto lleva una sustancia en su intestino que con el tiempo puede provocar enfermedades, por lo que era necesario dicho tratamiento. La dosis se continuaba aproximadamente hasta los tres primeros años, ya que dicha ingesta servía de prevención contra las enfermedades más frecuentes de la zona, entre ellas el *tapiamu*, *tsuwapaémau, wakeemau, usúpamu,* etc.

La placenta y el cordón umbilical se enterraban en la chacra cerca de la casa. Lo cual significaba un signo de pertenencia al territorio donde se nacía. Un padre estaba en su obligación de comunicarles estos hechos a sus hijos. Por su parte los hijos necesariamente tenían que saber el territorio donde estaba sembrado su cordón. Pues era muy importante para todas las personas vivir y morir en el mismo lugar donde nacieron. Este gesto reflejaba la conexión directa con las almas de los antepasados. Desde luego, el hombre se identificaba con su tierra natal porque formaba parte de ella y tenía una obligación moral de defenderla.

La madre, desde su gestación hasta los tres primeros años de su hijo, estaba asegurada con dietas exclusivas como *suri* con *chonta*, maní, verduras, frutas, *patarashca* de pescado, caldo de animales y aves, vísceras de animales o aves con verduras, entre muchas; con la finalidad de ofrecer un sano crecimiento y desarrollo del hijo. Por otro lado, ella se abstenía de ciertos alimentos que no aportaban a ello.

A las criaturas no se les exigía comer, sin embargo, la leche materna era fundamental por lo menos hasta los ocho primeros meses. Cuando el niño manifestaba indicios del gusto por la comida se le alimentaba con frutas maduras, los hongos, el huevo, las verduras. Pero, no se daba cualquier verdura, había una especie que servía para el desarrollo de habilidades dialógicas. Había una relación de alimentos indicados para cada sexo, que los niños tenían que saber y asumir en sus dietas.

La responsabilidad de la formación de los hijos recaía directamente en los padres. El papá formaba a los varones, la mamá a sus hijas. Aunque había trabajos donde no se realizaba esta distinción. A partir de aproximadamente seis años de edad, los niños ingerían la guayusa con la finalidad de llegar a ser despiertos, dialogantes y tener buena memoria. A los 10 a 12 años empezaban con la toma de plantas maestras,

como el *toé*, el *tabaco* y la *ayahuasca*. Allí se empezaba el *Jintá wégamu* o los retiros, es el comienzo del *Waímamu*.

Según Julio Wisum (66), el *Jintá wégamu* era el recorrido del camino exclusivo para el proceso del *Waímamu* que se realizaba en ayunas durante tres días consecutivas antes de realizar la toma de ayahuasca. Luego, se regresaba a la casa y se empezaba con la toma de ayahuasca, que consistía en una sesión estrictamente controlada por el sabio, ésta también duraba otros tres días. Posteriormente, venía un tiempo de descanso por varios días considerables. Así sucesivamente se continuaba con el proceso, hasta alcanzar la meta que era llegar a ser un *Waímaku o* visionario.

Las mujeres aprendían generalmente, caminando a lado de su mamá, el orden, la limpieza, dietas, canciones, técnicas de cultivo, manualidades, alfarería, elaboración de collares, clasificación de plantas, así como prohibiciones, *[á*nen*]* y *Waímamu*. Ellas acompañaban sus actividades con canciones *[ejésmamu, nampét o* ánen*]*, que ellas mismas cantaban mientras trabajaban. Además, las mujeres conocían más sobre las propiedades curativas de las plantas, por consiguiente ellas eran las principales indicadas para dar el tratamiento a los pacientes con enfermedades más delicadas.

De igual forma, los varones aprendían de las cosas más simples hasta las más complejas, caminando a lado de sus padres. Los niños, desde que empezaban a hablar aprendían los nombres de las plantas, animales, la clasificación de las especies y todo cuanto existe en los bosques, sus valores, importancias y sus respectivas utilidades. Así como las manualidades, la elaboración de canastas, canoas, cerbatana, escoba, bolsas, lanzas, además de las dietas, canciones *[á*nen*/nampét]*, las estrategias de caza, de pesca, las prohibiciones, abstenciones, y el *waímamu*.

Lo más importante de todo este proceso de formación tanto para los varones como para las mujeres era el *Waímamu*. Pues implicaba la toma de plantas maestras, orientación personal, conocimiento cultural, madurez mental, emocional, moral y espiritual, y terminaba cuando el aprendiz llegaba a convertirse en *Waímaku*. El ser *waímaku* era la máxima categoría que los aprendices debían alcanzar.

El *Waímamu* es el camino ideal para encontrar la visión (la manifestación del poder del *Ajútap*), etapa más linda y difícil dentro de todo el proceso de formación, donde el *Ajútap* se le aparecía al hombre a través de un ser de la naturaleza con las palabras *Yo soy* […]. Al escuchar estas palabras el hombre estaba obligado a desafiar el poder abstracto, diciendo: *"Aan chichachúmesh […]"* (*Quién eres tú para retarme de esta forma).* Y el *Ajútap* se desaparecía provocando temblor, viento o tempestad. Lo cual significaba para el hombre como el despertar de un sueño: se perdía el trance y el hombre se sentía iluminado, libre, autónomo, valiente, con poder físico y espiritual.

