Esta forma de crianza de la chacra estamos enseñando a nuestros hijos(as) para que continúen comiendo una comida sana con mucho respeto y gusto. También para que continúen criando nuestras chacras, nuestros montes y nuestras aguas con todas las enseñanzas que les estamos transmitiendo nosotros como padres.

Edith Cachique Sangama (31)
Comunidad nativa de Nuevo Lamas.

Con el auspicio de:

Sociedad Sueca para la Conservación de la Naturaleza

Waman Wasi
Centro para la Biodiversidad y Espiritualidad Andino amazónica

PRATEC
Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas

SEGÚN EL GUSTO Y LAS GANAS

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN COMUNIDADES INDÍGENAS QUECHUA–LAMAS

GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

SEGÚN EL GUSTO Y LAS GANAS

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN COMUNIDADES INDÍGENAS QUECHUA–LAMAS

Grimaldo Rengifo Vásquez.

Lima, diciembre, 2014.

SEGÚN EL GUSTO Y LAS GANAS

© PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (Editor)
Jr. Daniel A. Carrión (ex Martín Pérez) 866, 2do piso. Magdalena del Mar, Lima, Perú.
Teléfono: +511 2612825
pratec@pratecnet.org
www.pratecnet.org/wpress

© WAMAN WASI - Centro para la Biodiversidad y Espiritualidad Andino Amazónica
Jr. San Martín 2302, Lamas. San Martín, Perú.
Teléfono: +5142 543316
wamanwasi@gmail.com

© GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

Primera edicion: Lima, Abril, 2015

Diseño, diagramación, carátula: Gabriela Rengifo Faiffer
Hecho en el Deposito Legal de la Biblioteca Nacional del Perú N°:

Impresión:

ÍNDICE

Introducción. /p5

I. La dinámica social de los Quechua-lamas. /p9

II. Las comunidades educadoras y las asociaciones de abuelos Yachay Runa. /p13

III. La educación comunitaria en la vivencia Quechua-lamas. /p19

IV. Las dimensiones del saber comunitario. /p23

V. La pedagogía de la educación comunitaria. /p31

VI. El saber comunitario. Caracterización. /p39

VII. Fortalecimiento de la Educación Comunitaria: El Centro de Educación Comunitaria. CEC "Waman Wasi". /p45

VIII. Reflexiones finales. /p52

Notas /p57

Bibliografía / p61

Introducción

La educación comunitaria surgió oficialmente a comienzos de siglo XXI, en medio del debate promovido por la sociedad civil y el Estado de la noción de sociedades educadoras, y cuando comuneros y comuneras de los Andes y de la Amazonía plantearon al Estado una educación para sus hijos e hijas que los habilitara en los dos saberes: la oficial moderna, y la comunitaria ancestral[1].

El siglo XX fue pródigo en la implantación y desarrollo de la educación oficial[2]. A finales de la década del 70 el país había alcanzado un importante avance en la masificación de la educación pública que nos situó en un lugar expectante en América Latina. La crisis de la década del 80[3], que envolvió al país en aprietos económicos, sociales, morales, y ecológicos sin precedentes, limitó su desarrollo y provocó en la población comunera una reflexión profunda sobre el sentido que la educación oficial tenía para sus hijos. La pregunta fue: ¿para qué educamos a nuestros hijos si no hay un futuro laboral asegurado para ellos y ellas?

El país emerge con altibajos de la crisis económica pero no así de la crisis educativa. La calidad, se afirma, no iguala a la cobertura. Los rendimientos matemáticos y lecto-escriturales de nuestros estudiantes dejan mucho que desear. Para otros su relevancia como vehículo de afirmación cultural se halla también en cuestión. La educación todavía no llega a encarnar el diálogo de saberes. El Estado está respondiendo al problema con la aplicación de enfoques y metodologías pedagógicas que colocan el énfasis en el desarrollo de la abstracción y la competitividad global. Para las familias indígenas esta apuesta es una respuesta parcial.

Para los comuneros andinos y amazónicos la educación oficial debería atender tres demandas que consideran cruciales en el siglo XXI: la recuperación del respeto entre humanos y hacia la naturaleza, la enseñanza adecuada de la lecto-escritura, y el aprendizaje de los oficios rurales (Rengifo, 2008: 22[4]). El Estado ha respondido a su manera a la segunda de las demandas. El tema ecológico, y la preparación en oficios prácticos no reciben la atención que merecen.

Perú es el tercer país –luego de Bangladesh, y Honduras- en el mundo que sufre y sufrirá los efectos del cambio climático. El currículo oficial se remite a conversar sobre estos desafíos en la asignatura de ciencia y ambiente y en el día del Planeta. En el resto del currículo los desafíos ecológicos y sociales brillan por su ausencia como también lo es la formación en cuestiones técnicas. Son pocas las instituciones educativas de la educación básica regular donde un joven egresa de la secundaria con algún oficio de utilidad para lo que llaman los comuneros "pasar la vida". La escuela no prepara para la vida, y actúa como si el calentamiento global fuera un asunto ajeno al acto de educar.

Para resolver estas tareas, las comunidades consideran necesario una reforma del sistema de modo que la educación sea un medio que propicie la diversidad, el diálogo de saberes, y sea relevante para la vida. Una educación en la diversidad requiere además de lo indicado, la concurrencia de lo que en este ensayo llamamos educación comunitaria, es decir de aquella que proviene y se practica ancestralmente en comunidades amazónicas y andinas, y de otras tradiciones cognoscitivas. Así los hijos e hijas indígenas y campesinas podrían –lo que no sucede ahora- tener

un abanico amplio de posibilidades educativas para educarse y enfrentar los desafíos de todo orden que se vive en el mundo de hoy, pero además para algo importante: acercar la escuela a la comunidad de modo que institución educativa y comunidad sean una unidad en la enseñanza del "iskay yachay".

Al solicitar a comienzos de siglo el "iskay yachay" (dos saberes) los quechuas han situado el sentido del concepto de sociedades educadoras en la perspectiva de la pluralidad cultural. Sociedades educadoras es un concepto utilizado para designar la responsabilidad educativa que tiene el conjunto de la sociedad en la educación de sus integrantes[5], pero además para enfrentar un problema de cobertura, alentando a las instituciones a que asuman su responsabilidad social en el campo educativo.

Lo que los indígenas vindican es un enfoque diferente o si se quiere complementario. Visibilizar, particularmente en un país como Perú, una diversidad de culturas educativas adaptadas a una heterogeneidad de visiones del mundo y no la extensión de un modelo único hacia todo el país. En esta dirección, no se trata de que todos los pueblos y grupos sociales reproduzcan el modelo dominante de educación extendiendo lo que hace la escuela oficial a cada etnia y así crear un aula global oficial, sino estimular en cada pueblo el diálogo de una diversidad de modos de aprender y enseñar incluyendo, por cierto, el oficial.

Esta perspectiva plantea nuevos desafíos al sistema. Si se reconoce constitucionalmente la existencia de la pluralidad cultural y lingüística en el país, uno de los caminos es incorporar esta diversidad al sistema. La educación bilingüe intercultural es hasta ahora el modelo preponderante de cómo ha sido incluida la diversidad lingüística y cultural. Se puede discutir la cobertura e intensidad de su aplicación, pero es innegable que es un camino en desarrollo. Su profundización como un modelo dialogal dependerá del reconocimiento de la diversidad de culturas educativas y no sólo de la pluralidad de lenguas. Si obvia el hecho que detrás de una lengua existe una cosmovisión en la que ésta subyace, el riesgo es que se continúe con el antiguo modelo colonial de bilingüismo monocultural: el uso de la lengua nativa como medio de colonización cultural acentuando el desencuentro entre los modos de pensar indígena con las metodologías de enseñanza oficial.

Otro modo cómo el Estado está respondiendo al desafío de la diversidad ha sido la creación de la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA) en el Ministerio de Educación[6]. El debate en curso en esta dependencia, como en las instituciones de la sociedad civil estriba en la forma que adquiere o debe adquirir el reconocimiento de una diversidad de gestores y hacedores de las educaciones comunitarias que han venido germinando estos años en el país y que reclaman el respaldo oficial a sus estatutos pedagógicos que consideran únicos y singulares. Algunos prefieren que el reconocimiento no menoscabe la autonomía de su saber-hacer, mientras otros solicitan ser reconocidos e incorporados a un peldaño del sistema de educación oficial[7]. La profundización del proceso dependerá del empuje de sus propulsores y de la evolución de las iniciativas que se desarrollan con intensidades diferentes en diversos lugares del país, tanto como su institucionalización en el conjunto de las regiones y unidades de gestión educativa del sistema oficial.

Por el lado de las comunidades y movimientos indígenas, si bien plantean y se reconocen como comunidades educadoras y a la vez como un polo del diálogo de saberes, hay que decir que de momento estas ideas y solicitudes han quedado en los linderos de la comunidad y de la vida cotidiana. Salvo contados casos[8], todavía no se observa en éstas el desarrollo de propuestas orgánicas ni el impulso de mecanismos autónomos para fortalecer la educación propia y el diálogo con la cultura educativa oficial.

Las fuerzas endógenas para vigorizarla son débiles y limitados al campo de los saberes necesarios para la vida que se manifiestan en el seno de la vida familiar. El diálogo con la cultura educativa oficial se ha referido a la incorporación de algunos sabios y curiosos al quehacer de las instituciones educativas que se hace más por un esfuerzo del estado e instituciones de la sociedad civil que de la comunidad. Los pocos yachaqs que intervienen en la formación de la niñez indígena están en algunos y contados momentos del quehacer educativo y limitada a algunas escuelas. La preocupación por la defensa del territorio ante la invasión de las corporaciones y los esfuerzos por sobrevivir en un mundo cada vez más incierto agotan las fuerzas propias de la mayoría de las organizaciones indígenas y comuneras que no dejan tiempo para ocuparse del tema educativo que no sea el de solicitar la llegada puntual del docente de turno.

No menos cierto es el impacto de los medios y de ciertas instituciones en la mentalidad de los jóvenes indígenas. La apuesta por la ideología del progreso moderno como la fuerza y motor del cambio en las comunidades los ha cegado frente a las potencialidades de su propia cultura. A pesar que ya es sentido común que frente a la crisis ecológica, que pone en aprietos la regeneración saludable del planeta, la sabiduría nativa es un manantial nada despreciable de conocimientos y prácticas para la adaptación climática, ésta todavía no llega a ser el discurso cotidiano en ellos ni materia principal de sus demandas al sistema educativo. A pesar que es sentido común en instituciones, foros internacionales y emprendimientos culinarios que la biodiversidad que tanto nos enorgullece como país es fruto de una herencia ancestral que pervive gracias al cuidado y sabiduría de las familias comuneras, este patrimonio y su importancia dista mucho de ser el soporte cognoscitivo de las demandas indígenas para sus escuelas interculturales.

La escuela oficial, en general, es poco amable con los saberes ancestrales. Los encierra en la caja de la educación informal, ese modo de trasmitir los saberes que no suceden en los linderos de un aula de clases[9]. Los docentes no han sido preparados para considerarlos con un estatuto pedagógico específico. Con esta percepción la educación comunitaria no tuvo ni tiene un espacio propio de desarrollo en el sistema educativo que no sea el del llamado "conocimiento previo". Su conceptualización ha ido por el lado de lo que no es pero no por el lado de lo que es. Quién sabe ésta sea una de las razones para que no haya todavía forma alguna de superar exitosamente la tendencia monocultural del currículo.

Este ensayo se orienta a explorar la educación comunitaria tomando como ejemplo el camino de la institución Waman Wasi, en Lamas, Perú. El objetivo es compartir conceptos y prácticas labradas en años de ejercicio educativo, delimitando su campo desde la experiencia habida en el acompañamiento a comunidades indígenas quechua-lamas realizados en estos últimos 12 años.

I. LA DINÁMICA SOCIAL DE LOS QUECHUA-LAMAS

El grupo étnico amazónico al que acompaña Waman Wasi es el Quechua-lamas de la región de San Martín, ubicado en la Amazonía Alta del norte de Perú. Su población, según el Censo de 1993, fue 22,513 mil habitante[10], dedicados principalmente a la agricultura de secano en laderas y pendientes y en menor medida a la pesca, caza y recolección. Están agrupados, según este mismo censo, en 51 comunidades. En la actualidad son 64 comunidades reconocidas.

Cuando el WW inició sus actividades en el 2002, sólo 14 de éstas estaban oficialmente reconocidas. Los núcleos demográficos rurales lo constituían principalmente los llamados "sectores" no reconocidos como comunidades nativas por la razón oficial de no poseer territorios comunales. En estos asentamientos –salvo el barrio urbano el Wayku- vivían entre 10 y 60 familias dedicadas a cultivos de subsistencia y comerciales.

Desde la década de los 60 del siglo XX hasta el presente, el territorio alto-amazónico y en particular el indígena, soporta la presión de empresas agro-industriales, y de oleadas significativas de migrantes que no encuentran futuro en los Andes y en las ciudades de la costa peruana. Empresas y migrantes vienen ocupando áreas nativas y no nativas de la geografía amazónica para dedicarla a la extracción de especies forestales y la promoción de monocultivos para la exportación hacia ciudades costeras (maíz, café, arroz, palmera aceitera, ganadería extensiva, etc.), siembra de cultivos de pan llevar y también coca.

Esta migración sin precedentes en la historia indígena de la región de San Martín ha tomado por sorpresa a sus integrantes que en la práctica viven una situación de enclaustramiento. Hace una generación podían retirarse hacia otras regiones selváticas en busca de refugio y comida cuando la situación en un área hacía crisis. Ahora esa opción no es posible. A donde se dirigen, el territorio se encuentra ya ocupado por migrantes y empresas de modo que no queda sino proteger lo existente.

Esta dinámica, a la que se puede agregar el fenómeno de la violencia de los años 80, ha desembocado en dos fenómenos: uno ecológico, y otro socio-cultural. El ecológico está asociado a la disminución drástica del ambiente boscoso original hasta su casi completa degradación en algunas comunidades cercanas al río Mayo. Las consecuencias: desertización del espacio que llega hasta la erosión de los suelos, modificaciones radicales en la intensidad y periodicidad de las precipitaciones pluviales, transformaciones en el cauce y regularidad de los cursos de ríos y riachuelos, baja productividad de los suelos, pérdida de la biodiversidad, y disminución del caudal de los manantiales.

El fenómeno sociocultural está vinculado a la disminución del tamaño promedio de las parcelas familiares, la pérdida de territorios comunales, el descenso drástico de las actividades de caza y recolección, la erosión del tejido social indígena, y el cambio de patrones culturales. En la actualidad la agricultura migratoria practicada se realiza en terrenos de entre 5 y 8 Has. -que es la superficie promedio familiar actual- y produce rendimientos bajísimos porque el período de regeneración del bosque se ha acortado respecto del patrón tradicional (de 20 años a 5) cuando el promedio de tenencia de la tierra era de 50 hectáreas por familia.

Para los familias de los sectores –ahora ya comunidades- esta situación, más la ausencia de áreas colectivas de bosques permanentes, los ha conducido a depender, para su subsistencia, casi en exclusividad de la agricultura, de la venta de su fuerza de trabajo a empresas y migrantes, y finalmente a su emigración hacia los centros urbanos.

Esta realidad, notable en las comunidades asentadas en la provincia de Lamas, ha provocado la reacción de las familias en dos sentidos; uno productivo y otro organizativo. Como la productividad agrícola ha decrecido y el patrón tradicional de agricultura migratoria está cambiando, ciertas familias han empezado a recrear un tipo de agricultura diversificada en pequeñas áreas que llamaremos chacra-huerto (por su semejanza con el huerto familiar) en las que se combina plantas de uso alimenticio con arbustos y árboles maderables, medicinales, y frutales. Esta es una innovación adaptada a parcelas pequeñas y de ladera pero todavía muy puntual y poco difundida a pesar de sus notables beneficios en la producción diversa y en el mantenimiento de la productividad de las chacras. Su limitada difusión se debe al alto grado de requerimiento de mano de obra que no siempre la economía familiar está en posibilidades de resolver.

En el plano organizativo, a comienzos de siglo XXI sólo 14 comunidades estaban reconocidas oficialmente porque poseían áreas comunales de bosques. Las demás no tenían este estatuto legal. Estas comunidades, denominados "sectores" con autoridades dependientes del sistema oficial: agentes municipales y tenientes gobernadores, plantearon ante el Estado su reconocimiento como comunidades. En la actualidad las comunidades nativas inscritas y reconocidas en la Dirección de Titulación, Reversión de Tierras y Catastro Rural del Gobierno Regional de San Martín suman 64[11].

