



La lógica de adquisición del conocimiento práctico y la educación

The logic of acquiring practical knowledge and education

Heinrich Helberg Chávez

Universidad Nacional Diego Quispe Tito, Cusco, Perú

hhelberg@hotmail.com

Resumen

En este artículo tratamos de reflexionar sobre la recientemente descubierta lógica de adquisición del conocimiento práctico y sus consecuencias para la educación y políticas educativas. Esta lógica se manifiesta en el proceso de socialización, que va concatenando unidades de sentido que son prácticas sociales con reglas implícitas y nunca formuladas, que requieren habilidades que el niño hace suyas mientras va haciéndose de su propio universo de sentido. Ese es el marco de referencia del niño: el sentido común, no el conocimiento del mundo. Porque la única fuente de conocimiento que tiene el niño es su lenguaje y su comunidad. Es este proceso el que evidencia la verdadera lógica del lenguaje, porque así como se adquiere el lenguaje, así es. Y solo reconociendo el lugar dominante que tiene la lógica del conocimiento práctico es que podemos sentar las bases de una educación pertinente e intercultural de todos que pueda evitar los gruesos etnocentrismos y los problemas del rechazo cultural que siempre enfrentan los proyectos educativos que no se sustentan en las culturas pedagógicas de los pueblos.

Palabras claves: Conocimientos prácticos, conocimientos hipotéticos, lógica práctica de adquisición de lenguaje, unidades de sentido, prácticas sociales, conocimientos tácitos, culturas pedagógicas indígenas.

Abstract

In this article we try to reflect on the recently discovered logic of practical knowledge and its consequences for education and educational policies. This logic manifests itself in the process of socialization, which concatenates units of meaning that are social practices with implied and never formulated rules that require skills that the child acquires building its own universe of meaning. This is the frame of reference of the Young child: common sense and not his knowledge of the world, because his only source of knowledge is his language and his community. It is this process which evidences the real logic of language, because the way language is acquired that is how it is. And only recognizing the dominant place that the logic of the practical knowledge has, is that we can lay the groundwork for a pertinent and intercultural education that can avoid the problems of cultural rejection that always face the educational projects that are not based on the educational cultures of peoples.

Key words: Practical knowledge, hypothetical knowledge, practical logic of language acquisition, units of meaning, social practices, tacit knowledge, indigenous pedagogical cultures.

1. Iniciación en el tema

La educación intercultural bilingüe es la educación que podría potencialmente solucionar los problemas de exclusión en la educación del país, sobre todo si se la plantea como educación originaria intercultural, con sus dos pies: en la educación comunitaria y en la escolar, que es la propuesta que hacen los mismos pueblos indígenas (Paul Perez Petsa: *Educación Autónoma Indígena*, documento inédito [2010], ver Anexo 1), a diferencia de las políticas de Estado que solo tratan de su propio campo de influencia: la educación escolar. Será por eso que hablan de un servicio educativo y no del sistema educativo.

La educación ancestral indígena no ha sido ni incluida en los diagnósticos nacionales ni aprovechada por la Comisión Nacional de Educación en su propuesta de políticas; no se percibe a las comunidades y pueblos indígenas como entidades formadoras, en educación básica y en la profesionalización también, que son las funciones que evidentemente cumplen y que es también una de las maneras como se auto definen, como *comunidad educativa* (Elvira Belaúnde sobre los *airo pai*).

Es lamentable que en el país, en general, el rol de la familia se circunscriba a la formación en las «buenas costumbres y la etiqueta» o en «educación en valores». No se cae en cuenta que con la familia se aprende a pensar cuando el niño o niña aprende a hablar, aprende a distinguir identidades de cosas, animales y personas, a escoger, a gustar de algo, a aceptar y rechazar (que es quizá lo más básico), a reaccionar con emoción a situaciones, a reconocer y proponer regularidades (sino no puede jugar), a ubicarse en el espacio, a medir velocidades de sus movimientos, a acordarse, a repetir, a imitar, cantar y tanta otra cosa más. Y todo eso es parte de la lógica del lenguaje cotidiano. Y es fundamental para todos los otros campos de conocimiento. Ese es el proceso de socialización, por el que el niño se vuelve un ser humano, y que es un conocimiento tan complejo que le toma como veinte años adquirirlo, por largo mucho más complejo que cualquier profesión, y tan complejo que estoy bastante seguro que ningún profesional puede dar cuenta de cómo lo hace él mismo, y que sin embargo usa del lenguaje cotidiano y de su lógica sin saber cómo. Y si no lo usara no podría aprender nada más, porque todo conocimiento sistemático depende del nada sistemático conocimiento cotidiano, que es el que ha acumulado la especie a través de la evolución, que define su aparato cognitivo y la caracteriza.