Llegaba a casa, se presentaba ante su padre o ante una persona mayor, experta en el *Waímamu*. Frente a él demostraba lo vivido a través de un rito. Y el sabio determinaba el tipo y el grado del poder adquirido por el hijo. Pues, el *Waímaku,* aquel que obtuvo ese poder, se reconocía por su espíritu de libertad, valentía y coraje [*kakájam/yantsáptin],* que manifestaba en todas las situaciones comunicativas. Desde luego, el *Waímaku* se quedaba con una enorme responsabilidad ética, moral y social para afrontar cualquier adversidad de la vida dentro de su clan y del pueblo.

Dentro de la ontología awajún existe una y única realidad común a todos los entes (vivos o no vivos). Pero no es la realidad física o material que comúnmente ocupa nuestra vida cotidiana y que se conoce en la cultura occidental como la verdadera realidad. Para la cultura awajún la realidad -como verdadera y única realidad- atribuida por los occidentales corresponde simplemente al reflejo de la realidad.

Por ejemplo, desde nuestra perspectiva común podríamos pensar, decir y asumir que las plantas, animales y demás seres de la naturaleza son seres que no piensan, que no sienten y no se comunican. Y esto para un awajún es un error ingenuo. Porque en sí estos seres piensan, sienten, viven, y se comunican tan igual o mucho mayor que los propios hombres.

Pero no es fácil entender esta realidad, puesto que requiere ciertos requisitos indispensables: la preparación física del cuerpo material, moral y espiritual mediante la toma de las plantas psicotrópicas. Estas plantas sirven como puertas de entrada a esta verdadera realidad. Solo

estando en ella se puede comunicar con otros seres de la naturaleza, entender sus vidas, sentir sus necesidades y saber cómo quieren ellos vivir en el mundo material. Y solo aquel que haya experimentado debidamente esta práctica puede entender, hablar y vivenciar esta realidad.

Uno de los fundamentos de esta ontología es el respeto, entendido como regla básica. Se tenía que respetar al padre, a la madre, a los hermanos, a los ancianos y a todas las personas de la comunidad. Eran diferentes, pero nadie estaba por encima ni por debajo del otro. El respeto a la naturaleza era como una regla imprescindible, puesto que la naturaleza es el lugar donde nacen, viven y mueren todos los seres que en ella habitan. Pero, además la naturaleza es el hogar de las almas de los antepasados, patrimonio del conocimiento, dador de vida. Pero lo más importante es que la naturaleza está llena de vidas. Sin ella, no tendría sentido la existencia humana. Por eso, el hombre awajún tiene la obligación espiritual, moral y material de defenderla.

Según esta espiritualidad no se toleraba a las personas que hacían daño al bien colectivo. Por eso mataban al *Túnchi* (brujo), persona que practicaba la magia y que estaba hecha para hacer daño a las demás. Sin embargo, no era fácil ni ingenuo identificar al brujo en una comunidad, las pruebas tenían que ser suficientes y proceder de varias personas confiables y necesariamente maduras que, a través de la toma de plantas psicotrópicas lo identificaban.

En todos los clanes se priorizaba educar a los niños en valores, por ser indispensable para la convivencia. Esto obedecía a reglas elementales como: no robes, no seas ocioso, no seas mezquino, no seas mentiroso, no seas malvado. Todo ello se enseñaba a partir de la práctica, el padre era el que lo vivía y a partir de su misma vivencia disciplinaba a sus hijos. Los niños aprendían con facilidad ya que aquello formaba parte de la convivencia natural del hombre.

La disciplina generalmente se desarrollaba a través del consejo familiar. El cual se realizaba en las madrugadas, a partir del primer canto del gallo, aproximadamente las tres de la mañana. A esa hora se levantaba el padre, y junto a él sus hijos. Allí empezaba la limpieza del estómago con la ayuda de las plantas indicadas para ella, antes de continuar con la actividad siguiente. Esa hora también era ideal para los ensayos

del soliloquio o monólogo como actividades previas al [énemamu] o diálogo ritual que, de costumbre, solía darse en las visitas formales.

Si durante el día el padre observaba alguna conducta inadecuada de parte de sus hijos, inmediatamente los sometía a este consejo. En primer lugar, venía la actitud dialógica para determinar el grado de falta. Luego, un proceso de ayuno durante 12 horas donde los hijos pasaban el día en el bosque. Regresaban a partir de las seis de la tarde y eran convidados con el tabaco o *toé* hasta el día siguiente. El proceso se cerraba en otro acto dialógico donde el niño manifestaba la conciencia de su falta, y se comprometía con no volver a hacerlo.

En este proceso eran primordiales los mitos, leyendas, cuentos, anécdotas o alguna historia importante del pueblo. Esos relatos eran narrados por los padres delante de los hijos, en las noches antes de dormir, en el momento de la consejería. A partir del mensaje de estas narraciones los aconsejaban con autoridad y con mucho énfasis en la entonación de cada palabra. Los niños tenían que desarrollar la actitud de escucha, evitando perder ningún detalle de la narración o del mismo consejo.