La antigua norma dada en la década del setenta por el Estado y que hizo posible el reconocimiento de comunidades indígenas consideró como condición básica para ser tal la posesión de territorios colectivos. Es así que se reconocieron aquellos que al entendimiento oficial tenían áreas colectivas colindantes al núcleo de asentamiento familiar. Muchos que se hallaban lejos de las áreas boscosas colectivas se quedaron sin territorios comunales, y sin ser reconocidos como comunidades. No hubo reconocimiento al pueblo indígena como totalidad. Esto produjo el desmembramiento de aquello que funcionaba como una unidad étnica coherente. Adecuarse a la vieja norma implicaba para la mayoría excluida relegarse a la condición de sector, abandonar el reclamo de las áreas de caza y recolección tradicionales, y sólo circunscribir el "territorio comunal" al centro poblado, parques, mercado, cementerio, entre otros espacios

colectivos. Con ello no se hacía sino profundizar la crisis territorial y cultural que se vivía. En virtud de ello los indígenas exploraron en la normatividad internacional leyes de utilidad para construir una sólida base legal y técnica para hacer factible su reconocimiento y solicitar al mismo tiempo la asignación de territorios colectivos que les habían sido negados.

Esta necesidad se volvió apremio por tres situaciones que venían ocurriendo en la primera década del siglo XXI: la noticia de la existencia de petróleo y minerales en territorio indígena, la concesión a empresas privadas de áreas de bosque primario con fines de explotación agroindustrial, y la conversión de un antiguo espacio colectivo indígena de caza y recolección en un área de conservación regional, la llamada "Cordillera Escalera". Para las comunidades indígenas estos tiempos no eran ni son precisamente los mejores. O renuncian a sus derechos y se someten a leyes y decretos nacionales o regionales, o se resisten a ellos.

El año 2002 la mayoría de los sectores Quechua-lamas estaban pues en una disyuntiva: o se organizaban en comunidades y actuaban colectivamente, o colapsaban como pueblo. Los síntomas lo vivían: sus territorios eran cada vez más pequeños; la guerra los dejó con heridas entre ellos; la sociedad migrante crecía y ocupaba espacios públicos, comerciales, y productivos, mientras la indígena cedía territorios y devenía en vendedora de fuerza de trabajo. Algunos pueblos indígenas estaban al borde de convertirse en pueblos "dormitorios". Las familias sin chacras donde obtener su sustento y dependiendo únicamente de la venta de su fuerza de trabajo. De receptores de la migración se convirtieron en mano de obra barata de las ciudades y zonas de agricultura comercial.

Para la sociedad civil peruana este era un trago amargo. Con la desaparición de familias y comunidades indígenas se pierden saberes y prácticas milenarias vitales para la regeneración de la vida en el bosque amazónico. Y lo que estaba ocurriendo era de una gravedad difícil de aceptar, menos en un planeta en que la crisis climática y civilizatoria era ya ostensible.

En este contexto, es que las comunidades deciden no sólo conservar y recuperar sus territorios luchando para transformarse en comunidades, sino también su autonomía. Empezaron por recuperar suficiencia alimentaria promoviendo y reforzando formas indígenas de proveerse de semillas nativas como el "mujeo". Como no hay chacra que reluzca sin bosque que lo proteja iniciaron la recuperación de áreas degradas para conservar y regenerar los pocos espacios de bosque. Rehicieron y regeneraron grupos de autoayuda llamados localmente choba-choba, fortalecieron las alianzas familiares superando gradualmente las fisuras que la guerra interna había originado. Recuperaron las artes sanas, y la medicina tradicional. En breve, resolvieron dinamizar el carácter educativo ancestral de la vivencia comunitaria estimulando el aprendizaje intergeneracional y la estima por los valores culturales propios. Intuían que extraviada la dignidad como pueblo y devaluado sus saberes lo que venía era un lento proceso de extinción cultural.

II. LAS COMUNIDADES EDUCADORAS Y LAS ASOCIACIONES DE ABUELOS YACHAY RUNA

En este contexto, cada comunidad indígena se convirtió en una colectividad educadora. Para facilitar los procesos de regeneración de los saberes crearon asociaciones de abuelos y abuelas en cada una de ellas: los Yachay Runa, colectivos locales de variada composición y de gran dinamismo educativo. La chacra o el bosque de un abuelo o abuela, para efectos educativos se transformó en un "centro de aprendizaje biocultural" (CAB). Las familias hicieron una suerte de "rutas o mapas verdes" en sus parcelas en el que los abuelos mostraban a jóvenes aprendices sus saberes sobre la diversidad de la chacra y de los bosques, y los viajes a los territorios ancestrales que antaño eran cosa común y que habían dejado de hacerse, empezaron a recrearse. Las pasantías y estancias entre familias, clanes y comunidades se hicieron cada vez más regulares.

Estos grupos de Yachaqs – los Yachay Runas- recibieron el apoyo decidido de su comunidad y el acompañamiento entusiasta de Waman Wasi. Las familias no escatimaron esfuerzos para que sus hijos e hijas aprendieran los saberes de sus ancestros. Los abuelos encontraron nuevamente su lugar en la vida comunitaria, y los jóvenes empezaron a formular planes de vida para su comunidad.

Con el fin de conferir forma a la participación de los y las abuelos (as) en las variadas modalidades de aprendizaje que se fueron gestando, se constituyeron una suerte de "escuelas del saber", es decir lugares en el que se regeneran modos de pensar, actuar, y recrear la cultura de los pueblos quechuas. Estas escuelas sin aulas, preceptores y regentes, brotaban en el encuentro de maestros y discípulos, curanderos y aprendices, padres e hijos, comuneros sabios –los yachaq- y niños y niñas curiosos (as). Allí estaban los que querían aprender con los que tenían voluntad para enseñar. Se aprendía haciendo, el que sabe enseñaba al que no sabe. La idea era aprender en la vida misma para afirmar y vigorizar la diversidad cultural tan propia y útil para la subsistencia.

Las escuelas fueron un modo de darle forma a los esfuerzos existentes en las comunidades indígenas para vigorizar y afianzar las relaciones usuales entre quienes quieren aprender un oficio y quienes están dispuestos a enseñar en una relación personal y desinteresada.

En base a la experiencia que se fue labrando se diseñaron 2 escuelas: la escuela de biodiversidad y seguridad alimentaria, y la escuela de oficios indígenas. Estas escuelas funcionan en la práctica de modo coordinado con la escuela de diálogos interculturales – que promueve Waman Wasi- cuando se ejecutan talleres, cursos, o pasantías.

II.1. La Escuela de Biodiversidad y Seguridad Alimentaria.

> Con lo que tenemos en nuestra chacra nos alimentamos. Nosotras no estamos comprando del mercado porque continuamos sembrando de todo en nuestras chacras. *Antonia Sangama Guerra (42). Comunidad de Sabina. Lamas*

Esta escuela es una instancia de aprendizaje práctico que se ejecuta en el bosque, ríos, y en las chacras y está orientada a vivenciar la biodiversidad y cosmovisión indígena local mostrada por organizaciones de mujeres y abuelos criadores de la chacra, el río, y el bosque. Permite reconectar al joven y a la joven como a cualquier comunero o técnico con la naturaleza. Se ejecuta a manera de pasantías que son estancias breves de aprendizaje intergeneracional que se desarrollan en las comunidades y sus espacios de vida.

En estas estancias se agrupan jóvenes con abuelos en talleres que sirven como lugares de aprendizaje intergeneracional en las que los mayores comparten su sabiduría y habilidades con la generación de menores. Cuatro actividades desarrolla esta escuela: el reconocimiento del territorio; el aprendizaje de la biodiversidad del bosque; el aprendizaje de la diversidad agrícola de la chacra, y la práctica de la pesca en los ríos.

a. El reconocimiento del territorio.

> En buena hora tenemos que seguir viniendo a esta mina porque es de nosotros y de nadie más. Acá hay bastante sal, eso nunca se va a acabar. Debemos de luchar para que no nos quiten. *Jaime Amasifuen. Comunidad nativa d Alto Pucallpillo*[12]

Caminar por el territorio ancestral es una actividad constante en las relaciones abuelos-jóvenes. La norma nacional reconoce el territorio indígena por comunidad y no como una unidad territorial perteneciente a todo el pueblo. Por esta razón muchas comunidades han quedado sin territorio comunal. Gran parte del esfuerzo indígena ahora está en que las generaciones de jóvenes y niños conozcan el territorio ancestral que hoy se disputan corporaciones y estado. Viajes continuos hacia ciertas cuencas y particularmente estancias en las minas de sal para su recolección son prácticas que permiten de hecho continuar ocupando, aunque parcialmente, los territorios indígenas. Para los indígenas no hay pueblo ni seguridad de vida sin territorio. “Sin territorio no somos nadie” sentencian.

b. El aprendizaje de la biodiversidad del bosque: las plantas medicinales y la caza.

> Aquí hay plantas medicinales: tambor huasca, ojé, puca huasca, murcu huasca, shingurana, purga huasca. En cambio en este monte alto es casi puro bolaquiro, chuchuhuasha blanco. Cada purga en su sitio: acero huasca, shapana, camé, manchinga. Todos curan. Se les toma nomás pero hay que respetarle su dieta. Por eso yo le alabo a estos vegetales. *Miguel Tapullima Sangama. Comunidad nativa de Alto Churuyacu.*

Desarrolla sus actividades bajo la modalidad de pasantías y talleres. Grupos de abuelos, jóvenes y niños (as), en particular de comunidades que no tienen bosques, realizan viajes para conocer en el lugar la diversidad de árboles maderables que alberga y en especial los usos medicinales de muchos de ellos. Se aprovechan estas expediciones para realizar la caza de algunos animales conversando sobre los secretos del buen cazador, una práctica venida a menos en las comunidades.

c. El aprendizaje de la conservación de la agrobiodiversidad en la chacra.

> Esta forma de crianza de la chacra estamos enseñando a nuestros hijos(as) para que continúen comiendo una comida sana con mucho respeto y gusto. También para que continúen criando nuestras chacras, nuestros montes y nuestras aguas con todas las enseñanzas que les estamos transmitiendo nosotros como padres. *Edith Cachique Sangama (31). Comunidad nativa de Nuevo Lamas.*

Las comunidades quechuas se están volviendo más agricultoras que bosquecinas. Muchas de ellas dependen casi exclusivamente de la producción que se origina en la chacra. Conocer la diversidad de plantas cultivadas, sus señas, y secretos, como las prácticas de su conservación se ha convertido en un tema crucial para la supervivencia de las nuevas generaciones en especial en éstas épocas de cambio climático.

d. La práctica de la pesca en ríos.

> El río cuando tiene hambre mucho grita, nos hace soñar. Cuando se quiere hacer pesca se hace sin decir a mucha gente, porque si todos saben, el río escucha y comienza a crecer. Así pasa aquí muchas veces en el río Mayo. El río siempre nos está dando muchos mensajes. *Esequías Fasabi. Comunidad de Solo.*

Numerosas comunidades indígenas tienen territorios que no colindan con los grandes ríos de la Amazonía como el Huallaga, de modo que las generaciones de jóvenes tienen relaciones limitadas con el río. Algunos conocen parcialmente los trechos del río, mientras otros no lo conocen y tampoco son diestros en el arte de la pesca.

Las pasantías a los ríos fortalecen la relación entre comunidades ribereñas y los que viven en las laderas. La comunidad de Nuevo Lamas es la privilegiada para estas estancias. Allí los abuelos que conocen los secretos del río reciben a grupos de jóvenes e inician una preparación práctica, ritual, y de consejos, sobre el río y el arte de la pesca. En estas reuniones los maestros dan todos sus consejos para la pesca: las maneras en que se respeta al agua, dónde, cuando, y cómo se entra en ella, y también varias indicaciones para el manejo de los instrumentos de la pesca.

II.2. La escuela de oficios indígenas.

> Ahora estamos haciendo toda clase de comidas y tejidos con esa alegría que tenemos las comuneras. De ese modo enseñamos a nuestros hijos nuestra sabiduría. *Senovia Sangama Cachique (40). Comunidad de Nuevo Lamas.*

Se ofrece bajo la modalidad de talleres vivenciales liderados por abuelos, hombres y mujeres en los temas de: medicina tradicional, tejidos, transformación de productos, cerámica, cestería, comida, música, cantos y danzas. Se ejecuta en las comunidades, sea en locales comunales, casa de algún abuelo, o el monte, o en lugares adecuados donde acuden los sabios de las comunidades, a intercambiar conocimientos con las generaciones de jóvenes, que se juntan entre sí por la confianza que se tienen unos con otros (as).

Los talleres son prácticos, conectan a las generaciones de jóvenes con los mayores y tienen como objetivo desarrollar las destrezas manuales de los jóvenes, profundizar el respeto intergeneracional, y producir productos culturalmente útiles para sus comunidades, es decir recuperar en algunos casos y vigorizar en otras formas autónomas de regenerar la vida comunitaria.

La escuela de oficios va ligada al de biodiversidad en muchos aspectos. Por ejemplo al hacer fariña de yuca, se articula seguridad alimentaria con reconocimiento del territorio y preservación de variedades nativas, pues la fariña lo usan los indígenas como comida en sus caminatas prolongadas: extraer sal de la mina, caza, recolección, y pesca, entre otros usos cotidianos.

Existen prácticas que son corrientes en la vida indígena. Los talleres cumplen la función de apoyar su conservación y vigorización sea ampliando con nuevos saberes provenientes de otros sabios y comunidades, o con técnicas nuevas. En otros casos, como el uso de ciertas plantas medicinales, preparación de mazamorras, de jabón negro, o el de la harina y fariña de yuca, que son menos cotidianas, se estimula el recuerdo, desarrollando nuevas destrezas y reestableciendo antiguos instrumentos, actividades realizadas con quienes todavía lo practican. Los talleres se realizan en un ambiente festivo y disfrutando de alimentos ancestrales mediante la celebración de convites comunales llamados “mikunas”.

Todo taller se hace en comunidad. Ese día, para las familias, no queda solamente en la preparación de la comida típica, o la elaboración de la fariña, sino en la manera tradicional de hacer las cosas, es decir en la labor comunitaria en el que están todos unidos y listos para ayudar, desde los niños hasta los abuelos. Sin esa goma de cohesión que se ve en las chobas chobas, trabajos comunales y talleres, difícil la persistencia de la comunidad y la realización de proyectos de regeneración cultural.

Las escuelas de oficios, como la de biodiversidad, están interrelacionadas. En las escuelas de oficios y biodiversidad se aprende haciendo pero al mismo tiempo el aprendizaje en éstas surte de ejemplos concretos -a la manera de saberes previos- a la reflexión que sobre la cosmovisión se realiza en Waman Wasi que coordina la Escuela de Diálogos Interculturales, estableciéndose entre teoría y práctica una relación de conversación fructífera.

Las Escuelas llevan a la obtención de un diploma en el grado de “promotor intercultural” que es rubricado por los yachaqs.

Haremos ahora algunas reflexiones sobre la educación comunitaria que nos sugiere la práctica realizada por las comunidades indígenas quechuas en estos años.

III. LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA VIVENCIA QUECHUA–LAMAS.

La educación comunitaria es una modalidad de aprender y enseñar que poseen ancestralmente las comunidades indígenas, producto de la cual se generan y recrean saberes y prácticas que corresponden a la sabiduría de un vivir en armonía con la naturaleza. Algunos indígenas lo llaman "saberes de dentro" para distinguir de aquellos que vienen de "afuera". Aprender y enseñar para conservar la autonomía en el buen vivir es el principio rector que subyace en estas comunidades educativas. Se educa para regenerar las condiciones de vida propias, dentro de una visión del mundo signada por lo que los Quechuas consideran como el "debe ser" de todo indígena.

Sus espacios de preferencia son la chacra, el bosque, y el agua, y es el soporte vivo de una pluralidad de saberes que se regeneran de generación en generación. En este sentido, las 64 comunidades quechua-lamas existentes se pueden considerar como comunidades educadoras[13].

Aun cuando la mayoría de las y los 23 mil quechuas -mujeres y varones- que pueblan la vida amazónica tengan la experiencia del sistema educativo oficial, la trasmisión inter generacional de los saberes antiguos sigue siendo la base de la recreación de la vida agraria, acuícola, y bosquecina en las comunidades. La crianza del bosque, del agua, como de la chacra no pasa por la escuela.