Es lamentable que como país no hayamos logrado aprender nada de las culturas pedagógicas indígenas, cuando en realidad a ojos del mundo y de la ciencia su

educación es una educación de alta calidad, una educación de éxito, en contraste con la estatal y los modelos importados que ofrecen resultados bajos según sus propios indicadores, mientras que las comunidades logran contar con miembros con el perfil deseado por ellos y además comprometidos con sus pueblos y su destino, en prácticamente todos los casos. Y mientras más prístina sea su situación y menos influencia tengan de fuera y de la escuela, mejor funciona su educación comunitaria. Lo que no habla a favor de la escuela ni del servicio educativo estatal, porque entra en competencia con la educación comunitaria y se vuelve su enemigo.

Y esto es así, queremos asumir, por desconocimiento y prejuicios culturales, pero también podría ser por prejuicio de clase social, que no se quiere aceptar que la educación de los pueblos indígenas es exitosa y modelo para todos. Y más ahora que los padres de familia y la comunidad asumen la interculturalidad como necesaria. Por ejemplo, no solo enseñan a andar, sino a andar en playa de río, que es muy sacrificado aprender, porque las piedras calientes quemar, pero también enseñan a andar con zapatos que aprietan.

Pero lo cierto es que la educación indígena representa un modelo propio de educación, que el país tiene todavía en reserva y que no valora ni aprovecha en toda su magnitud.

Reconocemos el rol importante que jugó el descubrimiento de la «gramática profunda» y de la indicación que en la forma cómo enseñamos a los niños las palabras se manifiestan las reglas que conforman las unidades de sentido, tal como lo señala filosofía de lenguaje. Pero recién en el recorrido real del proceso de socialización se manifestó cuál es la verdadera lógica del lenguaje cotidiano. Y cómo contiene en interacción ambas lógicas, la de deducción de ideas y la práctica, y pudimos ver en detalle qué unidades de sentido son universales y cuáles culturales. Y esta actividad ya no siguió las indicaciones de la filosofía de lenguaje sino que se convirtió en una autocrítica del lenguaje, aplicando los mismos criterios con que se juzgan las cosas comunes al mismo lenguaje. Y probó ser una actividad autónoma y que todos pueden practicar porque no hace sino usar los mismos medios del lenguaje que son de todos como lo es el mismo lenguaje.

Con este ensayo pretendo entrar en el mismo centro de la pedagogía: en las formas de socialización del ser humano y su decisiva relevancia para la formación de toda persona, como tal, como ser humano. Se trata de revelar la lógica de la transmisión de lenguaje y cultura. Para que, a partir de allí y comprendiendo

cómo sucede eso, revaloricemos la educación que dan los padres en general y de la comunidad educadora indígena específicamente.

Y eso significa revalorizar los conocimientos cotidianos, que son conocimientos prácticos, junto con los conocimientos de los pueblos que prefieren una transmisión práctica de su tecnología productiva y de su cultura, a diferencia de los conocimientos hipotéticos y abstractos que son productivos para la investigación y para la generación de nuevo conocimiento en el marco de la teoría y la ciencia moderna (que no es la única ciencia, ni es la universal, es propia de un modelo de sociedades industriales, para cuyas necesidades fue diseñada).

También significa reconocer a esas comunidades educadoras, valorar su aporte estratégico a la socialización humana, significa interactuar con ellos de forma sensata, respetando su derecho a escoger la educación que quieren para sus hijos y de ser consultados en todos los aspectos. Y pueda que sea necesario complementar con nuevas competencias esa educación, pero siempre negociando con respeto y nunca sustituyendo, duplicando sistemas educativos o imponiendo fines y objetivos supuestamente universales, pero que siempre tienen una valoración cultural eurocéntrica. La estrategia de duplicar sistemas educativos y colocar un nuevo sistema educativo escolar al costado del tradicional no fue una buena estrategia, es colonial y obliga a hacer una reingeniería total de sistema para que tenga sentido en el marco de una nueva alianza basada en la colaboración y no en la imposición de supuestas necesidades nacionales.