Un padre le exigía a sus hijos a cumplir obligatoriamente cualquier tipo de abstenciones, prohibiciones o dietas, durante este proceso. Lo más importante de todo ello era lo relacionado al sexo: para los aprendices del *Waímamu,* estaba terminantemente prohibida la relación sexual, como obediencia al consejo de *Bíkut* (sabio awajún). El sabio determinó que el acto sexual debilitaba la esencia del ser en proceso de formación; inclusive, si esto es practicado por la persona no *Waímaku,* le mata el alma. Por lo que los aprendices se abstenían por completo hasta que lograran alcanzar la visión.

El incumplimiento de esta regla ponía en riesgo la adquisición del poder del *Ajútap*. Aquel hijo que desobedecía esta norma moral era sometido inmediatamente al consejo de los ancianos. Un anciano era sinónimo de sabiduría y supervisor de todos los miembros del clan. El que desobedecía el consejo de los sabios era considerado malvado, desdichado y "pobre" y perdía toda la consideración de un buen hijo del clan.

En algún clan existía el *ujúna* o pobre (persona incapaz de asumir el camino del *Waímamu* por alguna deficiencia natural). O aquel que no alcanzaba la visión, que generalmente era el que desobedecía las reglas básicas del *Waímamu* antes descritas. Esa persona tenía el calificativo de *[waínka piwámatai]* zonzo o desdichado, por lo que no era valiente, ni capaz de defender a su familia contra sus enemigos. El *[antich*] u homosexual estaba en esta categoría, sin embargo él cumplía una función importante en el momento de guerra: actuaba como estratega para llevar alguna información de los enemigos. El "pobre" vivía bajo el amparo de sus padres y hermanos. Pero era raro ver personas de esas condiciones.

Los aprendizajes eran compartidos de un clan a otro. Por ejemplo, cuando un hijo de un grupo familiar quería aprender la elaboración de *cerbatana*, porque sus padres no sabían, el jefe *[Waísjam]* de esta familia conversaba con el *Waísjam* de otro grupo. El aprendiz tenía que pasar de ayudante durante el lapso que duraba la elaboración de dicho instrumento. En este caso, era clave la observación: el aprendiz observaba todas las técnicas, estrategias y secretos de esa materia. Y no podía interrumpir con preguntas al sabio, solo tenía que observar y a partir de la observación aprendía. Por su parte, el viejo iba evaluando su desempeño y determinaba el nivel de desarrollo de su conocimiento.

En conclusión, la educación ancestral implicaba la dimensión humana, la dimensión social colectiva, la dimensión territorial ambiental, la dimensión moral, la dimensión física y espiritual. Estas dimensiones se desarrollaban de manera integrada. Todos estaban obligados a desarrollar la tercera y la cuarta dimensión, pues eran claves para desarrollar las demás. No todos lograban tener la misma visión, algunos se destacaban en el mitayo, otros en el trabajo, otros en la protección de los clanes, y otros en la guerra. Los visionarios de la guerra se convertían en jefes en el momento de lucha. Pero todos eran importantes. Y todos aportaban al bien colectivo del pueblo.

En la cultura awajún nunca se habló de la felicidad, se habló de la convivencia armónica del pueblo y su territorio, actualmente entendida como el Buen Convivir o *Tajmat Pujut*, cuyo fundamento es el trabajo, y el *Waímamu,* un camino para lograr este tipo de vida. Esta forma de

vida se manifestaba en el compartir. Todos compartían su territorio, todos trabajaban, todos eran *Tajímat* y serviciales, nadie era excluido y nadie moría de hambre.

En el segundo periodo, según Gutiérrez (2017) la educación escolarizada en el pueblo awajún se dio a partir de 1923 con la llegada de Roger S. Winas a *Tsuntsuntsa*. Este era un misionero norteamericano de la iglesia nazarena, quien se casó con una mujer awajún, se estableció en la zona y empezó a *"educar"* y *"culturizar"* a los indígenas.

Aquello fue un hito importante donde comienza la creación de las escuelas en nuestro pueblo, donde los nativos se vieron obligados a organizarse en comunidades para poder acceder al servicio educativo. Es allí donde comienza la formación de Comunidades Nativas en las diferentes cuencas de nuestra zona. A partir de 1974, dichas comunidades fueron acomodándose al DL 20653 (Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de selva y Ceja de Selva), modificado en 1978 por el Decreto Ley 22175 (Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva) que facilitó la inscripción de las Comunidades Nativas a los Registros Públicos como personas jurídicas, y la titulación de tierras de propiedad comunal.

Sin embargo, el tránsito de una vida en clanes a una vida en comunidades fue un proceso duro: los indígenas fueron obligados a dejar muchas de sus prácticas culturales, identidades, costumbres, espiritualidad y el uso de su lengua. Los ancianos awajún se resistían ante estos cambios radicales que se producían en su vida. Sin embargo, los jóvenes los acogieron con entusiasmo, creyendo que aquello era un salto importante hacia la civilización.