La escuela, a pesar de los años que está en las comunidades no ha suprimido los saberes locales. Para los indígenas criar maíces y hacer fariña de yuca, como tejer y cocinar, depende más de los conocimientos ancestrales que de los que se origina en el aula. De allí la existencia de lo que ahora se conoce como sabiduría indígena, un saber que es reconocido en diversos foros internacionales como crucial en la conservación de la biodiversidad, la seguridad alimentaria, y la superación del calentamiento global. Para los comuneros las formas

propias de socialización del saber son tan cruciales como la que proporciona la escuela. Ambas –indican- deben de guiar, con pesos semejantes, el aprendizaje de la niñez y la juventud indígena para lo que ellos llaman: "pasar la vida".

Comunidad en el sentido quechua involucra dos conceptos: el de territorio o pacha; y el de familia extensa o ayllu. El pacha es la casa donde vive el ayllu, es decir la familia humana, natural y sagrada. La comunidad, en este texto, se considera al tejido de relaciones recíprocas basadas en la crianza y el respeto entre humanos, naturaleza, y espíritus, que se realizan en un pacha o territorio específico[14.]

En la Amazonía quechua hablante se habla de yacháy, palabra quechua a la que usualmente se atribuye el significado de saber, pero también y dependiendo del contexto se la usa como: vivir, curar, sanar, aprender, enseñar, armonizar, preparar, saber, instruir, acostumbrar (Gonzalez Holguin 1989:361[15]). Yacháy es el saber que habita en todas las entidades que pueblan el cosmos indígena –humanos, naturaleza, y deidades- y es la argamasa sapiencial que urde la vida comunitaria. Una niña lamista, citada por Rider Panduro, agrónomo, natural de San Miguel del Río Mayo, lo expresa así:

> Todas las plantas medicinales tienen su ánima. Mediante la purga –jugo de la planta sea crudo o cocido- que tomamos recibimos ya su yacháy. Hasta el ser humano tiene su ánima; cuanto más purga se toma, más ánimas tenemos porque los vegetales son fuertes. Los curanderos toman toda clase de purgas (Panduro, 2000: 15[16]).

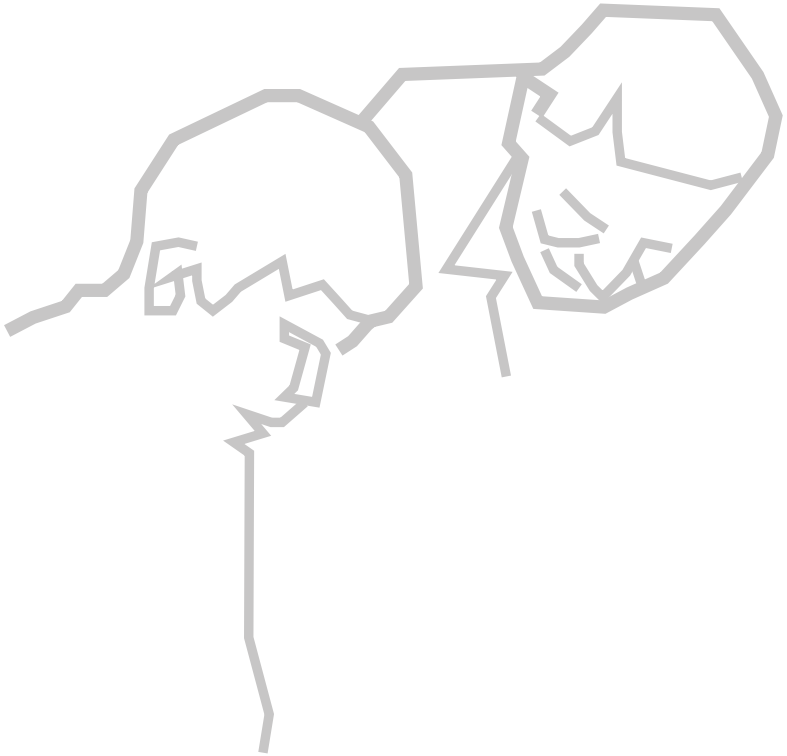
El saber ancestral[17] que posee una persona es producto de una "minga de saberes" que de una aprehensión intelectual individual de la realidad externa a ésta. Lo que una persona sabe y hace es producto de lo que se trasmite de padres a hijos en el contexto de una minga (ayuda mutua) sapiencial entre humanos y entre éstos y el mundo más que humano.

En este sentido, en la comunidad nativa quechua: "todos enseñan y todos aprenden", la educación es por naturaleza comunitaria. Los contenidos sobre los que versa el aprendizaje están referidos a lo agrícola pero además a la vivienda, transformación, infraestructura, gobierno, comida, salud, cuidado del agua y pesca, medicina, música, danzas, cuidado del bosque, recolección, y artes sanas, entre otros aspectos. Su fin es que la suficiencia y autonomía productiva que beneficia al humano no colisione con la regeneración armónica de la naturaleza. La mención de las mujeres quechuas de "sembrar de todo para comer de todos y entre todos" refleja el sentido de la vivencia educativa indígena.

Los caminos que conducen hacia el saber son también variados como sus significados: los sentidos, los sueños, la ingestión de plantas, los rituales, los consejos, las prácticas, etc., lo particular es que ninguna vía subordina a las otras. Se las vive como caminos concurrentes entre sí y que nos guían hacia ser un shunku runa como afirman los quechuas, es decir un "humano de corazón".

El otro signo de lo comunitario es la relación entre los que saben y los que aprenden. Esta relación está fundada en la confianza y el cariño. En el saber-hacer la condición básica es la fianza entre los que saben, y no sólo entre humanos. La naturaleza es un texto abierto en el que las entidades muestran sus saberes tal como son. No hay nada que ocultar al que quiere saber pues su índole es estar disponible para los que interesan por ella. El humano, que sabe leer la naturaleza, se empapa de este saber, no lo cuestiona porque la flor de tal árbol o la luna no tiene nada que ocultar, y en consecuencia de ello actúa.

Es sobre la base de ese saber que el humano ordena su equipaje de instrumentos y agrupa a su grupo de choba-choba para iniciar la labor agrícola. El humano agradece a la luna y establece con ella una relación de amistad, cariño, y afecto, porque le ha ayudado a sembrar, a elegir el momento adecuado, así como el lugar correcto para colocar las simientes. Se produce entonces un ámbito de comunidad, un espacio de realización del saber que se materializa y hace patente la amistad entre todos los sembradores, sean éstos humanos, naturaleza o deidades.



IV. LAS DIMENSIONES DEL SABER INDÍGENA

El saber-hacer indígena posee dimensiones múltiples. Éstas se hallan vinculadas al tipo de relaciones holísticas con la naturaleza que establece de acuerdo a su cosmovisión. Las voy a separar para fines de su presentación, pero hay que entender que una va imbricada a la otra, y es así que hay que comprenderlas.

IV.1. Las prácticas

Toda actividad humana en su relación de crianza con la naturaleza implica procedimientos articulados cuya finalidad es producir algo, sean mazorcas de maíz, raíces de yuca, o platos de comida. Existe lo que se llama procesos de producción, actividades de recolección, de transformación, es decir un hacer en el que intervienen procesal y combinadamente las destrezas, técnicas, y conocimientos de una persona, los insumos requeridos para producirlos, y las herramientas o instrumentos a usarse.

Una práctica en la agricultura es la preparación del terreno; en el bosque es la recolección y caza, como el pescar lo es en el agua. Se trata de actividades que se ejecutan durante el año. Su intensidad depende de las épocas en que la naturaleza brinda sus productos. En el agua, por ejemplo, la pesca es usual, pero es intensa en las épocas de formación de cardúmenes que en la Amazonía se llama "mijano". De esta práctica dice don Aquilino Chujandama[18]:

> Para mí la pesca es un deporte, una recreación, me voy a divertirme, a reírme un rato. Ahora agarro un par de pescados y listo, hasta ahí nomás, porque lo que yo no agarro otros que lo necesitan lo van agarrar arriba.

A diferencia de las aptitudes asociadas a la producción industrial donde existe la especialización y la reproducción fidedigna de una técnica, las prácticas indígenas y campesinas son múltiples y heterogéneas. Demandan de sus ejecutantes un alto grado de coordinación pues varios ciclos productivos y de diversa índole están sucediendo a la vez en su vida cotidiana. No sólo por el alto grado de diversidad y variabilidad biocultural existente pero también por la diversidad de oficios y prácticas.

Estas prácticas son específicas y válidas para un espacio y un tiempo. No tienen la pretensión de ser generalizables. Por lo tanto, los procedimientos son particulares a cada pueblo sin que exista una norma o regla común para todos sus integrantes. Cada familia hace lo suyo, es decir las recrean a cada contexto, circunstancia y competencias de sus ejecutores. El calendario expresa las actividades

de los diferentes ciclos productivos que se suceden de modo eslabonado en la vida cotidiana de las familias sea en la chacra, el agua, o el bosque.

IV.2. El diálogo con la naturaleza. Las señas.

> Cuando el río crece grande tiene señas para la pesca. Cuando se riega ya el agua por todas las islas, entonces allí van los peces y se quedan. Se dice entonces: "harto peces va a haber". Cuando se inicia la pesca, primero llegan esas mojarritas, luego vienen esas garzas blancas que están ya esperando los peces encima de las piedras. Entonces viendo que hay harta garza en el canto del río, se dice: "ya es hora" porque esa es su seña para la pesca. *Manuel Ishuiza Sangama (45). Comunidad de Nuevo Lamas*[19]

Cuando de niño se come plátano ratashu (en castellano significa que dos dedos de plátano se hallan unidos) es seña que cuando tenemos pareja rápido aumentará la familia[20].

La realización de las actividades domésticas, agrícolas, acuícolas y bosquecinas requieren del humano una "lectura" de las expresiones que brinda la naturaleza en sus diversas manifestaciones. Se les llama señas o indicadores, entre otras denominaciones, a esta forma particular de "conversar" que tiene la naturaleza y que el humano "lee". Estas pueden ser señas estelares: estrellas, el sol, la luna, las constelaciones; acuáticas: peces, lagos, ríos y manantiales; como también animales: aves, sapos, insectos; la vegetación natural y sus flores, y las propias manifestaciones humanas: llantos, risas, forma de comer, y sueños. Como dicen los indígenas: "todo es seña". Estas señas indican, señalan y enseñan a los humanos el momento y el camino a seguir cuando se trata de realizar una actividad.

Las decisiones en la vida de una familia o de una comunidad humana no dependen pues de lo que ésta diga o haga. Su vida está estrechamente ligada no sólo a escuchar a otros humanos sino lo que la naturaleza y las deidades le adviertan. Es la expresión más acabada del principio de equidad biocéntrica: todos tenemos en la vida semejante importancia en su regeneración, una vivencia sólo entendible en el marco de una cosmovisión que otorga a todo lo existente la cualidad de ser vivo y persona.

Para el amazónico no existe entidad cuyo comportamiento sea el más difícil de predecir, pronosticar, y vaticinar que el clima. La conversación del comunero está impregnada del tema del tiempo próximo: si lloverá o no, si caerán heladas o no, si saldrá el sol o no. La razón es simple: su vida depende del estado y las ocurrencias del clima, en particular de la regularidad y estacionalidad de las lluvias. Las cosechas son las que dirán si los diálogos han sido cuidadosos y minuciosos.

Las señas no son universales, sino locales y circunstanciales. Lo que indica una seña para un año no necesariamente es válido para otro momento, por esta razón los calendarios de la biodiversidad que confeccionan en las instituciones educativas para contextualizar la educación tienen que recrearse año a año, ciclo a ciclo, porque lo que nos dice un indicador en un año usualmente varía el próximo ciclo. De allí que los comuneros tengan una diversidad de estrategias para dialogar con el clima, los tipos de suelo, las vaciantes y crecientes de los ríos, y sus circunstancias sociales y económicas.

IV.3. La ética de respeto a la naturaleza: los secretos y el rito

El respeto se halla asociado al modo como una cultura concibe el origen, papel, y destino del humano, y de todo cuanto existe en su mundo. El humano, en las culturas indígenas, no está por encima de la naturaleza, no es el que la sujeta ni la domina sino se asume como una hebra del tejido natural. Le ha sido otorgado el papel de criador, armonizador y cuidante respetuoso, habida cuenta que toda entidad tiene una madre o espíritu que es su "dueño" al decir de los Asháninkas. Respeto es pedir permiso al "dueño", a la "madre", al "espíritu protector" de una entidad cuando se realice alguna actividad en el que se considere que el bien le pertenece a ese "espíritu". Esta solicitud o permiso toma la forma de rito. El respeto además es hacer las cosas en su tiempo y lugar; tiempo y lugar que están en armonía con los ciclos de la naturaleza.

a. Los secretos

> Nosotros siempre le damos nuestra leche al pozo (manantial, o puquial) cuando quiere secar. Pero se le da en luna nueva para que no nos deje. Se va a la una de la mañana y ahí se le exprime un poco de leche a nuestro pezón pidiendo que no se vaya el agua del puquial. Se va bien acompañado de nuestro marido porque nos puede agarrar nomás su madre. D*ela Cruz Amasifuen Cachique. Comunidad de Naranjal*[21].

El llamado "secreto", en este contexto es y para el humano, saber guardar la consideración y respeto que merece la persona naturaleza de modo que ésta no se vea perturbada en su desarrollo y regeneración armónica. Al humano le es exigido conocer los gustos y preferencias de cada cultivo puquio o animal. Para eso aprende de los mayores. Su conducta cuando siembra como cuando cosecha, por ejemplo, debe guardar correspondencia y sintonía con lo que le sucede a la naturaleza en cada uno de sus momentos. Los secretos son, en este contexto, pautas compartidas de modo implícito por los integrantes de una comunidad, y que están allí de modo sobreentendido para regular el comportamiento respetuoso de los humanos en su relación con la naturaleza, de modo que el "orden" natural de las cosas no sea perturbada.

Los Quechua-lamas de San Martín, dicen por ejemplo: "Se debe sembrar ají en luna verde para que no eche mucha rama el tronco". La "luna verde" es la luna en cuarto creciente, a 4 días del cambio de luna. El razonamiento indígena equipara el crecimiento de la luna con el de la planta sembrada. La luna en su crecimiento estimula el desarrollo de los cultivos, hace crecer los frutos al igual que las ramas. Sembrar en otra luna puede ocasionar que las plantas "se vayan en ramas" sin fructificar.

La luna y sus ciclos, para los amazónicos, ordenan los ciclos de producción de cultivos, bosques y peces. Toda actividad tiene que estar en acuerdo con lo que la luna indica. Esa es la ética del respeto y de responsabilidad que le corresponde al humano en ese momento. Su tarea es el de criar, acomodar, empatar a entidades de modo que una adquiera las cualidades de otra, al tiempo que acomoda su conducta a los ciclos de regeneración de la naturaleza. Como el humano –hombre o mujer- es parte del tejido vital, existe una relación de proximidad y de intimidad entre las actividades que hace el humano con lo que le sucede a la naturaleza, al punto tal que las propiedades de uno pueden ser transferidas a otra. De allí el cuidado y la atención a la conducta de cada humano que la comunidad observa.

En los pueblos quechua-lamas en la Amazonía alta de San Martín, la siembra del maíz se hace en un hoyo hecho en el suelo con un palo cavador llamado tacarpo. Este palo cavador no puede ser elaborado de cualquier especie de árbol, sino de aquellos de rápido crecimiento y gran fructificación. El humano debe de saber esta norma, pues el cultivo de maíz o de maní, heredará las propiedades del tipo de madera con el que se ha hecho el tacarpo. No seguir la norma disturba la regeneración saludable del maíz.

En referencia al cultivo de la sachapapa (Dioscorea trífida) el indígena amazónico sabe que tiene que bañarse antes de sembrarla. La idea es que el cuerpo que siembra contagiará sus virtudes o defectos a la semilla sembrada. Si el humano no se limpia antes de sembrar lo probable es que la sachapapa sea atacada por hongos y gusanos que perjudiquen su crecimiento normal.