Por eso es que la consulta de políticas educativas del Ministerio con los padres de familia y comunidades es tan importante y necesaria. Otorga a la educación intercultural bilingüe un mandato democrático que las autoridades y los técnicos tienen que aprender a respetar.

2. Las dos lógicas de aprendizaje

En la cultura occidental se ha difundido las recomendaciones de un conocimiento «superior» que es el conocimiento explícito, cuyas generalizaciones se expresan con conceptos abstractos, con reglas, leyes naturales y a veces en fórmulas matemáticas – lo que se aprecia mucho, con la idea que el conocimiento matemático es exacto. El marco de referencia es el teórico, es decir la actitud contemplativa. Su objetivo conocer los principios, causas y reglas o leyes que gobiernan los casos particulares.

Un ejemplo del desarrollo de este tipo de conocimiento son las ciencias académicas o modernas (del proyecto político de La Modernidad) y algunas filosofías, pero no todas. La de Diógenes en la antigüedad, que sale a buscar un hombre con una lámpara a la luz del día usa de otros métodos y la filosofía de lenguaje se adscribe más bien al modelo contrario, al de los conocimientos particulares que vamos a describir ahora.

El otro tipo de conocimiento es el conocimiento del «práctico» que conoce mucho sobre cosas particulares y puede relacionarlas, de muchas maneras y en varias dimensiones, pero sin recurrir a generalizaciones explícitas y conceptos abstractos. Su marco de referencia es práctico, es decir, tiene fines prácticos, no el conocimiento «puro» del conocimiento por el conocimiento. Este tipo de conocimiento usa de muchas maneras prácticas para explicar generalidades, como modelos, listas de ejemplos que aclaran una distinción conceptual, imitaciones, acompañar o guiar un comportamiento, introducir a una tarea práctica y seguro varias más. El práctico es el hombre que puede curar a una persona, la conoce bien en todos sus aspectos y sabe qué efectos tienen sus remedios en esa persona: puede tratar casos particulares.

Si bien las causas pueden ser las mismas, los efectos pueden ser distintos según el contexto y la forma cómo se apliquen (esto es interesante, abre nuevos caminos). Y esto es algo que el pensamiento occidental ha dejado de lado.

Cabe mencionar que la lógica práctica se aplica cada vez que usamos nuestras palabras en situaciones concretas, y generalmente actuamos por intereses, motivados por emociones o por miedo. Y solo en contadas ocasiones actuamos en base al conocimiento y haciendo deducciones lógicas entre ideas; en los otros casos actuamos siguiendo la cultura, generalmente sin pensar, porque si pensamos y dudamos ya entramos en la lógica deductiva. Ambas posibilidades están contenidas en la lógica del lenguaje cotidiano, pero la frecuencia de uso es muy distinta.

Esta distinción entre conocimientos prácticos e hipotéticos ya la conocía Aristóteles en el siglo IV antes de Cristo, cuando en el primer capítulo de su libro *Metafísica*, distingue los conocimientos prácticos, que conforman la *experiencia* humana, de los conocimientos técnicos y la teoría, que para él no solo incluyen a las ciencias particulares, sino a su teología: su acercamiento y búsqueda de las causas y fines últimos que es a lo que él llama dios: la causa del movimiento de las estrellas. Claro que Aristóteles valora más la técnica que la experiencia cotidiana, y la teoría más que la técnica, y sobre todo su propia teología. No conoce la tecnología, que aplica la teoría, solo la técnica que aplica la experiencia. Y aunque estas

decisiones filosóficas dieron forma a la cultura occidental, cuyas consecuencias estamos viviendo hoy día, no tenemos que creerle ni seguirlo.

La idea de Aristóteles que un conocimiento explícito es en principio superior o preferible al implícito parece a primera vista intuitivamente cierta, pero se topa con el contrargumento lógico que «una generalización es una generalización, no importa cómo se exprese» y que por lo tanto son estrictamente equivalentes. Por ejemplo, la distinción hembra/macho se explica con listas de ejemplos: vaca/toro, perro/perra, gallina/gallo y al revés si me dan la lista puedo descubrir que se trata de «hembra/macho» y entonces decir que «ya entiendo».