Por ejemplo, Gutiérrez (2017) afirma que Úwarai Cumbia (uno de los alumnos del pastor Winas), luego de terminar su primaria se convirtió en el primer maestro awajún y laboró como docente en la escuela de Kusú Chapi. Por su parte, éste tuvo de alumno a Daniel Danducho Pinchinam, quien posteriormente formalizara la escuela primaria de Nazareth en 1953 con la ayuda del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y continuó su labor de formador después de la muerte de su maestro. Poco a poco se fueron creando más escuelas a lo largo y ancho del Alto Marañón.

Ahora bien, más allá de la intención de educar y civilizar a los nativos por parte de los extranjeros, existían intereses particulares no necesariamente favorables para el pueblo. La entrada de los extranjeros a nuestra zona estableció una relación vertical donde los indígenas éramos mirados desde muy por encima, lo cual creó un sentimiento de dependencia de muchos jóvenes awajún hacia la cultura de los blancos. Cuando ellos empezaron a vivir como "dominantes", a nosotros nos motivaron a vivir como "dominados". Desde este tiempo, todos los patrones de vida en nuestro pueblo fueron cimentándose desde una lógica occidental asimétrica.

García (1995, p. 33) afirma que, a partir del Gobierno de Prado, se abren las carreteras de Olmos-Marañón que permitieron la entrada de más extranjeros al territorio indígena. El Estado firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1947, cuya finalidad era neutralizar el idioma y pacificar a los nativos a través de la Biblia, al servicio del proceso de colonización de la selva.

¿Por qué se tenía que pacificarlos? Esto tal vez respondía a la interpretación de la cualidad de los nativos que un antropólogo sueco había descrito durante sus visitas de estudio a los jíbaros en la década de los treinta. Este antropólogo señaló que: "Los nativos son por naturaleza impulsivos y coléricos" (Karsten, 1989, p. 307). Por eso, tal vez era necesario continuar con estos procesos, utilizando herramientas muy poderosas como la Biblia y la escuela.

Es así, donde la religión y la escuela cultivaron en nuestra mente la idea del *"pecado"*, *"pobreza", "salvajism*o" e *"inculto",* y nos obligaron a salir de esa *"barbarie"* dejando de lado nuestra lengua, costumbres, identidad, espiritualidad, cosmovisión y ontología. Según ellos, solo así podríamos acomodarnos al *"desarrollo", "civilización"* y *"salvación del alma"*. Desde entonces empieza un desarraigo cultural de los jóvenes awajún, acoplándose a la cultura de los blancos civilizados.

Desde ese tiempo, la responsabilidad de educar a los niños y a la juventud indígena es asumida por el Estado a través de la escuela. Para garantizar esta labor el Estado dictamina leyes, políticas y asigna presupuesto. Pero este tipo de educación, más que educar al niño awajún empieza a desvincularlo de su contexto real.

Desde allí, ha sido menospreciada la labor formadora de los padres de familia. Se les decía que su responsabilidad y autoridad en el trabajo educativo de sus hijos eran sustituidas por la escuela. Desde luego, la sabiduría ancestral fue neutralizada por el sistema educativo oficializado en la zona. Lo que fue peor, es que el Estado no se preocupó dar sensibilización, información y acompañamiento a los padres para que orienten de manera pertinente a sus hijos en este nuevo proceso de formación, cuestiones que hasta la fecha no han sido superadas.

Hasta la actualidad los niños están ocupados en su mayor tiempo por sus actividades escolares y los padres no les pueden dar seguimiento, porque la mayoría de ellos no sabe leer ni escribir. Los padres tampoco pueden orientarlos en sus comportamientos, pues asumen que para eso hay cursos que sus hijos reciben. Es más, si su hijo tiene buenas notas en "Religión", "Formación Ciudadana y Cívica", "Persona, Familia y Relaciones Humanas", entonces por qué decirles que se comporten bien.

Mientras esto pasa, los índices de inversión, la investigación y la puesta en práctica de la llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no están siendo eficaces ni pertinentes en un contexto cultural cuyos retos son cada vez más complejos. Da la impresión que el Estado solo se preocupa en implementar programas sin importar los resultados. El Estado sigue siendo centralista, no implementa políticas que mejoren la cobertura y la calidad de atención a todas las poblaciones del país. Hoy en día hay comunidades que no cuentan con centros de formación y los niños no acceden al servicio educativo.

Según Muguiro (1996, s/n), "La cultura es un ente vivo. Cada cultura tiene sus propias identidades, uno de sus fundamentos es la lengua". Por su parte García (2000, p. 14-16) señala que la cultura es viva porque alguien la utiliza, la practica, la vive, la habla: "Si se pierde la lengua se pierde la cultura". El Estado está en su obligación constitucional de establecer políticas claras de protección, preservación y fomento de la cultura de los nativos. Pero en la práctica, da mayor prioridad a lo externo, y nuestra identidad cultural queda relegada.

En las escuelas "bilingües" no se enseña la espiritualidad awajún, tampoco la lengua. El Ministerio de Educación da prioridad a la ense-

ñanza del inglés. No se puede enseñar a la vez inglés y *awajún* ya que la organización curricular no lo permite. En el Área de Historia no se enseña la historia awajún, el currículo de Comunicación no está programado para enseñar la literatura awajún, sino para hacer un repaso de la literatura europea.