Como en la comprensión indígena, el mundo es un tejido en constante regeneración, el secreto es ovillarla evitando su desgaste y desmembramiento, pues cualquier desequilibro o desarmonía en el humano provoca una modificación en el curso de la vida natural. Por esa razón se escucha decir en muchos pueblos: "La mujer en su menstruación no debe ir a la chacra de yuca porque quema a la planta". La yuca se halla en un momento de florecimiento, mientras culturalmente la menstruación es vivida como un momento de declive, de agotamiento. La regeneración saludable implica que el estado de vida de ambos debe coincidir[22]; existe una suerte de cercanía, y empatía, entre las entidades de la naturaleza que el humano debe conocer y respetar pues su rol en este mundo es el de criarla y no de dominarla.

b. El rito

> A nuestro hijo, por primera vez, no se le hace bañar así nomás en el pozo y en el río. Hay que tener mucho cuidado porque a veces la madre del agua te lo puede shingurar. Hay que icarar primero al niño y al agua para hacerlo bañar, porque luego al niño le ama la madre del agua y hasta nos puede quitar. A mi casa hartos se van para sanar cuando el ánima del niño es agarrado por el agua. Yo le hago cantar y le pido al yaku mama para que lo suelte. Le icaro bien y luego poco a poco se va recuperando. *Pedro Cachique Sangama. Comunidad Wayku*[23].

El rito es una arista del respeto profundo que el humano siente por las entidades que pueblan el cosmos, y es entendible si aceptamos que las relaciones entre humanos y naturaleza involucra también a otro actor: las deidades, espíritus, madres, o dueños de la naturaleza. En la cosmovisión indígena el humano no es dueño de la naturaleza, sino su criador. Los dueños son otras entidades que pueblan el cosmos indígena amazónica. El quechua-lamas los llama espíritus, ánimas, dueños.

El rito vincula a humanos, naturaleza y deidades en una ceremonia que usualmente se realiza antes de la realización de una actividad, durante, o cuando se produce alguna desarmonía. Es una señal de respeto, reciprocidad, alegría y cariño que se manifiesta entre estas colectividades a propósito de realizar alguna actividad. El rito reanuda y refuerza las relaciones que el humano tiene con la naturaleza y las deidades.

La forma en que humanos y espíritus se relacionan se halla incubada en los mitos de origen y forman parte de la explicación del orden del mundo. La norma que ordena el mundo obliga a que antes de entrar en el agua se le pida permiso a la madre. El quechua-lamas a este permiso le llama icaro y lo hace con el humo de un cigarro local llamado mapacho. En el caso que relata don Pedro Cachique, el permiso lo hace a la madre del agua o yakumama. Si es que no se pide permiso el mundo se desordena, se produce un vuelco, en quechua: shingurar. En este "vuelco" el ánima de la persona es tomada –"amada"- por el espíritu o madre del agua y la persona puede morir.

El ánima en la vivencia indígena es una entidad que anida en la persona y le confiere la vitalidad.

En la Amazonía existe todo el mundo de las deidades, "dueños", o espíritus que los indígenas tienen en consideración en el momento de pescar, sacar agua de un puquio, pedir permiso al dueño del monte para hacer la chacra, o para realizar las faenas de caza, etc.

El rito celebra el diálogo espiritual, de cariño y consideración entre las entidades que moran en el cosmos amazónico. Recrea el mundo en respeto. Es un modo que tiene la comunidad humana de acordarse de la consideración y recuerdo que merecen todos sus miembros. Las ofrendas son para todo el ayllu (familia humana, natural y sagrada) que existe en cada espacio de vida. "Hay que acordarse de todos", señalan los indígenas.

El rito como la fiesta está presente en todos los procesos de regeneración de la comunidad, sean éstos las actividades agrícolas, pecuarias, textiles, en la migración, en la compra y venta de productos, en el comer, en el vestir, y en las expediciones de chapaneo o de mijaneo. Todo se hace con respeto y aún la actividad

más simple como tomar masato, o fumar un cigarro "Mapacho", solicita de la persona la reverencia y consideración hacia quienes lo han preparado o hacia quién va dirigido. Es impensable el cultivo, el chapaneo, o el mijaneo para el amazónico sin el rito, sin el permiso, sin el agradecimiento.

IV.4. Las relaciones de reciprocidad

> Nuestra comunidad es muy unida para muchas de sus actividades, sea en la chacra o en el monte, en los trabajos en la comunidad, para las fiestas, el deporte, ir a traer nuestra sal, arreglar nuestros pozos; en todo pues nos damos nuestras responsabilidades. Aunque, a veces, no todo sale como uno quiere, pero siempre unidos. Eso es –nos dicen nuestros abuelos- es lo que no debemos perder. Y así vamos. *Jeison Sangama Cachique. Comunidad de Alto Pucallpillo*[24].

En la Amazonía los actos productivos y de regeneración de la vida se hacen en comunidad. Se puede decir que no existe acto humano en el que no intervenga el colectivo, sea éste la comunidad, el clan, o el grupo de minga, o choba-choba, como se le conoce localmente. Se trata de sociedades profundamente comunitarias en las que predomina el compartir, el don, y la reciprocidad, sea en sus actividades en la chacra, el bosque, el agua, y en su vida cotidiana. El saber-hacer es inseparable de la acción colectiva de humanos y del mundo más que humano.

Sembrar como cosechar son actos colectivos, lo mismo que cazar y pescar. Como dicen los indígenas: "todo se hace en minga" pues cada quién es incompleto en la regeneración de la vida. Se requiere del otro, de la cooperación, de la solidaridad.

Esta filialidad de la comunidad humana con la naturaleza y con todo cuanto existe, permite una porosidad comunicativa de los humanos con la naturaleza, al punto de ser uno y el otro. Tan pronto el humano se vivencia como bosque sin dejar de ser humano. Cada miembro del pacha o mundo es heterogéneo en sí mismo. La identidad deja paso a la heterogeneidad, a la diversidad.

En una comunidad en que las decisiones sobre la siembra se hacen en conversación con la lluvia, la luna y las semillas, la organicidad comunitaria vendría a ser esa capacidad de enlazamiento, enhebramiento y acomodo mutuo que tienen los seres que pueblan el pacha para que en cada circunstancia la vida siga su curso regenerativo en armonía.

IV.5. La comida

> En enero, en la siembra de los "verano porotos", las comidas frecuentes son: sopa de gallina con frejol; frejol pango con pescado; habitas pango; inguiri pango con frejol[25].

El que convoca a la realización de una actividad se responsabiliza también de la comida. Y ésta es diferente si se trata de una siembra o de una cosecha, de un matrimonio, o de una faena de abrimiento de camino. Cada actividad tiene una comida especial que se degusta en esa circunstancia. Es parte de los secretos que tiene la vida indígena. Hay comidas especiales en la siembra y otras que corresponden a la cosecha. La cultura culinaria indígena se halla asociada a los ciclos de regeneración de la chacra, el agua, y el monte.

Existen también ocasiones –la siembra de la yuca por ejemplo - en que los integrantes del grupo de minga no comen ciertos alimentos. Por ejemplo, los indígenas quechua-lamas, dicen: "Para la siembra de yuca no se debe comer carne, no se debe comer pescado, tampoco dulce… Se debe comer comida fría y huevo con yuca, se debe de comer cangrejos." No se

come pescado para que la yuca no tenga consistencia fibrosa similar a las espinas del pescado, y se come cangrejos porque se desea que la yuca tenga numerosas raíces similares a la estructura del cangrejo.

"Se es lo que se come", dicen los indígenas. Y en ciertas circunstancias se come para parecerse a lo que los humanos desean que suceda en la naturaleza. Ambas son entidades vivas: el humano es persona, pero también lo es la comida y participan de la trama del tejido natural. La comida es un ingrediente fundamental en las celebraciones de los grupos de solidaridad humana, pero también la comida es la madre comida, y como tal tienen que participar de ella todos los miembros del ayllu. La ética humana es que se produce y colecta para que coman todos.

IV.6. La fiesta

> El monte tiene su sonido, el viento tiene su música: el muyuhuayra (viento arremolinado) es su danza. ¿No pues suena cuando corre el viento entre los árboles? ¡Esa es su música!. Cuando tu cuerpo es curado, los animales son como tus hermanos, hasta tu tambo se van, en un árbol están cantando, se acercan. Esos animales están cantando, de allí se agarra su música… Todas las danzas que entonamos en didín y pífano es lo que escuchamos en el monte. Del monte vienes a tu casa y allí ya entonas, sino olvidas. Debes tener buena cabeza para acordar lo que oyes en el monte. *Purificación Cachique. Comunidad de Alto Pucallpillo.*[26]

Cada actividad que reúne al colectivo se realiza en tono festivo. Se puede afirmar incluso, que cada actividad familiar o comunal es una fiesta en sí misma. Los comuneros consideran que no se puede estar en la chacra y en el bosque con un ánimo y una emoción que no sea la alegría. Este festejo laboral es acompañado en ciertas faenas con música. Como el sonido es consustancial a la vida natural, los acordes musicales que produce la comunidad humana tienen que estar en sintonía con los de la naturaleza.

La fiesta se halla así en el meollo de las actividades comunitarias. No existe actividad sin celebración. Las festividades se hallan también al final de un ciclo anunciando, el cese de una estación y el comienzo de otra. La fiesta coloca el ritmo, el sonido, la danza y el juego que se corresponden con la circunstancia que sucede en la naturaleza. La fiesta es de todos. Se pasean y celebran las deidades, los miembros de la comunidad natural y las comunidades humanas. Nadie puede y debe estar excluido de la celebración.

La fiesta también disuelve el conflicto, si es que éste, por uno u otro motivo, se produjo en las relaciones humanas a lo largo del ciclo anual de siembras y cosechas. Las autoridades organizan encuentros inter comunales, o inter familiares, por la que los miembros de una comunidad o familia se enfrentan a otras para resolver litigios, conflictos, riñas, habidas en un u otro momento de las relaciones anuales. Es inconcebible acompañar la regeneración saludable de la naturaleza en el contexto de una emoción negativa. La riña tiene que ser disuelta.

La fiesta conmemora el cumpleaños de miembros de las comunidades humanas, de las deidades, y de las comunidades naturales. Todos tienen su ciclo y todos cumplen años festivamente. Al final de cada festejo se renuevan los cargos para que el año próximo exista la autoridad que conduzca la fiesta y la alegría necesarias en el ciclo agrario, bosquecino y acuícola. La fiesta es pues de todos. En ésta se pasea y se celebra a las deidades, pero también a los miembros de la comunidad natural, y las comunidades humanas. Nadie puede y debe estar excluido de la alegría celebratoria.

V. LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA.

V.1. ¿Quiénes saben?

Una de las características es su signo comunitario: la poseen todos: los humanos, la naturaleza, y las deidades. Para los indígenas sabe y educa tanto el humano, como el agua, el viento, o la montaña sagrada. El humano no es la medida ni el fin último de la educación. Cada quien sabe a su modo, y todos aprenden del otro porque se asume que todos saben. Esta es una manera suigéneris de educarse que debe ser comprendida dentro de una cosmovisión que asigna a todo lo existente la cualidad de vivo y de persona.

En este sentido, el humano considera que lo que sabe no pertenece sólo a la esfera de lo humano. Aprende de la sabiduría del río, la cocha, el paiche, del chullachaqui. En la Amazonía llaman señas a las expresiones visibles de la naturaleza, que los humanos aprenden a "leer" para saber-hacer las cosas.

Ninguna entidad se considera propietaria de un saber. El saber está y vive de modo recreado en la comunidad. Aunque puede existir un individuo o varios - los yachaqs-que lo expresan de modo intenso en un lugar y en una circunstancia determinada, otras personas pueden hacerlo en similar profundidad en un momento y espacio diferente. Nada es fijo, todo rota y cambia, la sabiduría camina. Nadie es sabio para siempre, y existe una suerte de código ético para ser considerado como tal. Aquí algunas cualidades señaladas por los abuelos que debe tener todo yachaq:

- No ser egoísta.
- Ser amable y cariñoso.
- Tener voluntad. No decir: “No tengo tiempo”.
- Ser interesado en enseñar.
- Tener paciencia. No ser “piña ocote” (ceño fruncido, malgeniado).
- Estar alegre, contento, y hacer las cosas con ganas.
- Ser agradecidos.

V.2. Qué se enseña. Contenidos educativos.

Las y los indígenas estiman que un asunto prioritario en la educación de sus hijos e hijas es la enseñanza de las propias costumbres. Los contenidos educativos están referidos básicamente a lo que se podrían llamar “oficios” es decir cuestiones prácticas, pero también la ética de respeto a la naturaleza. El respeto a los humanos, las deidades, y la naturaleza, es una cuestión central en la educación comunitaria indígena. Profundizando en la enseñanza de lo propio, los yachaqs quechuas indican lo siguiente:

> Deben aprender las costumbres de nosotros. Esas costumbres aprendidas no han de terminar nunca. Luego ya pueden aprender otras carreras. Deben de saber de todo: castellano, y quechua.

La aplicación de saberes implica una constante innovación, descubrimiento, y una imaginación creativa, pues la naturaleza con la que conversa le coloca cotidianamente en nuevos escenarios que exigen cada día nuevos saberes y competencias para regenerar creativamente la chacra y su ayllu. Aquí se encuentra la raíz de la reiterada afirmación de que el quechua es una persona altamente creativa.

Los contenidos sobre los que versa el aprendizaje están referidos a la diversidad chacarera, del agua, y del bosque, pero además a las prácticas, las señas y secretos referidos a la vivienda, transformación, infraestructura, comida, salud, recreación, música, danzas, y artes sanas (tejido, cerámica, bordados, tallado), entre otros aspectos. Un saber no es algo abstracto, está encarnado en algo. Para los quechuas la niñez debe aprender, entre otros, los siguientes saberes:

- Saberes, señas y secretos del tejido, la cerámica, música y danzas; cestería, dibujos; medicina, y plantas medicinales.
- Saberes, señas y secretos para la crianza de bosques y aguas; de la diversidad y variabilidad de plantas de cultivo y de sus parientes silvestres; de los caminos del “muju” (semilla); de la cultura alimenticia quechua; de la organicidad comunal; de la espiritualidad amazónica.

Una persona en la comunidad transita por todos estos saberes, haciéndose una suerte de “mil oficios”, aunque luego su interés, vocación y experticia se incline por uno en particular, no deja de conocer y practicar los otros, porque como dicen los comuneros: “depende de lo que pasa en la vida”.

V.3. ¿Cómo se trasmite?

La educación comunitaria asocia el saber con el hacer: es fuertemente vivencial. Se aprende haciendo. A un indígena no le es suficiente para aprender el relato que escucha, la lectura del contenido de algún documento, o el ver o escuchar un tema o una actividad. Su curiosidad por conocer no acaba hasta no participar en la experiencia si quiere saber, y en consideración a esta particularidad establece, para aprender, una relación vivencial activa con la persona que sabe una práctica y está dispuesta a enseñarla. La trasmisión, en este sentido, une narración, escucha, y práctica entre el que sabe y el aprendiz. Sólo así llega el aprendiz a saber la índole de las personas y las cosas. Jorge Pizango habla del gusto del que enseña con la práctica como modo de adquirir la pericia.

> A mí me gusta aprender y ahora que nuevamente me he acordado, voy a tener el gusto de enseñar a tejer el canasto a mis hijos, porque este año tenemos que ir a la mina de sal, a traer nuestra sal. Para eso estamos aprendiendo a tejer el canasto. Las mujeres están haciendo nuestros chumbes, eso nos sirve en el monte. *Jorge Pizango Cumapa de 52 años de edad. Comunidad de Panjuii. Lamas.*

En la transmisión inter-generacional el maestro o yachaq es el que tiene la capacidad o destreza y el gusto de enseñar aquello de que "está al tanto". Saber enseñar implica desprendimiento, un deseo profundo de trasmitir lo que sabe, entender que uno sólo es un intermediario de algo que pertenece al colectivo. Querer enseñar involucra una vocación innata de docente que se traduce en paciencia, gusto, y una emoción de alegría en el momento que enseña al aprendiz. No todo los que saben quieren o tienen la capacidad para enseñar. Del otro lado de la madeja educativa es crucial que exista además una empatía del aprendiz con el maestro. El aprendiz tiene que tener cariño, respeto y afecto por quién sabe, pero también una vocación a toda prueba de lo que quiere aprender.

Cuando la pareja aprendiz-maestro cuaja, la transmisión fluye combinando el relato oral con el hacer. Al aprendiz no le basta el pensamiento, la relación visual y sensorial con la seña. La palabra, la seña, requiere de la acción. Si se trata de tejer debe de tejer en compañía y afecto de su maestro. El aprendiz escucha y va tejiendo. Cuando ambas se juntan – relato y práctica, y compañía-, brota, se constituye, alumbra, toma forma y contenido el saber bajo su forma de saber-hacer.