¿Qué está pasando entonces? Según afirma García (2000, p. 14): "quien no reconoce el mérito de la sabiduría de su pueblo no tiene la motivación necesaria para identificar su personalidad con la personalidad de su pueblo". Tomando en cuenta esta afirmación cabe preguntarse: ¿qué pretende este paradigma educativo imperante de nuestro país con respecto a nuestra cultura? ¿O está hecho para hacer que los niños indígenas vivan en un espejismo, cada vez más alejados de su realidad, soñando la ilusión de "desarrollo" que más que una realidad parece una fantasía?

De ser así, el tipo de educación que los niños indígenas vienen recibiendo no sería un medio para el desarrollo que los pueblos indígenas merecemos, sino una herramienta poderosa de dominio por parte de una política exterior cuyo objetivo es mantener su poder hegemónico, monopolista y dominante, a través de diversas instituciones presentes en el país. Según Huaco (2004, p. 520), "El Estado tomó parte en asuntos religiosos y con ello asimiló a las instituciones religiosas a su lógica de dominio y poder. Ambas buscaban entonces reinar hegemónicamente sobre la sociedad".

Nuestra lengua es una lengua formal como las demás lenguas en el país (artículo 48° de la Constitución Política del Perú). Esto se tiene que materializar en la práctica, cuando se da el uso tanto a nivel oral como escrito, y la educación debería ser un espacio adecuado para revitalizarla. No sucede así en la práctica, se dice que el alumno tiene que aprender el castellano. Aquí viene otro problema, el Área de Comunicación no está organizada para enseñar el castellano como segunda lengua, se dictan conceptos en castellano lo que no es lo mismo que enseñar la lengua castellana.

Por otra parte, en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) no se consideran escritos en la lengua awajún y tampoco textos relacionados con la cultura; en este tipo de evaluaciones todos los textos están

descontextualizados y las preguntas formuladas están enmarcadas en el pensamiento y estructura lingüística occidental. Este tipo de prácticas mata la ontología de los pueblos indígenas, y por ende vulnera seriamente el principio de interculturalidad.

Mientras esto ocurre, los resultados de la Evaluación (ECE) siempre arrojan resultados extremadamente alarmantes en relación a la educación de nuestra zona. Para revertir esta problemática el Estado viene implementado diversos programas. Sin embargo, los resultados siguen siendo cada vez más desalentadores, porque el problema de fondo no está en la implementación de programas que solo responden a cuestiones superficiales o de forma. No existe seriedad en el trabajo educativo, no se plantean cuestiones profundas que replanteen el paradigma educativo que hasta la fecha trata de homogeneizar la enseñanza-aprendizaje en todas las naciones que conforman este país aparentemente intercultural.

Frente a este tipo de evaluaciones los niños bilingües, con claras desventajas, lógicamente no alcanzan los logros esperados. ¿Qué pasaría si en vez de estos exámenes colocaran un texto relacionado con el *Ipámamu* escrito en la lengua awajún y las preguntas hechas también dentro del pensamiento awajún? Indudablemente los resultados no serían los mismos.

No obstante, este tipo de evaluaciones solo miden conocimientos o capacidades, mas no la formación de las personas en valores morales que es lo que más se necesita en nuestro pueblo. Una educación sin ética no es una verdadera educación en tanto dista de sus principios *sui géneris*. Y cabe pensar, ¿cuándo llegará una evaluación basada en la moralidad? ¿O eso se deja de lado, porque no le conviene al Estado?

Según el Artículo 9 de la Ley n.° 28044, Ley General de la Educación, los fines de la educación son: a) formar a las personas en su integridad, b) que contribuyan para el desarrollo de su sociedad. Sin embargo, en nuestra zona el fin supremo de la educación se ha vuelto el ganar dinero y la enseñanza-aprendizaje un medio idóneo para este fin. Tal es así que muchos profesores de la ciudad que quedan sin contrato vienen a las instituciones educativas bilingües no por amor a su profesión, sino por amor al dinero.

En las comunidades se está hispanizando a las escuelas, no hay criterio de selección de los docentes hispanos que laboran en la zona, cuando muchos de ellos han obtenido un contrato no por meritocracia sino por los lazos de amistad que guardan con personales de las Unidades de Gestión Educativa Local o los directores de las instituciones (mucho mejor cuando se trata de secundaria). Estos profesores no hacen el mínimo esfuerzo por aprender la lengua indígena, mucho menos por conocer la cultura. No hay respeto ni valoración de la cultura indígena.

Por otra parte, la formación docente es una de las peores que existen en nuestra zona. No hay una cobertura razonable de profesores ni en inicial, ni en primaria, mucho menos en secundaria. Los pocos docentes que laboramos en nuestro campo no estamos preparados para trabajar en una Institución Bilingüe Intercultural (EIB). El currículo de formación elaborado por el Ministerio de Educación para los docentes bilingües, que se implementa en algunos institutos pedagógicos, no es acertado, y no todos los profesionales awajún hemos sido formados con ese currículo.

Ese currículo no es pertinente para la cultura, nos forman para atender a escuelas urbanas. Por eso los que trabajamos en las escuelas bilingües nos limitamos a hacer lo que está diseñado desde el ministerio sin una debida consulta, en todo caso improvisamos. Mientras que hacemos esfuerzos por diversificar, sin embargo, este tipo de trabajo no trasciende porque no está estructurado en el currículo, ni se asume como prioridad en la política nacional. Esta manera de trabajar está lejos de la interculturalidad.

En la actualidad, las escuelas secundarias no están siendo reconocidas como instituciones bilingües interculturales. Por eso, no tienen autonomía suficiente para trabajar los documentos orientadores con miras a ofrecer una educación que responda a las necesidades del contexto. En estas instituciones se consumen crudamente todo tipo de programas que implementa el ministerio sin modificación ninguna. Nos dicen que tenemos que diversificar, cuando al final en la hora de evaluación nos miden con una rúbrica estandarizada que no contempla las diferencias culturales.

Lo más preocupante de este tipo de educación son sus implicaciones en las comunidades, sobre todo en aquellas que tienen más contacto con los hispanohablantes. Por ejemplo, los problemas de libertinaje, alcoholismo, prostitución, corrupción, embarazo precoz, falta de higiene, las enfermedades, la alienación, el suicidio generalizado de mujeres son cada vez crecientes en nuestras cuencas, y hasta la fecha no se ha encontrado forma de revertirlos.

¿Dónde está la escuela? ¿O ella no tiene que ver con estos problemas? ¿Entonces de quién es la responsabilidad? Hemos estado mucho tiempo ocupados en desarrollar las capacidades, por el tipo de evaluación con el que seremos medidos, descuidando lo esencial que es la formación en valores, ética y moral. A pesar de que los enfoques de competencia señalan que el alumno tiene que ser capaz de resolver sus problemas, esto queda sólo en mero concepto y en la práctica pierde su sentido.

No podemos decir que estamos educando a nuestros hijos solo cuando sepan resolver operaciones matemáticas, o cuando solo sepan argumentar con calidad. Pues hay quienes emplean la matemática para robar así como hay quienes argumentan con artimaña para ocultar sus delitos. Sin embargo, nuestra educación nacional parece que simplemente se esfuerza en desarrollar las capacidades de comprensión, argumentación o razonamiento matemático.

El fin de la educación no debe centrarse solo en el desarrollo de conocimientos o capacidades. No podemos preocuparnos tanto porque los alumnos saquen los primeros puestos en Matemática o Comunicación. Aunque estos sean importantes, no pueden ser el fin de la educación intercultural. En realidad, tenemos que esforzarnos en lo profundo que es la formación de un ser humano con valores morales. Considero que nuestra educación tiene que formar personas con conciencia que sepan valorar su condición humana, su identidad, su dignidad, que asuman que ningún sujeto vive aislado de su realidad social, y actúen con conciencia, o al menos sean interculturalmente diferentes y mejores.

En la educación actual hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica. Los niños indígenas más aprenden con el ejemplo que con las palabras. El Estado plantea buenos principios educativos en el currícu-

lo nacional, cuando en la práctica no asume con responsabilidad el tipo de educación que reciben los niños indígenas. Los niños más aprenden de los televisores que de los libros. En las escuelas enseñamos sobre todo conceptos, teorías y muy raras veces la práctica. La práctica la hacen en sus casas, en sus calles, en sus barrios y sus comunidades o en sus ciudades. Es más, en la mayoría de escuelas, los maestros tratamos de santificar nuestra condición y fuera de la escuela mostramos un comportamiento diferente, muchas veces contrario a nuestros discursos, entonces los niños generalmente copian lo que hacemos fuera del aula. Y esto no necesariamente es adecuado para el aprendizaje que quisiéramos logren nuestros estudiantes.

Por poner un ejemplo, en abril de 2017 la Defensoría del Pueblo en su Informe n.º 002-2017 da cuenta de que, "entre el 2015 y julio del 2016, el 91% (406) de estudiantes mujeres fueron víctimas de violencia sexual por parte de personal de su institución educativa y poco más del 50% de estos abusos fueron a menores de 14 años". Esta realidad no es ajena a nuestras comunidades. Pues, en la mayoría de las Comunidades Nativas awajún existe un alto índice de violación de menores por parte de los docentes, los cuales no son denunciados debido a una confusa interpretación del derecho consuetudinario. Un menor índice de ellos es denunciado en la misma comunidad donde el violador paga una cantidad mínima de dinero. Mientras que la mayoría de las denuncias presentadas al Ministerio Público son archivadas debido a una aparente falta de pruebas, que muchas veces está ligada a la imperante corrupción de nuestro país que corroe a casi todas las instituciones.

Esto refleja una de las tantas debilidades de las instituciones del Estado que laboran en la zona: no existe una exhaustiva investigación de este tipo de casos, por una supuesta falta de recursos, personales o el tiempo. Lo preocupante es que no se busca justicia para las víctimas. Pues este tipo de actos no era tolerado dentro de la cosmovisión indígena.

En nuestro tiempo, es una de las tantas verdades que falta trabajar, cuestiones que retan al Estado. Me genera mucha preocupación el tipo de formación que reciben los maestros bilingües que serán los futuros maestros de nuestros hijos. Actualmente, existe un daño compartido

entre todos, entre todos nos hacemos daño. Por un lado, una necesidad imperante de formar maestros competentes y el Estado que quiere lograr una formación de calidad de los estudiantes, por otro, la inacción o la ineptitud del propio Estado que no da control a las universidades que forman a estos supuestos maestros.