Cada quién enseña a su modo. No existe un modelo único de transmisión de conocimientos, eso depende del tema y del maestro. Hilar es diferente que curar y enseñar a curar alpacas, un maestro (a) lo hará de un modo diferente a otro (a). Sucede también que el saber viene con los sueños, los ritos, y las ingestiones de plantas afrodisiacas, y en cada circunstancia sucede el aprendizaje de un modo particular, único, singular.

Para muchos (as) el saber no deriva de un aprendizaje intencional, sino que es conferido por una deidad, sea en el sueño, o el rito. A este respecto es reveladora el testimonio de doña María Bedith Tuanama, quechua del pueblo Las Flores de Río Mayo:

> Todo es por sueño. Una vez mi hija se enfermó de sobreparto. Yo he rogado al Señor para que me haga soñar con el remedio de mi hija. ¿Sabes qué he soñado? Que Dios me dijo: "Dale a tu hija esos cogollos que tú conoces, el cogollo (brote o punta tierna de la rama o el tallo de un vegetal) del café, machácalo y mézclale con una cucharadita de almidón y limón verde". Le di todo eso y la dejé. Después vino mi yerno a avisarme que ya estaba mejor. Todo aprendo de mis sueños, nadie me dice cómo debo hacerlo (Del Castillo, y Rengifo, 1995:44[26]).

Esto significa que el saber no está dado, "constituido" para siempre, sino dándose, recreándose, regenerándose, y de maneras diversas.

V.4. ¿Cómo se aprende?

Así como no existe un modelo único para enseñar, tampoco existe otro para aprender. Cada quién lo hace a su modo. Existen algunas características que, en el caso humano, pueden ser extendidas a muchas comunidades amazónicas. Una de ellas es la situación afectiva que envuelve y satura la relación de los que enseñan como de los que aprenden. Dice doña Zadith Apuela Cumapa de 46 años de edad, de la comunidad de Panjuy, Lamas:

> Estamos acá aprendiendo y enseñando. Para aprender una cosa no depende de la edad, eso es según el gusto y las ganas. Estamos aprendiendo para tejer las labores de los chumbes y pretinas. Ahora las chicas ya saben tejer sus aventadores, en buena hora, eso sirve en la cocina. Me gusta, vamos seguir así reuniéndonos como siempre entre todos.

En el contexto de una emoción negativa el aprendizaje se trunca. Se requiere del cariño, la amistad, la solidaridad, la alegría, y la fiesta, como condiciones elementales para que la regeneración de saberes fluya. Esta emoción no solo va del maestro al aprendiz, involucra al conjunto del ayllu. Todos tienen que estar alegres para que el aprendizaje suceda, obre, cuaje, y se desarrolle entre los enseñantes y los aprendices.

Existiendo una vibración positiva, un clima cálido, y un ambiente festivo, para aprender se requiere de una inclinación particular para conocer determinado tema, práctica, comportamiento de una planta o animal. Las vocaciones son diversas. Siendo todos tejedores o agricultores, o pescadores, existen personas que tienen un interés, una propensión, para hacer las cosas de un modo tal que lo que hacen fructifica, reluce, impacta, y sobresale notoriamente respecto de otros. Una dote que todos reconocen, respetan, y admiran.

Esta sabiduría, en la comprensión indígena, reposa en el cuerpo, y en el corazón de la persona. Es un saber corporizado, encarnado, anida y se recrea en el cuerpo. Se aprende con el pensamiento y los sentidos. Existe un ordenamiento mental de la realidad que es muy contextual y por un lapso determinado. Pero la sede del saber para los indígenas no se halla en la mente sino en el cuerpo. Los curanderos dicen que reposa y vive en el corazón, para otros se halla en la mano, en los ojos, en la saliva. No se habla de la mente o del cerebro como el sitio de preferencia del saber, por eso los indígenas preguntan: ¿dónde está tu yachay?

En el aprender son cruciales los sentidos, como las emociones, pero están también las vocaciones que se expresan en lo que los comuneros llaman: mano. Hay mano para las plantas, para los animales, para curar humanos, para pescar. Existe mano para todo. La "mano" es la extremidad corporal de la relación, es la que enhebra al humano al tejido del ayllu. El ayllu deviene así en un entramado de manos criadoras con una vocación compartida. Si la mano humana se sintoniza con la mano de la luna el cultivo fructifica. No todos tienen mano para enseñar. Tener mano para enseñar en tan importante como poseer la vocación para aprender ciertas cosas de la vida. Cuando se junta la mano con vocación de enseñante con la mano con vocación de aprendiente, el saber brota.

Tiene mano para enseñar no sólo el que sabe su oficio, sea tejedor o carpintero, siendo ésta una precondición primera no es suficiente. Se requiere tener paciencia, buen humor, tener orden y secuencia en la transmisión de una práctica, además de una narrativa oral en el que el uso

de la analogía y la metáfora sea cotidiana. La palabra no está para explicar, para argumentar, sino para enlazar, para anudar, para agradar, para endulzar, para hacer crecer, para regenerar. Esto tiene sus consecuencias prácticas en el aprender con respeto: hacer y hablar de las cosas en su lugar y en su momento.

V.5. ¿Para qué se aprende?

El qué se aprende depende de la visión que tiene una cultura de lo que los humanos deben de saber para regenerar su cosmos, del para qué se educa. Juan Chiles, indígena de Nariño, Colombia, fue allá por el 1700, uno de los primeros indígenas en esbozar lo que a juicio de su tiempo deberían ser los contenidos y la teleología de la educación de un quechua. Para él todo indígena debería saber tres cosas:

1. Saber desatar la lengua.
2. Saber labrar a cordel.
3. Saber leer las escrituras de Carlomagno.

Para algunos, lo que Chiles[27] quería decir con: "desatar la lengua" era que todo quechua debería conocer y desanudar la hebra de la vida, al tiempo de usarlo como medio lícito para dinamizar la comunicación con pueblos amerindios. Con "labrar a cordel" Chiles, deseaba – se dice- que cualquier cosa que se haga se lo forje y elabore apropiadamente, con rectitud y que sirva para la vida. Con saber leer las escrituras de Carlomagno, lo que él anhelaba era conocer la idea, leyes y pensamiento de otros pueblos[28].

Preguntados, entre 2002 y 2006, los comuneros de diversas regiones de los Andes Centrales y la Amazonía Alta, sobre el tipo de educación que desean para sus hijos la mayoría de comunidades consideraron importante para sus hijos saber lo ajeno y lo propio: en quechua: iskay yachay (dos saberes). Más específicamente planteaban como valores y contenidos de la educación 3 ejes: la recuperación del respeto (entre humanos, entre humanos y naturaleza, y entre humanos y deidades); el aprendizaje de la lecto-escritura, y el aprendizaje de los oficios campesinos.

El pilar de la educación comunitaria halla su lugar en la recuperación del respeto. El valor central, en esta propuesta, lleva implícita la agenda de superar las 3 crisis de la modernidad: la ecológica, la social, y la crisis espiritual.

1. Ser persona de respeto. Sabe respetar a la comunidad para que haya respeto entre todos: Respeto del grande al chico, y del chico al grande, de la mujer al hombre, y del hombre a la mujer.
2. Ser buena autoridad. Saber y hacer respetar las costumbres.
3. Saber servir a la comunidad en las obras comunales y en toda actividad festiva y laboral.
4. Saber su idioma bien. Ser persona de buen hablar.
5. Ser honesto, recto, responsable y puntual.
6. Ser persona que enseña, persona de conocimiento de saberes nuestros. Saber recibir la buena educación de los padres, y de los mayores.
7. Ser "chacra runa".

8. Saber oficios: tejidos, bordados, medicina, tocar instrumentos musicales, criar bien los animales, saber cocinar, cantar canciones a nuestra chacra-vida.

Oficios, en la concepción indígena son: la textilería, la medicina, el pequeño comercio, saber construir e interpretar instrumentos musicales, la construcción, y labrar la tierra, actividades que un comunero desde pequeño debe aprender de modo competente, porque una vida no programada e imprevista como la amazónica exige de cada quién un equipaje de sapiencia diverso.

Sirve mejor el que tiene multiplicidad de oficios. Es el buscado, el apreciado, no sólo porque sabe hacer las cosas sino porque "sirve" y es capaz de hacerlo en cualquier circunstancia. Servir implica estar a la escucha, a la disposición de las familias sin otro gusto y reconocimiento que el brindar ayuda al que lo necesita. Ser "mil oficios" es también ser querido, una persona de prestigio en la comunidad, y su recreación continua en la vida lleva al humano a ser una persona de corazón ("soncco runa"), el objetivo máximo al que toda persona aspira[29].

La sabiduría de un "soncco runa" no es comunicable en el sentido que Hesse dice en Siddharta[30], sino es algo que se vivencia, brota en la armoníosidad expresada en las buenas relaciones del humano con el mundo más que humano. No se aprende para ser sabio, se vive nomás en el contexto del buen vivir.

El núcleo del buen vivir o vida buena en la Amazonía se encuentra en la comunidad. El buen vivir se conoce en quechua local como "allin kawsana". Sus atributos son: la capacidad de un vivir en sintonía y armonía entre quienes integran el ayllu o familia: humanos, naturaleza, y deidades. Se aprende pues para vivir en comunidad y desde ella.

Esta vivencia solicita del humano un estar en el mundo sin tratar a la naturaleza como a un recurso que se explota sino como a un pariente a quien se cría al tiempo que se es criado por éste. La crianza hace referencia a una relación afectiva entre criadores. Se halla asociada a verbos tales como: alimentar, amamantar, sustentar, que son expresiones relacionales; asocian a personas en una actitud de cuidado, cultivo, hospitalidad, y cariño recíprocos. Con la crianza, la relación del humano con la naturaleza se urde, refuerza, y entrama, porque la vida se concibe como un tejido en permanente regeneración, un lienzo que requiere de todos una actitud diligente para evitar su desmembramiento. Anudado a éstas palabras existe otro atributo: la del respeto. Respeto entre humanos, de los humanos a la naturaleza, y de los humanos hacia las deidades.

Respeto, para los andinos y amazónicos, es saber hacer bien las cosas que el momento y el lugar solicitan. Respetar al otro obliga a que los actos de un miembro del ayllu estén en sintonía con los actos de los otros miembros del ayllu, de modo que el pacha o mundo indígena se recree armoniosamente. Cada momento exige una trama dialogal específica que debe ser ejecutada en un lugar también específico. Hacerlo en una circunstancia y un lugar que no corresponde origina el desequilibrio, el vuelco del mundo, la crisis, el destrame, una situación que vivimos y padecemos en la actualidad bajo el ropaje de crisis ecológica, social, y espiritual. Crisis que, como bien indican muchos, no es coyuntural sino estructural, se halla en las entrañas mismas de la civilización occidental moderna.

V.5. La recreación de saberes

Un saber se recrea en armonía con la circunstancia donde se aplica, con la ecología y cultura del comunero. Existe una sintonización espacial que está asociada al ambiente, al lugar, al sitio, como una sintonización temporal relacionada con el momento en el ciclo de regeneración de las entidades del pacha o microcosmos local. Respeto es justamente hacer las cosas en su momento y lugar. Si se trata de aprender sobre la caza y sus secretos su sitio es el bosque y su tiempo es febrero para los indígenas quechua-lamas. Extraer plantas de las praderas andinas tiene su momento y su lugar, lo mismo que construir viviendas y casarse.

Teniendo estas consideraciones presentes es importante señalar que cuando se practica lo aprendido se observa que el comunero o comunero recrea lo aprendido, no lo repite. Repetir puede llevar a equívocos. El comunero que enseña dice: "así lo hago", pocas veces dice: "así lo debes hacer". El aprendiz a la hora de aplicar lo aprendido lo "adapta" a la circunstancia espacial y temporal, al lugar y momento recreando lo que se sabe. Cada quién recrea un saber a su manera.

Esta conducta no lleva a la construcción de manuales. En cerámica existen en los talleres moldes, una técnica que invita a la repetición, sin embargo la obra final tiene el sello personal del que lo ejecuta. El molde quedó como un referente. Pero además por otra cosa. El objeto arcilla, no es un objeto en el sentido moderno del término, sino en la comprensión del artesano, una persona. La arcilla, como la madera, o la roca, tienen su forma ya conferida por la naturaleza. Lo que hace el artesano es develar la forma contenida en la piedra. Es, en esta dirección, más un "homo mayeuticus" que un hombre creador.

El artesano no es un deicida, no está allí para doblegar y torcer el destino de lo creado. Tallar, para el artesano no es un acto de rebelión contra la realidad, en sentido estricto no es un creador, sino un re-creador. Modela sí, pero para que la piedra diga "su verdad", se exprese ella misma como es, y no como el artista quisiera que sea. Su rebeldía no se dirige a suplantar una realidad por otra, sino para enriquecer y embellecer lo que está allí ya, y vigorizar su presencia en la regeneración de la naturaleza.

VI. EL SABER COMUNITARIO. CARACTERIZACIÓN.

> Para nosotros trabajar la chacra es felicidad; cuántas veces con buen trato que damos a las plantas, de una resultan dos y tres variedades. La chacra te enseña a querer. *Humberto Cachique. Comunidad quechua de Solo. Río Mayo*[31].

Entender lo que dice Humberto es remitirnos a la cosmovisión que anida en su pueblo. En éste todo lo existente posee la cualidad de viviente[32]. El mundo no se divide entre seres animados y no animados. En la vida quechua la chacra es persona y al igual que cualquier miembro de la comunidad humana conversa en los ritos, cría plantas, protege a los humanos, en breve, te enseña. Don Jaime Amasifuen Cachique, de la comunidad de Alto Pucallpillo, amplía esta visión, cuando dice:

> El puquio es parte de nuestras familia; él nos cría y nosotros también lo criamos, le vamos limpiando por donde andamos, cuidando de que no se llene de sorrapa (musgo), y que su montecito sea mantenido con sus plantas que crían agua, y siempre con su patecito para que cualquiera que pase se refresque y tome agua fresquecita. Este pozo tiene su madre, sino se secaría. Es como nosotros[33].

En esta concepción todas las entidades parecen configurarse como nudos de un tejido vivo unidos por la urdimbre del afecto. La naturaleza no se halla fuera del humano sino que éste es parte de aquella en una conexión viva, como gusta decir al filósofo francés Merlau-Ponty:

> La cosa, el mundo me son dados con las partes de mi cuerpo, no por una "geometría natural", sino en una conexión viva comparable, o más bien idéntica, con la que existe entre las partes de mi cuerpo (Merlau-Ponty, M. 1997:220[34]).

Las entidades que habitan el cosmos quechua, sean éstas naturales o humanas, son vivenciadas como personas que saben. El humano entiende que su saber no se restringe a él o ella, y sabe además que su conocimiento es insuficiente para realizar adecuadamente una actividad. Entiende que sabe la chacra, las aves, el agua, el monte, de modo que lo que él o ella saben y hacen es resultado de empatías y sintonías entre todos ellos. Si la chacra "te enseña", al decir de Humberto, es que también sabe. Así de sencillo.

En este saber lo mental no tiene, respecto a lo sensorial, la preeminencia en la relación con la naturaleza. El pensar –para el humano- al igual que lo sensorial, el sentimiento y la intuición, se hallan imbricados en una suerte de "pensar sintiente[35]" en el que mente, cuerpo, y mundo externo se hallan profundamente conectados. El conocer no implica distanciarse del otro para tener una aprehensión intelectiva del fenómeno[36], sino más bien un acercamiento profundo que llega a la empatía y enhebramiento entre humanos y mundo externo. El cálculo racional[37] y la distancia no forman parte de este "sistema cognoscitivo". El mundo se vive como pacha (tejido en el hablar quechua-lamas) del cual la persona siente que es una hebra entretejida, anudada, ligada con otras hebras a través de fluidos y humores, en una relación de conversación y cariño con otras entidades.