Los jóvenes tienen hambre de formación competitiva y se matriculan a diferentes centros de formación, y muchas veces terminan estafados por las propias universidades, ¿Quién paga la consecuencia? Nuestros niños. Como dice Leonard (2007, p. 152), "el espíritu de la ley depende de su acatamiento y su exigencia en el cumplimiento". Pero en nuestra realidad pareciera que los que más conocen la ley son los que más la violan.

Conclusiones:

1. El tránsito del pueblo awajún hacia el desarrollo se puede explicar más o menos así. La iglesia y la escuela nos anunciaron un paraíso ideal de la realidad (civilización) que estaba lejos de la nuestra. Nos invitaron a cruzar el río a través de un puente de soga que es la educación, obligándonos a dejar nuestra identidad. Cuando estamos en la mitad de la cuerda nos damos cuenta de que ésta no cruza el río. En la actualidad, la juventud pareciera estar colgada en la soga en medio del barranco, sin posibilidades de cruzar el río ni de regresar a su realidad, pues nuestra realidad está cada vez más invadida por los parientes de los predicadores de las nuevas verdades. Hasta el momento no aparece nadie que nos auxilie, o jamás aparecerá. Solo vemos aquellos que se lamentan de nuestra inocencia. La única posibilidad de nuestra supervivencia sería tratar de no soltarnos de la soga, regresar a nuestra realidad, aunque es difícil, y desde allí buscar nosotros mismos otras posibilidades, de lo contrario terminaremos devorados.
2. La cultura awajún, como las demás culturas, nunca permaneció estática. Siempre estuvo en constante movimiento, desde la época de los mitos, desde la época de las grandes civilizaciones peruanas, y hacia adelante. En este movimiento ha ido incorporando

elementos de otras culturas, y fortaleciéndose con ellos. Pues es la manera más correcta como evoluciona y progresa una cultura, y la nuestra no fue ajena a este dinamismo. Lo que podemos entender de eso es que la cultura es un elemento vivo, tiende a desaparecer si nadie la práctica. Los aspectos vitales de esta cultura son su lengua, costumbres, identidad, espiritualidad y ontología.

3. Estos componentes no fueron respetados por los primeros "civilizadores" de nuestra cultura. Casi nos robaron la autonomía, la libertad, la identidad y la espiritualidad, a través de tantos ofrecimientos que hasta la fecha no se concretan en la realidad. Y todavía seguimos atados al Estado alienante y homogeneizante, que muchas veces nos trata como objetos de experimento a través de sus instituciones o programas. La alienación cultural de parte de nuestros jóvenes es cada vez creciente, y así poco a poco se va perdiendo nuestra identidad cultural.
4. La metodología de intervención de la llamada Educación Intercultural Bilingüe, en la práctica, busca neutralizar la lengua, identidad y ontología de los pueblos indígenas, y, de este modo, suprimir nuestra cultura. No existe una iniciativa seria en este proceso.
5. En la actualidad es imposible volver a lo que fuimos, pero si queremos seguir existiendo como cultura también será de igual imposible dejarlo todo en el pasado. Necesitamos una verdadera educación intercultural que no sea un programa, sino una política nacional, donde el Estado nos mire como sujetos de derecho y no como objetos de experimento. La única manera de lograr el desarrollo de nuestro país es a través de la educación, pero un tipo de educación que tome como prioridad a las regiones más olvidadas, en especial los pueblos indígenas, sin quitarles su identidad.
6. Nuestra lengua, costumbres, identidad, cosmovisión, espiritualidad y ontología, no solo tienen que ser reconocidas a nivel teórico, sino asumidas como política del Estado, organizadas en el currículo nacional y fomentadas a través de la educación. Solo así se podría hablar de una verdadera interculturalidad. Donde se priorice la formación moral de nuestros niños, basados en la enseñanza de la

espiritualidad indígena y la lengua materna en todos los niveles de la Educación Básica Regular (EBR) como componentes esenciales de la cultura.

7. Las iniciativas de desarrollo tienen que nacer de nosotros los indígenas pero bajo los mecanismos de consenso que involucren a todos los actores. No podemos seguir siendo incluidos en el proyecto de las instituciones del Estado o de la iglesia. Son las instituciones las que tienen que insertarse en las demandas y necesidades urgentes del pueblo. Pero para ello, necesitamos estar preparados, organizados y atentos, y esta preparación es a través de la educación. En la actualidad vemos que no estamos preparados, hay muchas demandas de educación. Todos los años cientos de jóvenes buscan constantemente las posibilidades de estudio pero no son atendidos por sus Estados y terminan frustrados. Esto es consecuencia de la metodología de intervención asumida por el Estado y la iglesia presentes en nuestra zona, todavía persiste la mirada paternalista que no nos ayuda a salir adelante.

A modo de propuesta:

1. Es necesario establecer un currículo específico para las escuelas bilingües interculturales, donde se prioricen las áreas pertinentes para el logro de competencias acordes a la espiritualidad awajún.
2. Una institución intercultural bilingüe no tiene que ser copia de los modelos de las escuelas urbanas. Las instituciones EIB tienen que tener un perfil netamente intercultural, pensando en la formación ética y moral de sus estudiantes. En este sentido, es necesario re-plantear un nuevo modelo de las escuelas bilingües, pues las que tenemos hasta la fecha no se ajustan a las verdaderas demandas actuales de nuestro pueblo.
3. En una escuela bilingüe tiene ser obligatoria la enseñanza de la lengua materna, por lo menos en todos los niveles de educación básica regular.
4. Es urgente empezar con la formación de los niños awajún en el marco de la espiritualidad indígena. Las instituciones indígenas

tiene que empezar con la implementación de la toma de plantas maestras como la guayusa, el toé, tabaco, ayahuasca y demás plantas de la medicina natural.

5. En una escuela bilingüe se tiene que exigir criterios básicos de selección para todos los docentes, donde sea un requisito el dominio de la lengua originaria tanto a nivel oral como a nivel escrito, además del conocimiento cultural.
6. Una institución EIB tiene que contar con un plan de articulación escuela-Comunidad Indígena, con la finalidad de garantizar los aprendizajes del aula en la práctica de un contexto real.
7. Es necesario la innovación; las instituciones EIB tienen que actualizar y aplicar la visión y la misión de sus instituciones conforme van produciéndose los cambios. Las demandas de las Comunidades Nativas de hace 50 años ya no son las mismas en la actualidad, sin embargo hay instituciones que siguen atadas a sus visiones del siglo veinte.
8. Es de igual necesidad, la infraestructura, especialmente para los colegios con residencia estudiantil. El Estado tiene que invertir en las infraestructuras dando mayor prioridad a las instituciones indígenas. En la actualidad, los colegios internados son los mayores centros de prostitución.
9. Los que lideran las escuelas EIB tienen que ser personales con voluntad de gestión al servicio del pueblo indígena. O por lo menos tiene que sentirse en la práctica que existe una sensibilidad ante las necesidades del pueblo. Y no los que alimentan los prejuicios y estereotipos sociales y culturales que envenenan nuestra sociedad.
10. Necesitamos una Universidad propia priorizada para la formación de calidad que necesitan los jóvenes indígenas. Pues en la actualidad, muchos jóvenes que buscan oportunidades de estudio terminan siendo estafados por las universidades, pareciera que el Estado no tiene control frente a este tipo instituciones que existen solo por sacar provecho en sus negocios, dejando de lado su función formadora.

11. Necesitamos tener una relación más sincera con la iglesia donde las organizaciones indígenas dialoguen sin prejuicios con ella, donde en las reuniones de las iglesias se cuente con la participación de las organizaciones representativas y sus propuestas sean escuchadas. Esto sería una muestra de apertura, de confianza y cercanía con el pueblo indígena. Pues, en la actualidad se habla mucho sobre el compromiso hacia el desarrollo de las comunidades indígenas, pero la relación de la iglesia y el pueblo indígena siempre ha estado cojeando.
12. Para revertir esta dificultad se tiene que cambiar perspectivas, y establecer una nueva relación Iglesia-Pueblo Awajún. Donde se evite los calificativos y se empiece a mirarnos como buenos amigos y vivir como buenos amigos. Insistimos en que la mirada paternalista de la iglesia no ayuda mucho.

Bibliografía

Álvarez, J. y otros (2012). *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural amazónico.* Lima: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID- Perú).

Constitución Política del Perú (1993) Disponible en: <https://portal.jne.gob.pe/portal_documentos/files/procesoselectorales/Documentos%20%20Procesos%20electorales/Elecciones%20Regionales%20y%20municipales%202014/Constitucion%20politica/CONSTITUCION-POLITICA-DEL-PERU.pdf>

Decreto - Ley 20653 Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva (1975).

Decreto - Ley 22175 modifica la Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva (1978).

Defensoría del Pueblo (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas.* Informe de Adjuntia N° 002-2017-DP/AMASPPI/PPI Lima: Defensoría del pueblo.

García, P. (2000). *Diversidad biológica, cultura y desarrollo.* Grupo de trabajo: Racimos de Ungurahui. Lima.

García, Hierro, P. y otros (1995). *Territorios indígenas y la nueva legislación agraria en el Perú.* Documento IWGIA. Grupo de trabajo: Racimos de Ungurahui. Lima.

Gutiérrez, L. (26 de mayo 2017). Historia de la Educación Bilingüe en el Pueblo Awajún. Diario *El Clarín*, p. 7.

Huaco, Marco Antonio (2004). *La libertad religiosa como principio y como derecho en el ordenamiento jurídico peruano. Análisis Comparado y Perspectivas.* (Tesis para el título de abogado inédita) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Karsten, Rafael (1989). *La vida y la cultura de los Shuar.* Quito: Abya Yala.

Ley N° 28044. Ley General de Educación *El Peruano,* Título I (2003).

Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de selva y Ceja de Selva DL 20653 1975.

Muguiro, Francisco (1996). *La cultura como fundamento de nuestra identidad.* Curso de formación de líderes cristianos organizado por Diaconía para la justicia y la paz. Piura: Arzobispado de Piura y Tumbes.