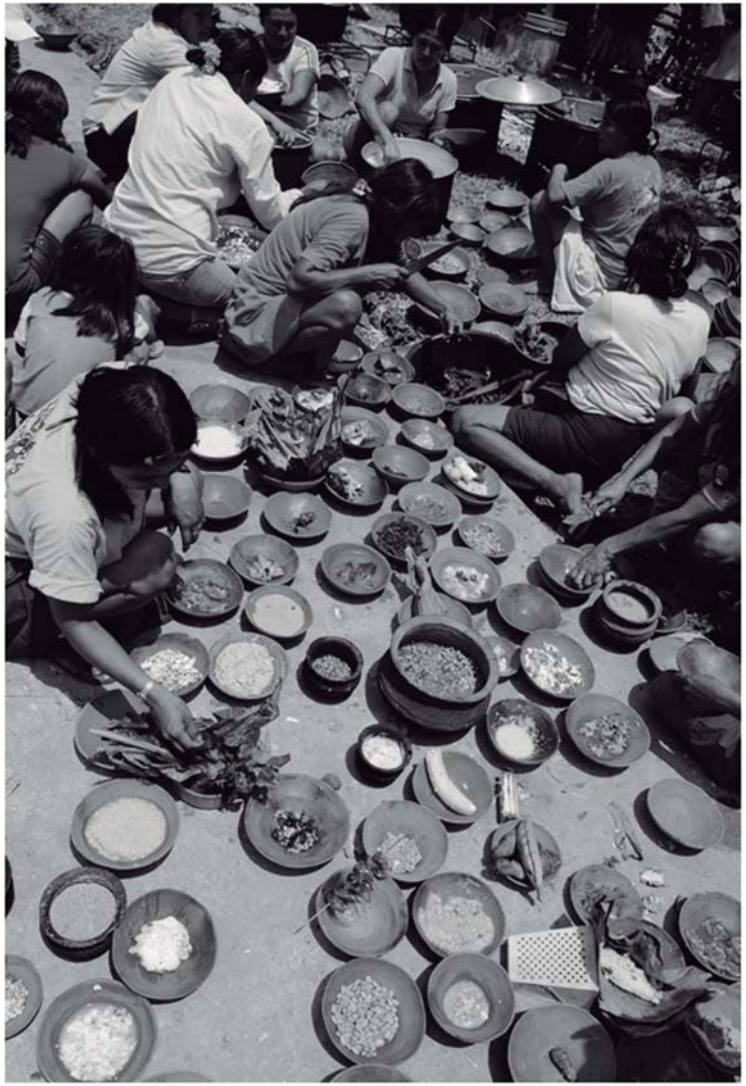
El pueblo quechua-lamas es heterogéneo. Existen una serie de comunidades y clanes familiares que se distribuyen a lo largo y ancho de una ecología diversa y de pendientes típicas de la Amazonía Alta de San Martín. En un mundo de pluralidad cultural y de variada ecología los saberes son complejos, tienen fuentes diversas, son minuciosos, de detalle, momentáneos y circunstanciales; tienen su tiempo y espacialidad definidos, sin la pretensión de la generalización o legitimidad más allá de la circunstancia en que son manifestadas y practicadas. Cada chacra de maíz es cultivado de una manera singular. No es lo mismo un maizal en las riberas del río Mayo que en las laderas de la cordillera Shicafilo en las inmediaciones de la comunidad de Juanjuicillo.

Los indígenas son renuentes a universalizaciones más allá que la de su circunstancia. Un comunero dice: "así lo hago" pues vive una ecología y cultura heterogéneas. Esta actitud recreada de cotidiano lleva a cultivar una mentalidad amplia y abierta asociada a criar lo diverso.

El saber quechua por su índole local no se reproduce ni repite, sino se recrea. El campesino, el niño, la niña, saben muchas cosas porque escuchan, observan, palpan, piensan, sueñan, pero lo escuchado, pensado, visto o soñado, para formar parte de su vivir, tiene que ser recreado, "adaptado", hecho a la medida y contexto de su cotidianeidad, de sus sentimientos, emociones y vivencias. De este modo el saber se expresa en un saber-hacer recreado y diverso, resultado de la capacidad de empatía al contexto ambiental y familiar donde se realiza una actividad.

Entre personas la relación educativa siendo afectiva asume la forma de una crianza. Criar es anidar, dar de lactar, proteger, amparar, querer, cuidar. La palabra quechua para criar es uywa, y la misma expresión se usa para lo criado. Es un verbo que connota mutualidad, reciprocidad. Si todos son criadores, al mismo tiempo todos son criados. Es en la crianza que se aprende. Si todos crían, todos saben: saben los humanos, pero también los puquios y las montañas sagradas.

La capacidad de criar se asocia a la sensibilidad de dejarse criar, como dice Jaime Amasifuen, refiriéndose a su puquio: "él nos cría y nosotros lo criamos". Dejarse criar es estar en una actitud de apertura sensitiva, emocional y afectiva hacia el habla, los gestos, los movimientos de las personas humanas, naturales y sagradas que pueblan la realidad



próxima. Como no existe un sujeto desde el que se fundamenta el saber, éste sólo es posible y se expresa en la conversación, en el entramado de relaciones que implica la crianza recíproca entre humanos y mundo más que humano. Una artesana suele decir: "En su dentro está su forma", cuando se le pregunta sobre la forma que toman sus expresiones artísticas. No es él o ella que dan la forma a la vasija sino que ésta es resultado de una relación de crianza entre humano y arcilla.

Las abuelas indígenas dicen que: Todas las costumbres vienen desde antes y eso está en nuestro corazón[38]. Un curandero alude a las partes de su cuerpo como el nido de su saber. A él le preguntan sus congéneres: ¿Dónde está tu yacháy?. El o ella pueden decir que se halla en sus manos, ojos, saliva, etc. El cuerpo es la residencia del saber, pues éste está conectada, enhebrada, tejida con la naturaleza más que humana a través de los fluidos corporales como la sangre, la saliva, olores y humores que toman forma cuando ellos hablan de los denominados secretos. Cuando se recrea un saber, sea la elaboración de masato o la siembra de una parcela, se apela al recuerdo, a los sentimientos que ha provocado su realización.

Finalmente, diremos que el saber está en constante recreación, siempre en cambio, pero un cambio recreativo. La innovación pasa por un período de prueba en consonancia con los ciclos de la naturaleza. Por la variabilidad geográfica, climática y cultural, cada quién tiene su modo de recrear actividades; esta heterogeneidad limita la emergencia de normas únicas para todo tiempo y lugar.

Si en una práctica cualquiera intervienen no sólo los humanos, sino también la naturaleza, el saber no concluye en una acción de transformación de la naturaleza. En la concepción quechua la acción concluye en crianza recíproca pues el humano al conocer se trama con la naturaleza al tiempo que es tramado por ella. El saber-hacer

resultante es no sólo humano sino natural y sagrado. De allí que la práctica sea solo una dimensión más de ella, cuenta también el rito, la fiesta, el diálogo con la naturaleza mediante las señas y secretos y la organicidad implícitos en la realización de cada actividad.

Haremos en el cuadro que sigue algunas distinciones entre el saber que subyace en la educación comunitaria, y el conocimiento que prevalece en la educación oficial.

Distinciones entre Educación comunitaria y Educación oficial

Indicadores	Saber (Educación comunitaria)	Conocimiento (Educación oficial)
Concepción del mundo	Mundo vivo. Biocéntrico	Mundo máquina. Mundo de objetos desmontables. Antropocéntrico.
Comprensión de la naturaleza	Naturaleza como persona y madre.	Naturaleza como recurso.
Concepción de conocimiento.	Todos saben: naturaleza, deidades y humanos. Todos aprenden, todos enseñan: equivalencia.	El conocimiento es atributo humano.
Relación con la naturaleza	Crianza recíproca. Se aprende mientras se trabaja: no desliga teoría de práctica, el saber del hacer. Transmisión intergenera-cional, vivencial, afectiva y de cercanía.	Manejo y explotación. Distancia entre sujeto y objeto. Coloca el objeto en condiciones artificiales para controlar las variaciones que se provocan.Transmisión estructurada en base a teorías.
Relación mente-cuerpo	Cuerpo y mente como una unidad. Múltiples vías de acceso al saber: cuerpo, mente, sueños.	Separación y predominio de lo mental sobre lo corporal. Separa el aprender del vivir.
Ámbito de saber	Es local y circunstancial. Saber se recrea no se reproduce. No existe un criterio de verdad único. Con respeto: cada cosa en su tiempo y en su lugar.	Tiende a la generalización. Válido para todo tiempo y lugar. Una única verdad.

/...Distinciones entre Educación comunitaria y Educación oficial

Indicadores	Saber (Educación comunitaria)	Conocimiento (Educación oficial)
Dimensiones del saber	Multidimensional: prácticas, señas, secretos, ritos, fiestas, organicidad, comida, Visión holística.	Referido sólo a las prácticas: conocimientos, destrezas, y actitudes. Lo demás se considera como supersticiones. Visión analítica.
Situación de la diversidad	Se recrea: "así lo hago". Tendencia hacia la diversidad. Equilibrio en y con el mundo	Se reproduce, se repite. "Así se hace". Tendencia hacia la homogeneidad y al manejo y control.
Espacio de realización	La chacra, el pueblo	La industria, la ciudad.
Concepción de bienestar	Buen Vivir	Desarrollo.

VII. FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA: EL CENTRO DE EDUCACIÓN COMUNITARIA WAMAN WASI (CEC–WW).

Waman Wasi fue reconocida el 14 de febrero del 2011 como Centro de Educación Comunitaria (CEC). Así está consignada en el RENOEC (Registro Nacional de Organizaciones que brindan Educación Comunitaria) de la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental - DIECA del Ministerio de Educación, con el código 01329. Su fundación como Organización No Gubernamental data de mayo del año 2002, siendo su sede la ciudad de Lamas. Desde ese entonces realiza acciones de acompañamiento para la vigorización de la cultura indígena de comunidades Quechua-lamas en el departamento de San Martín. Su reconocimiento como CEC no vino sino a confirmar su vocación institucional y al mismo tiempo integrarla al movimiento que existe en el país alrededor de la educación comunitaria tratando de ubicarse en ella con un perfil propio.

La educación comunitaria en el país transita diversas vías. La visión oficial la enfoca como un ejercicio de ciudadanía y orienta su rumbo hacia la certificación y convalidación de aprendizajes realizados fuera del sistema educativo para que estos se eslabonen al plan oficial.

La perspectiva de la educación comunitaria en Waman Wasi es otra, y se halla arraigada en el contexto socio-cultural de las comunidades indígenas. Antes que su inserción lo primero ha sido visibilizar sus potencialidades, entenderlas, y luego fortalecerlas. Cada comunidad se propuso ser una colectividad educativa. En la perspectiva indígena de "sociedad educadora", esta opción no puede ser pensada como si fuese el aro inicial de un gran engranaje estatal, sino como una modalidad educativa con un estatuto epistémico propio. Para Waman Wasi esta opción no significa el encierro educativo en los marcos de la cultura quechua pues el diálogo de saberes no es una noción aplicable solo al sistema educativo oficial sino que cruza cualquier sistema educativo que se base en el respeto por el otro.

En la vida cotidiana las personas y comunidades se mueven en una pluralidad de mundos, y es para esa cotidianeidad que se requiere de una

diversidad de opciones. En este sentido la promoción de la educación comunitaria desde Waman Wasi estuvo siempre abierta a facilitar el desarrollo de perspectivas educativas heterogéneas pues la sabiduría quechua aún si ella alcanzara peldaños significativos no es suficiente para remontar los retos ecológicos, y sociales del mundo actual. Se requiere del concurso de otras tradiciones como las de la ciencia y la técnica modernas. Son todas ellas en conjunto y ninguna por separada las que nos van a permitir resolver en armonía los desequilibrios globales que se viven en la actualidad. Pero siendo así el prospecto, el objetivo inmediato fue empezar por lo propio, un desafío crucial que en un medio como el de los Quechua-lamas, adquiría el carácter de urgente.

VII.1. Programas

El CEC WW tiene cuatro programas cuya formulación obedece al contexto ecológico, a las demandas de las comunidades, y a su vocación educativa. Estos son:

a. Agrobiodiversidad, seguridad alimentaria y cambio climático

Se orienta hacia la conservación y recuperación in situ de los cultivos nativos desde los saberes propios y en los espacios chacareros, tarea que asumió una vez formada la organización de mujeres Warmikuna Tarpudoras – mujeres sembradoras -, y que WW lo promovió y estimuló desde el inicio. Son ellas las que observan con nitidez la necesidad de tener autonomía alimentaria, combinando prácticas adaptativas frente al cambio climático con el aseguramiento de diversidad de semillas en las chacras indígenas.

b. Artes sanas y pequeñas industrias

Promueve a través de las organizaciones comunitarias de mujeres, y de los abuelos (yachay runas) la valorización y práctica de las artes sanas: cerámica, medicina tradicional, tejidos, música y danzas, comida, y pequeñas industrias como la transformación de productos agrícolas y silvícolas en harinas y pastas. La metodología está basada en la transmisión intergeneracional de saberes.

c. Buen Gobierno, Derechos, y Territorio

Alienta las buenas prácticas de gobierno comunitario a fin de fortalecer el respeto y cariño por la vivencia en comunidad. Se apoya a las organizaciones representativas indígenas con información sobre derechos, valores comunitarios, normas de convivencia, y defensa del territorio, así como la elaboración de sus planes de vida.

d. Educación intercultural y comunitaria.

Este programa apoya el aprendizaje intergeneracional de saberes indígenas a través del acompañamiento a abuelos, niños, y jóvenes en talleres, encuentros, intercambios étnicos e interétnicos, y diálogos interculturales en los espacios de la comunidad y la escuela.

VII.2. Universidad de la Vida. UNIVIDA

El CEC Waman Wasi, para impulsar la educación comunitaria, generó la Universidad de la Vida (UNIVIDA). Esta iniciativa brotó de dos fuentes: la solicitud de dirigentes y abuelos de las comunidades quechua-lamas de la Alta Amazonía peruana deseosos de dotarse de un espacio propio de formación para sus hijos, y en el WW para darle coherencia a las modalidades diversas de formación que el CEC desarrollaba con las comunidades indígenas.

El enfoque de UNIVIDA, desde sus inicios, se alineó con los intereses indígenas basados en la vigorización de la autonomía indígena. Este rumbo implicó la promoción de prácticas orientadas a la afirmación cultural y el aprendizaje por la niñez y la juventud de una diversidad de oficios y conocimientos, que como dicen los indígenas ayuden a los hijos a "pasar la vida". El recuperar lo propio, sin embargo, fue de la mano de la realización de actividades afincadas en el interés de los jóvenes por aprender y curiosear saberes de otros horizontes cognoscitivos.

El nombre "Universidad de la Vida" fue tomado del vocabulario popular. Es común encontrar personas muy capaces en el dominio de destrezas útiles para la vida que abandonaron o nunca estuvieron en el sistema educativo. Sus inquietudes y deseos no encontraron en el aula respuestas válidas, sea porque el sistema no les ayudó a resolver el aprendizaje de competencias de utilidad en un mundo donde el empleo es cada vez más esquivo, sea porque lo que le enseñaron tuvo poca relación con el modo usual de aprender y leer de la naturaleza.

Estas personas que luego se desempeñan en una pluralidad de oficios, al ser interrogadas sobre el lugar donde aprendió tal ingenio, responden: "lo hice en la universidad de la vida". Existen en el país destacados exponentes en el terreno de las artes, las letras, la agricultura, la pequeña industria, la pesca artesanal, la cocina, las danzas y la música, las ciencias y las técnicas, que hallaron y desarrollaron su vocación fuera del aula. Es la vida y no el aula donde encontraron y desarrollaron su vocación.

UNIVIDA hace de la agricultura indígena y campesina, del bosque, y del agua, sus nidos predilectos de vida como de aprendizaje. Con su presencia renueva la vocación por la biodiversidad y el énfasis que la vida del campo debe tener en el horizonte de la buena vida –allín kawsay- en el planeta. Situándose en la chacra, el bosque, y el agua, se halla abierta a la diversidad de opciones de vida haciendo del iskay yachay (dos saberes en quechua) el acto y modo de educar.

En virtud de ello UNIVIDA fue asumida como responsabilidad tanto del Waman Wasi, como de las comunidades indígenas. Una creó su Escuela de Diálogos Interculturales; mientras las comunidades se encargaron de las escuelas de oficios, y de la biodiversidad y seguridad alimentaria.

VII.2.1. Principios

a. Basada en la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas.

UNIVIDA basa la regeneración de saberes en la tradición cultural local que es la que ha criado el bosque en armonía, y generado una abundante diversidad biológica en los campos de cultivo que ha convertido a la región de San Martín en un importante centro genético de plantas cultivadas en el país. El ejemplo del frejol, ají, yuca, algodón, maní, maíz, y plantas

medicinales, son sólo algunos ejemplos de estos cultivares cuidados por familias indígenas, constituidos en "centros de aprendizaje biocultural" es decir en núcleos de saber constituido. En éstos no sólo se regenera la diversidad biológica sino también los saberes, prácticas y valores que hacen a la diversidad cultural.

b. Recuperación de la autonomía

La recuperación de la autonomía no sólo se orienta a preservar el ámbito territorial en que se desarrollan las actividades de las comunidades cada vez más cercadas por las ambiciones de las corporaciones, y de una migración no planificada, sino en recuperar y preservar la independencia de la cultura educativa propia, en la práctica de las artes sanas, en la cultura culinaria campesina, de las artes y la vivienda, la música y las danzas, y de la enorme biodiversidad que crían y contienen los territorios y los chacras campesinas e indígenas.

c. Aprender haciendo

El aprendizaje académico actual ha privilegiado la mente y las capacidades asociadas a la abstracción, y es sobre esa base que se ha pensado la inteligencia como capacidad mental de resolver problemas y de vincularse con la naturaleza. En esta tradición el cuerpo y los sentidos han sido devaluados. En la tradición indígena amazónica, por el contrario, lo que se busca es una relación de armonía de la mente con el cuerpo, de los humanos con la naturaleza, en lo que el sentido es sentir y palpar el bosque, el río, y la chacra, en una conexión profunda con ellos. Todo esto desemboca en un aprender haciendo más que en una relación intelectiva con el mundo.

VII.2.2. La Escuela de Diálogos Interculturales

Los programas del WW cobraron concreción educativa en la Escuela que Diálogos Interculturales que WW promovió y cuya lista de eventos entre talleres y cursos breves ha sido significativa en estos años. La finalidad de la Escuela fue generar un espacio reflexivo sobre las culturas amazónicas y el papel que juegan en la conservación de los equilibrios ecológicos y en las relaciones de respeto entre humanos y naturaleza. Su objetivo: afirmar al niño, niña y joven en su cultura al tiempo de estimular su comprensión del fenómeno de la globalización y los desafíos que ésta trae para la conservación del ambiente. Se trata de recrear in situ una experiencia de relación intercultural con comunidades quechuas de procedencias diversas. Los diálogos interculturales se realizaron en centros de reuniones, escuelas, o lugares pertinentes para el diálogo reflexivo.

La propuesta de la Escuela de Diálogos Interculturales del Waman Wasi respondió a una demanda de las familias indígenas de que los y las jóvenes basen su formación en el diálogo de saberes entre el saber de la ciencia y técnica modernas y el de las culturas amazónicas. La interculturalidad se asumió como diálogo de saberes que responden a tradiciones diferentes. Esto implicó conversaciones y reflexiones en condiciones de equivalencia para enriquecer la diversidad y al mismo tiempo superar los factores que la debilitan.

En una época de incertidumbres, las certezas han dejado lugar a los esfuerzos colectivos de regenerar saberes y generar otros a partir de los aportes de las tradiciones culturales regionales y de las historias personales de los participantes. Entendiendo la existencia de una diversidad de

horizontes epistemológicos de creación y regeneración de conocimientos, WW entiende de que lo que se trata es de encontrar en cada ocasión aquella propuesta cognoscitiva que ayude mejor a la relación de armonía entre humanos y naturaleza.

Los programas educativos en esta Escuela se han decidido entre los dos pilares de UNIVIDA: el CEC Waman Wasi y las organizaciones indígenas con sus Yachay Runa. Los contenidos se fueron ajustando a la evolución de la organización indígena en sus actividades de conservación y recuperación del territorio, como el del fortalecimiento de su identidad.

En los primeros años WW desarrolló su escuela de artes y oficios en el Centro de Formación que tiene. Al Centro venían niños, y niñas, para aprender de los abuelos y abuelas, 7 artes sanas: cocina indígena; música y danzas; cestería; cerámica; tejidos; costura; y medicina tradicional. Al centro acudían por turnos estudiantes provenientes de Instituciones Educativas vecinas. Paralelamente a estas actividades WW acompañaba esfuerzos de las comunidades por recuperar y conservar sus bosques y la biodiversidad de sus chacras.

En un segundo momento las escuelas de artes y oficios se hicieron en las propias instituciones educativas y como parte de la incorporación del saber local en el currículo educativo. Los saberes aprendidos de los abuelos surtían de ejemplos para contextualizar la educación intercultural de las escuelas indígenas.

En un tercer momento el Centro se descentralizó hacia las comunidades. Los talleres de artes y oficios se hacían en las propias comunidades, sea en los centros poblados, como en la chacra, el bosque, y el río. En esta época fueron organizándose por comunidades las Asociaciones de abuelos o Yachay Runa, que eran los que tenían la responsabilidad de la trasmisión de saberes.

El resultado de este proceso no sólo fue la recuperación de las costumbres, el idioma, la diversidad agrícola, sino un sentido de comunidad indígena aunado a un proceso de reconocimiento oficial de comunidades y territorio. Paralelo a este proceso surgieron organizaciones de mujeres; nuevas organizaciones indígenas de segundo grado; y una nueva lideranza indígena.

Esta nueva situación obligó a WW, ya como CEC a organizar y conferir sentido a sus modalidades de formación, opción que implicó una decisión compartida entre la institución y las comunidades indígenas sobre la metodología y contenidos educativos. WW organizó su Escuela de Diálogos Interculturales; y las comunidades con sus Yachay Runa y organizaciones de mujeres Warmikuna Tarpudora, las escuelas de oficios, y de biodiversidad y seguridad alimentaria. Cada quien con una vocación definida.

A comienzos del 2010, la formación tomó un curso más estructurado. Se impuso como una demanda de las dirigencias de las comunidades el conocimiento de las nociones de territorio, derechos de los pueblos indígenas y la elaboración de planes de vida.

En virtud a esta nueva realidad la Escuela de Diálogos Interculturales convino en coordinación con las comunidades en desarrollar un Curso sobre fortalecimiento organizacional y liderazgo indígena. En los años siguientes, y siguiendo este ruta, se puso a prueba un Diplomado singular cuya convocatoria no discriminaba académicos de no académicos. La idea del Diplomado fue la profundización de los temas del curso, asentar las bases de una propuesta indígena de buen vivir, y probar una metodología de formación que combina la reflexión necesaria sobre temas globales con el desarrollo de talleres prácticos coordinados por los abuelos de la Asociación Yachay Runa. En lo que sigue mencionaremos esquemáticamente aspectos del curso sobre fortalecimiento organizacional.

El Curso- taller fue un espacio de reflexión sobre la herencia cultural de los pueblos indígenas en un contexto caracterizado por un dinámico proceso de reconocimiento de comunidades nativas, y la recuperación de territorios. Estas situaciones imponían nuevos retos de aprendizaje a las organizaciones indígenas para conservar su territorio, propiciar su bienestar, y recuperar lo extraviado. Para ello, se requería conocer y administrar instrumentos y herramientas de desarrollo sostenible, y el marco legal de la consulta previa que otorga nuevos derechos y obligaciones a las comunidades indígenas.

Este curso se orientó hacia la juventud indígena, hombres y mujeres, sin excluir a las dirigencias de las comunidades. Constó de tres módulos. Uno referido a la biodiversidad, la agricultura alto amazónica y el cambio climático, otro sobre las artes sanas y las pequeñas industrias, y un tercero sobre el territorio, derechos de los pueblos indígenas y el impacto de las explotaciones extractivas en las poblaciones indígenas y la naturaleza. Los contenidos se desarrollaron mediante la modalidad de trabajos temáticos en grupo, lecturas y ponencias, exposiciones de problemas concretos, discusión de videos, y plenarias.

Se realizó bajo la forma de talleres. Estos incluyeron una secuencia de interacción que usualmente comenzaba con un diálogo introductorio sobre el tema, lectura de textos breves, el visionado de videos; talleres de grupos, y plenarias para presentar el producto de los talleres. En las exposiciones de los temas se privilegiaba el uso de medios audiovisuales.

Las lecturas fueron cortas -no más de dos páginas- y sencillas sin ser banales, con un formato que combinaba lo escrito con dibujos y gráficos para orientar la comprensión del texto. Los textos escritos cumplían dos funciones: conocimiento y manejo de la lengua otra –el castellano – por los futuros líderes de las comunidades; y cumplir con la solicitud comunera de que los jóvenes deben saber los dos saberes: lo propio y lo ajeno. Entender el mundo moderno requiere, en medida importante, de la comprensión de lo escrito.

El método privilegiado en los talleres fue, sin embargo, los socio- dramas en el que los y las jóvenes recreaban, a su modo, el diálogo intercultural con el otro. La experiencia nos mostró la gran capacidad del joven para elaborar diálogos teatralizados a partir de la comprensión de los escritos, brindando un mensaje intercultural pertinente en el que el cuerpo era el eje del aprendizaje. Esta modalidad de completó con las estancias de aprendizaje intercultural en las comunidades que consistió en recorridos guiados por los yachaqs por chacras biodiversas, el aprendizaje de artes sanas (cerámicas, tejidos, plantas medicinales, música y danzas, y cocina indígena); y el conocimiento del bosque y el agua como espacios de conservación de la vida. No menos importante fue el papel que cumplió el programa radial "sachanchikuna". Generó la participación de jóvenes en su elaboración y estimuló una audiencia ávida de escuchar saberes y temas de utilidad para el fortalecimiento de sus organizaciones. La radio cumplió y cumple la función de ser un medio de soporte en el proceso de formación que propicia la UNIVIDA.

VIII. REFLEXIONES FINALES

Dice Francisco Pizango (64) de la comunidad de Panjui, Lamas.

> Ya era hora para hacer lo nuestro. Hemos estado ignorando nuestra cultura, pero no es tarde para nuevamente empezar a valorar nuestra cultura, ahora muchos hemos estado olvidando lo que antes hemos aprendido. Ya no sabemos tejer el canasto, porque han venido las mochilas de tela y por eso hemos tratado de olvidar nuestro arte.

Siguiendo la reflexión de Francisco, vigorizar la educación comunitaria amazónica en sus propios términos es crucial por lo siguiente:

- Porque las comunidades viven a su manera las 3 crisis de la modernidad: la crisis ecológica, la social, y la espiritual. Ellos requieren, lo que llaman: volver al respeto, entre humanos, con la naturaleza, y con lo sagrado. El apoyo a la educación comunitaria que promueve el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, tiene un rol enorme en la recuperación de los equilibrios ecológicos, la justicia social, y el sentido de comunidad.

- Perú es uno de los centros de origen de diversidad biológica y cultural más importantes del planeta en lo que se refiere a plantas cultivadas. Esta diversidad biológica no puede ser entendida sin las culturas educativas que la hacen posible; por ello vigorizar, fortalecer y potenciar la educación comunitaria indígena es trascendental en el mantenimiento de la biodiversidad y los equilibrios ecológicos de las regiones.

- La alimentación más nutritiva y plural de los peruanos depende de la pequeña agricultura indígena realizada en pequeñas parcelas y con los saberes de las comunidades. Fortalecerla es propiciar y garantizar la soberanía alimentaria del país y la continuidad de la creativa cocina peruana.

La educación comunitaria encierra la sabiduría que nos permite adaptarnos a los rigores del cambio climático. La tradición indígena ha conocido en su historia las grandes modificaciones del clima. Su capacidad de adaptación hace factible la regeneración saludable de la biodiversidad. Aprender de ella es esencial para el país.

Justicia social. La educación comunitaria no ha sido valorada y visibilizada en toda su magnitud por la sociedad y el estado peruanos. Su historia se enraíza en el devenir de las comunidades indígenas y campesinas donde anida. Visibilizar y reconocer a los invisibles de siempre dentro de las cosmovisiones en la que habitan es una tarea de justicia impostergable. "Saberes productivos" de "pensión 65" abre posibilidades importantes de fortalecerlas a condición de que sea un esfuerzo articulado con las otras dependencias estatales, las organizaciones indígenas, y las de las sociedad civil.

La vida indígena proporciona horizontes de vida sustentables basadas en la austeridad. Necesitamos un estilo de vida en que los valores educativos no sean los de la competitividad y el sálvese quien pueda individualista y consumista, sino los valores de cooperación y solidaridad en un mundo en que lo que existe debe estar al alcance de todos.

Las comunidades indígenas quechua-lamas esperan que el fortalecimiento de la educación comunitaria consolide el rumbo actual de su participación en la conservación de la naturaleza en dos sentidos: en la afirmación de su identidad como pueblo indígena que ha sabido desde siempre conservarla manteniendo los equilibrios y la armonía natural, y en su participación estructurada en las formación de las nuevas generaciones plasmando el

necesario diálogo de saberes. El objetivo es que las comunidades recuperen la autonomía al tiempo de incidir en las políticas regionales y nacionales de modo que éstas acunen en sus normas y en su práctica la diversidad cultural y el diálogo de saberes.

Independiente de los impactos logrados en estos años en la enseñanza de las costumbres indígenas, las comunidades quechuas sienten que lo crucial de la educación comunitaria hasta ahora desplegada ha sido la regeneración de las colectividades humanas en consonancia con los ritmos sagrados de la naturaleza, la recuperación de los ámbitos de comunidad, y el importante papel que los abuelos y mayores mantienen en la dinámica de recuperación del respeto en los pueblos de cultura primordial.

Notas

1. El Estado peruano respondió a esta demanda. En el año 2003, en la Ley General de Educación No 28044 está el concepto de educación comunitaria. La define como una forma del Sistema Educativo que se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad, que se "orienta al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales, al desarrollo de sus aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y a la promoción del desarrollo humano. En: IPEBA. Educación a lo largo de la vida: Medios de Articulación en el Sistema Educativo Peruano. Lima, marzo 2012: 47. Según Cussiánovich: "El debate académico en América Latina sobre la conceptualización de la educación comunitaria recién se apertura hace poco más de 20 años, cuando se empieza a discutir sobre educación comunitaria en el escenario educativo. En 1990 se funda la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, ICEA – LA, el cual retoma en muchos aspectos las propuestas de la educación popular. En el caso peruano, recién en el año 2003 el Ministerio de Educación le reconoce oficialmente, aunque su implementación es todavía incipiente. En: Cussiánovich, A. Bases Conceptuales de la Educación Comunitaria. V Encuentro Nacional de Educación Comunitaria. MINEDU, Viceministerio de Gestión Pedagógica. Dirección de Educación Ambiental y Comunitaria. Lima, diciembre 2012: 11.

2. Sobre este proceso de escolarización, Aníbal Quijano sostiene que: "Estos procesos fueron más amplios, masivos, globales en una palabra, más en unos países que en otros. Para los de población indígena mayoritaria esas diferencias han probado ser decisivas. En el Perú fue donde, sin duda, el proceso fue más temprano y más abarcador. Eso implicó la des-indianización de la identidad y de la autoidentificación de una parte mayor de la población "india", su traslado a las ciudades vinculadas al salario y al mercado, e inclusive en el mundo rural, mucha más que a las campesinas del período precedente. Ese específico proceso de desindianización fue denominado de "cholificación" (Quijano, A. "El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina.". En: Política externa, vol 12, No.4, Marzo-Abril 2004, pp: 77-97. Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Sao Paulo, Brasil (En Portugués).

3. La crisis de comienzos de la década del 80, como advierte Matos Mar. " ..disipó la ilusión desarrollista y mientras el aparato del Estado se veía rebasado en su capacidad de control, planificación y ordenamiento por la penuria de los fondos públicos, y la empresa privada limitaba cada vez más su absorción de mano de obra, la nueva masa urbana quedó abandonada a media integración ante una insuperable barrera económica, social y cultural. Los elevados índices de desocupación, la reducción de las opciones laborales, el crecimiento vertiginoso de las tasas de inflación, los bajos niveles salariales, pusieron en el curso de unos pocos años, fuera del alcance del nuevo limeño, los estilos cosmopolitas en que las clases dirigentes aspiraban a enmarcar el desarrollo de la nueva Lima (Matos Mar, J. Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década del 80. Perú Problema No.21. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1984: 75).

4. Rengifo, G- Educación y diversidad cultural. El Iskay yachay y Paya yatiwi en las comunidades andinas. Orígenes. PRATEC, Lima, 2008.

5. Ver: García Garrido, J.L. (Coord.) (2000): La sociedad educadora. Madrid (Fundación Independiente). En: Revista Española de Educación Comparada, 6 (2000) pp: 439-444. En el Perú, se introduce el concepto a través del PEN (Proyecto Educativo Nacional) que en su objetivo No. 6 apuesta por: "Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad". Nos proponemos –seña-

lan- fomentar en todo el país una sociedad capaz de formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y el bienestar de la comunidad. En: MINEDU. Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Aprobado por RS No. 001- 2007-ED. Lima, Enero 2007:127.

6. El Estado ha publicado el 30 de enero del 2015 el DS 001-2015-MINEDU que aprueba un nuevo Reglamento de Organización y Funciones para el Ministerio de Educación. No sabemos si en la nueva organización esta dirección continuará. Parece que no. Esperamos que, independiente de los avatares organizacionales, las funciones de la DIECA continúen. Hay que entender que educación no es sinónimo de aula. Se requiere de una institucionalidad que apoye a quienes hoy por hoy el sistema expulsa o no los incluye. Por otro lado este DS parece haberse saltado normales nacionales –un Reglamento es posterior a la Ley de Organización y Funciones que el Congreso no ha aprobado- e internacionales: la ley de consulta previa a los pueblos indígenas. Estos, que se sepa, no han sido consultado en una materia crucial para su destino: la educación.

7. El caso más notorio en el país es la de los Kamayoq en el sur del Perú, promovida por la ONG Soluciones Prácticas- ITDG.

8. Ejemplo de lo señalado es lo ocurrido en el Datem del Marañón, provincia de Loreto con mayoría indígena, que, a solicitud de los pueblos Awajun, Wampis, Achuar, Kandozi, Shapra, Quechua y Shawi, la Municipalidad Provincial emitió la Ordenanza Municipal 009-2010 –MPDM/DM publicada el 09 de noviembre del 2010 declarando de interés la educación comunitaria. Esta norma abre el curso para el reconocimiento y legalidad de la educación comunitaria ancestral de los pueblos indígenas en su jurisdicción.

9. La inclusión, concepto reiterado en el Gobierno actual, no puede ser pensada como asimilación a un único sistema educativo. La educación comunitaria andina y amazónica debe ser considerada desde la multiversidad, y no sólo como: "un valioso complemento y ampliación de lo que brindan las instituciones educativas" (En: IPEBA. Educación a lo largo de la vida: Medios de Articulación en el Sistema Educativo Peruano. Lima, marzo 2012: 48).

10. Este dato se modifica curiosamente en el 2007. Según el INEI, los Quechuas de Lamas (Llacuash) serian 16,929 en total. Fuente: INEI - II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 2007. Probable que la diferencia se deba a métodos diferentes de aplicación de encuestas, la reducción de la tasa de fecundidad: 2.7, hijos por mujer, el más bajo de los grupos indígenas de la Amazonía, o la migración de indígenas hacia la ciudad de Tarapoto. En: INEI. Resumen ejecutivo. Resultados definitivos de comunidades indígenas. Lima, 2009. pp: 15, 27.

11. Fuente: Gobierno Regional de San Martín. Dirección de Titulación, Reversión de Tierras, y Catastro Rural. Comunidades Nativas Inscritas y No tituladas a diciembre 2014.

12. En: Rengifo, G. Los caminos de la sal: el regreso al territorio excluido. Efectos del Fondo de Iniciativas de Afirmación Cultural (FIAC) en la recuperación de los ámbitos de comunidad de los Quechua-lamas. PRATEC. Lima, 2009:34.

13. La noción de "comunidad educadora" surgió en el 2013, en medio de los debates en los colectivos de educación comunitaria sobre el concepto de sociedades educadoras. Se convino en usar el concepto de "comunidad educadora" a la sabiduría que se regenera en las diversas organizaciones sociales por su carácter más específico y su relación raigal con el tipo de organización socio-cultural preponderante en el país:

la comunidad sea ésta andina o amazónica. Para dar una idea de la importancia numérica de las familias que habitan las comunidades rurales en el que radica la matriz cultural de la educación comunitaria en el Perú, mostraremos algunos datos. Según la ENAHO 2009 (Encuesta Nacional de Hogares del año 2009), existen 2'229, 876 unidades agropecuarias. De este total, la pequeña propiedad rural (menos de 10 Has.) lo constituyen 2' 013, 324, es decir el 90.2%, cifra en el que ubicamos al campesinado nacional. En: Rengifo, G. editor. Pequeña agricultura campesina en los Andes de Perú". PRATEC, Lima, 2011: 9. Existen en el país 5,818 comunidades andinas, y 1345 amazónicas. Las comunidades campesinas, mayormente ubicadas en la zona andina, representan el 37% del total de la población rural (2,5 millones de personas) En: www.allpa.org.pe. Es en estas comunidades, como en las amazónicas, donde se encuentra las raíces de la cultura educativa comunitaria, y son lugares donde se puede vivenciar la dinámica de regeneración de saberes que se trasmite de padres a hijos en el contexto de culturas orales.

14. Ishizawa, amplía este concepto que creo que encaja bien en la dirección de este ensayo. Basándose en la lectura de textos de Ivan Illich, Ishizawa dice: "Hay dos ámbitos de comunidad en los que la emoción de comunidad se despliega: el sentimiento de pertenencia y, por tanto, de amparo y mutua crianza, que es el ámbito interno, el ethnos, y por otro, el ámbito externo, la apertura al mundo en la actitud de recibir lo desconocido, lo contingente, de convertir lo extraño en propio, de acoger y criar lo nuevo". En Ishizawa, J. "La construcción comunitaria del ser". En: Repensar el mundo con Iván Illich. Gustavo Esteva (Coordinador). Taller editorial La casa del mago. Guadalajara, Jalisco, México, 2012: 99.

15. González Holguín. Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Quechua o del Inca. Editorial: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. 1989.

16. Panduro, Rider. "La vida misma nos enseña". En: Niños y aprendizaje en los Andes. Asociación Urpichallay, Huaraz, 2000.

17. Utilizamos la palabra ancestral como sinónimo de antiguo, es decir como una práctica raigal hecha costumbre en la vida de los comuneros andinos y amazónicos, quienes preguntados por el origen de una práctica indican: "eso viene de antiguo", "es de nuestros abuelos", sin que exista una referencia cuantitativa exacta de orden cronológico. Esto no significa de modo alguno inmovilismo. Las prácticas se van regenerando, y en esa dinámica pueden ocultarse, enriquecerse, o modificarse.

18. En: Rengifo, G. y Tapullima, L. Pesca y pescadores. Waman Wasi, Lamas. 2013: 23.

19. Rengifo, G. y Tapullima, L. Pesca y pescadores. Waman Wasi, Lamas. 2013: 37.

20. Testimonio quechua-lamas. En: Rengifo, G. y Tapullima, L. Secretos y ética en la agricultura indígena. Cosmovisión y agricultura en los Quechua-Lamas. En Sangama, et.al: La pequeña agricultura en la región de San Martín. Waman Wasi, Lamas, 2012: 87.

21. En: Romero, y Tapullima, ibid: 162

22. Para los Machiguengas Melitón Tenteyo Paogati y Jesús Manuel Seri Olivera, de Poyentimari, Echarati, Cusco, para sembrar maní no se debe comer caliente la sopa – la planta se quema, ni rápido –porque la planta debe crecer a su tiempo. No se debe comer camarón, chancho- chancho (gusanos como ciempiés que viven en los riachuelos), ni tomar trago, ni ají, porque la planta se quema y muere. Lo mismo, para sembrar yuca debe lavarse la mano con los frutos del estekochi-

pini –yuca silvestre- para que la yuca dé buena producción. Para que en la cosecha la yuca produzca raíces grandes y gordas se debe sembrar estirando los pies y hacerlo en luna llena. Tampoco para de debe comer ají, se debe estar en dieta de mujer. Para la caza el secreto para la captura del paujil y la perdiz es frotarse el pecho y las manos con winkiki (ivenki) mascado. Para ir de caza hay que pintarse el rostro con achiote suavemente y sin mucha notoriedad para que las aves no reconozcan al cazador.

23. En: Romero y Tapullima, ibid: 162.

24. En: Romero y Tapullima, ibid: 166.

25. En: ARAA Choba Choba. La Cultura Culinaria Lamista del Frejol. Tarapoto, 2014: 50

26. En: Panduro, R; y Rengifo, G. Montes y Montaraces. PRATEC. Lima, 2001: 126

27. Testimonio de Purificacion Cachique, de la comunidad de Alto Pucallpillo. En: Panduro R. y Rengifo, G. Montes y Montaraces. PRATEC, Lima, 2001: 127

28. Del Castillo, M; y Rengifo, G. La mujer es para que guarde las semillas. Mujer y cambios en el sistema agrícola del bajo Mayo. Tarapoto, San Martín. CEDISA. Tarapoto, 1995.

29. Transcurriendo los años de 1.700, anduvo por este mundo Don Juan Chiles, los documentos coloniales dicen que era: "un indio principal y natural del pueblo de Cumbal, principal de Parcialidad de Nazate, ayllu de Chiles, legítimo heredero del derecho y posesión de estas tierras dejadas por Doña Graciana Yaguarana y Doña Micaela Chiles Cuatín Aza". En: Xexus. Ventana Cultural. www.xexus.com.co. Estas interpretaciones tienen como autores a Estudiantes de Licenciatura en Etnoeducación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

30. Estas reflexiones amplían lo que oficialmente se piensa que es el objetivo de la educación comunitaria. Refiriéndose a la Educación Comunitaria dice IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación, y Certificación de la Calidad de la Educación Básica) que ésta: "Contribuye con la formación permanente, integral y pertinente de las personas porque aporta a tres campos de su desarrollo: el personal, el ejercicio ciudadano, y la inserción productiva. Estos campos responden a los planteamientos del informe Delors: el saber ser (desarrollo personal), el saber convivir (ejercicio ciudadano), el saber hacer (los desempeños sociales y la inserción productiva), y el reconocimiento de la importancia del saber conocer para mantener el dinamismo de los aprendizajes". En IPEBA, ibid. pp: 47,48.

31. La sabiduría no es comunicable. La sabiduría que un sabio intenta comunicar suena siempre a simpleza.. El saber es comunicable pero la sabiduría no. Puede hallársele, puede vivirse, nos sostiene, hace milagros; pero nunca se puede explicar ni enseñar. Hesse, Hermann. Siddharta.

32. Arévalo, M. "La chacra te enseña a querer". En PRATEC. Los caminos andinos de las semillas. PRATEC, Lima, 1997: 191.

33. Ver: Rengifo, G. El Retorno a la Naturaleza. Apuntes sobre Cosmovisión Amazónica desde los Quechua-lamas. PRATEC, Lima, 2009.

34. En: Romero, L.O. y Tapullima, L. La crianza del puquio en los Kechua Lamas y su conversación con el cambio climático. Lamas-San Martín. En: Cambio Climático y la Sabiduría Andino Amazónica. Prácticas, percepciones, y adaptaciones indígenas. PRATEC, Lima, 2009:159.

35. Merlau-Ponty, M. Fenomenología de la Percepción. Península, Barcelona, 1997.

36. Méndez Torres, G. et.al. Sentir-pensar el género. Guadalajara, México, 2013.

37. En el conocimiento moderno se observan 4 etapas, según nos advierte Rodolfo Kusch: primero, una realidad que ocurre afuera, es decir una relación de sujeto a objeto. Segundo, un conocimiento de esa realidad, vale decir, la aprehensión intelectiva de esa realidad que involucra el procesamiento activo de actividades sensoriales, motoras y cognitivas a fin de obtener una representación de ésta. Tercero, un saber que resulta de la administración de los conocimientos o ciencia, y cuarto, una acción que vuelve sobre la realidad para modificarla. En: Kusch, Rodolfo. El Pensamiento Indígena y Popular en América. Hachette. Buenos Aires, 1977.p.28.

38. La racionalidad instrumental es justamente: "La capacidad de calcular y saber escoger entre varios medios aquel que se acomode mejor al fin". En: Kolakowski Leszek. El racionalismo como ideología y ética sin código. Ariel. Barcelona. 1970, p. 7

39. Cutipa,S. "Antes lo que aprendíamos era grabado en nuestro corazón". En: Niños y Aprendizaje en los Andes. Asociación Urpichallay. Huaraz, 2000: 23.

Bibliografía

ARAA Choba Choba. La Cultura Culinaria Lamista del Frejol. Tarapoto, 2014: 50

Arévalo, M. "La chacra te enseña a querer". En PRATEC. Los caminos andinos de las semillas. PRATEC, Lima, 1997: 191.

Cussiánovich, A. Bases Conceptuales de la Educación Comunitaria. V Encuentro Nacional de Educación Comunitaria. MINEDU, Viceministerio de Gestión Pedagógica. Dirección de Educación Ambiental y Comunitaria. Lima, diciembre 2012.

Cutipa, S. "Antes lo que aprendíamos era grabado en nuestro corazón". En: Niños y Aprendizaje en los Andes. Asociación Urpichallay. Huaraz, 2000: 23.

Del Castillo, M; y Rengifo, G. La mujer es para que guarde las semillas. Mujer y cambios en el sistema agrícola del bajo Mayo. Tarapoto, San Martín. CEDISA. Tarapoto, 1995.

Esteva, G. En la senda de Juan Chiles. PDF. En: Xa.yimg.com/kq/groups/21387561/1579215628/name/LA.

García Garrido, J. L. (Coord.) (2000): La sociedad educadora. Madrid (Fundación Independiente). En: Revista Española de Educación Comparada, 6 (2000).

Gobierno Regional de San Martín. Comunidades Nativas Inscritas y No tituladas a diciembre 2014. Dirección de Titulación, Reversión de Tierras, y Catastro Rural.

Hesse, Hermann. Siddharta. Editorial Barcelona Club Bruguera. España. 1980. pp 175.

Kolakowski Leszek. El racionalismo como ideología y ética sin código. Ariel. Barcelona. 1970, p. 7

Kusch, Rodolfo. El Pensamiento Indígena y Popular en América. Hachette. Buenos Aires, 1977.p.28.

INEI - II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 2007.

INEI. Resumen ejecutivo. Resultados definitivos de comunidades indígenas. Lima, 2009.

IPEBA. Educación a lo largo de la vida: Medios de Articulación en el Sistema Educativo Peruano. Lima, marzo 2012.

Ishizawa, J. "La construcción comunitaria del ser". En: Repensar el mundo con Iván Illich. Gustavo Esteva (Coordinador). Taller editorial La casa del mago. Guadalajara, Jalisco, México, 2012: 99.

González Holguín. Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Quechua o del Inca. Editorial: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. 1989.

Matos Mar, J. Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década del 80. Perú Problema No.21. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1984.

Méndez Torres, G. et.al. Sentir-pensar el género. Guadalajara, México, 2013.

Merlau-Ponty, M. Fenomenología de la Percepción. Península, Barcelona, 1997.

MINEDU. Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Aprobado por RS No. 001- 2007-ED. Lima, Enero 2007.

Panduro, Rider. "La vida misma nos enseña". En: Niños y aprendizaje en los Andes. Asociación Urpichallay, Huaraz, 2000.

Panduro, R; y Rengifo, G. Montes y Montaraces. PRATEC. Lima, 2001: 126

Quijano, A. "El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina.". En: Política externa, vol 12, No.4, Marzo-Abril 2004, pp: 77-97. Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Sao Paulo, Brasil (En Portugués).

Rengifo, G. Educación y diversidad cultural. El Iskay yachay y Paya yatiwi en las comunidades andinas. Orígenes. PRATEC, Lima, 2008.

Rengifo, G. Los caminos de la sal: el regreso al territorio excluido. Efectos del Fondo de Iniciativas de Afirmación Cultural (FIAC) en la recuperación de los ámbitos de comunidad de los Quechua-lamas. PRATEC. Lima, 2009.

Rengifo, G. editor. Pequeña agricultura campesina en los Andes de Perú". PRATEC, Lima, 2011.

Rengifo, G. El Retorno a la Naturaleza. Apuntes sobre Cosmovisión Amazónica desde los Quechua-lamas. PRATEC, Lima, 2009.

Rengifo, G. y Tapullima, L. Secretos y ética en la agricultura indígena. Cosmovisión y agricultura en los Quechua-Lamas. Lamas, 2012.

Rengifo, G. y Tapullima, L. Pesca y pescadores. Waman Wasi, Lamas. 2013.

Romero, L.O., y Tapullima, L. "La crianza del puquio en los Kechua Lamas y su conversación con el cambio climático. Lamas-San Martín". En: Cambio Climático y la Sabiduría Andino Amazónica. Prácticas, percepciones, y adaptaciones indígenas. PRATEC, Lima, 2009:159.

Sangama, et.al. La pequeña agricultura en la región de San Martín. Waman Wasi, Lamas, 2012.

Xexus. Ventana Cultural. www.xexus.com.co.