Aristóteles piensa también que para enseñar se necesita de explicaciones, conceptos generales (abstractos) y generalizaciones (reglas, leyes, fórmulas matemáticas), pero eso no es cierto, se puede introducir una práctica con medios prácticos, con los medios indicados arriba (con ejemplos en lugar de una generalización, modelos,...) y esto no solo es una posibilidad sino una necesidad, cuando, por ejemplo, se trata de enseñar a hablar a alguien que no domina el lenguaje: no se puede enseñar matemáticas sin explicar el sentido de las fórmulas con el lenguaje cotidiano; las matemáticas son dependientes en eso del lenguaje cotidiano, las fórmulas no se explican ni aplican solas. Y no se puede enseñar a alguien a hablar con conceptos abstractos y reglas generales, porque no los entendería, justamente porque todavía no habla, de manera que forzosamente hay que recurrir a la inducción práctica de regularidades por medio de imitaciones etc. Esa es la lógica del niño que aprende y de la socialización, en sus primeras etapas. A partir de los 5 años el niño sin embargo, ya tiene tal dominio del lenguaje que empieza a razonar y preguntar sobre sus usos del lenguaje y por qué es como es. Y entonces aprende el lenguaje humano con todos sus recursos, también el pensamiento abstracto.

Hay que señalar que es incorrecto asociar el pensamiento práctico con los pueblos indígenas y el abstracto con la civilización, eso no es así: todos los seres humanos con sus complejos lenguajes cotidianos adquieren todos los recursos. Pero las culturas pueden tener preferencias por maneras de transmitir el conocimiento, maneras que tienen que ver básicamente con sus economías y no con sus cualidades mentales. Es decir, hay técnicas que requieren que la persona las incorpore y haga parte de sí mismo, como el uso del arco y la flecha, tocar un instrumento musical o conducir una bicicleta, y hay otras que requieren instrucciones precisas, para no equivocarse, paso a paso, o que se pueden dividir en pasos pequeños como para la fabricación de un auto.

La gran deficiencia del conocimiento general (de leyes o normas generales) es que trata solo de temas generales, no llega a lo particular, ni siquiera con una estadística del éxito de lo que se quiere aplicar al costado. Sabemos que la ciencia no puede explicar por qué justamente le cayó a alguien un tronco en la cabeza cuando paseaba por el bosque. Una generalización como «X cura esto en 97% de casos» se le puede tomar como «recomendación» pero siempre requiere del conocimiento particular que tiene la responsabilidad ética sobre la aplicación en un caso concreto. El conocimiento de particulares tiene eso, un componente moral, otra dimensión adicional. Hay que contextualizar el conocimiento general a sus usos sociales, sino no es aplicable. Y hay casos en que está contraindicado aplicarlo y para eso hay que conocer la historia del paciente que es una persona particular - ese es el dilema constante de los médicos que tienen que evaluar muchos conocimientos generales y particulares antes de tomar una decisión.

Y el pensamiento occidental no ha trabajado el tema de los conocimientos particulares como un sistema de conocimiento paralelo e igual de importante que los conocimientos teóricos y más bien se ha dedicado a desprestigiar a los conocimientos prácticos como limitados por intereses. Y esa condena afecta a los conocimientos de los pueblos indígenas en un claro caso de violencia epistemológica.

Los conocimientos prácticos se les ha visto solo como parte de la ética: Aristóteles y Kant los tratan así. Y no se ha caído en cuenta tampoco que la condena a los conocimientos prácticos afecta también a los conocimientos cotidianos y con eso a la base y sustento de todo el conocimiento humano y de toda posibilidad de razonamiento y de discurso racional- ya hemos visto que las matemáticas no se dejan explicar sin recurrir al lenguaje cotidiano y lo mismo es válido para todas las disciplinas y ciencias.

Cuando los pueblos indígenas reclaman un derecho a que se les enseñe con su propia lógica no están perdiendo nada entonces, porque los sistemas de adquisición de conocimiento son distintos, pero complementarios y podemos explicar una lista de ejemplos con el concepto general (por ejemplo: gata/coneja/perra/vaca con «hembra») pero también al revés, no podremos explicar «hembra» sin recurrir a los ejemplos. Los ejemplos sirven para indicar el rango de aplicación. Así hay peces hembra y macho, pero no hay caracoles hembra y macho.

Cuando los seres humanos adquieren su lenguaje cotidiano adquieren todos los medios para pensar y valerse por sí mismos en sus vidas, y en consecuencia es absurdo y discriminatorio pretender introducir jerarquías entre los distintos tipos de conocimiento. También los pueblos indígenas saben hacer deducciones lógicas,

abstracciones y formular reglas generales y eso lo aprenden en el momento en el que la lógica interna del lenguaje que están adquiriendo se lo permite – porque la adquisición del lenguaje sigue un orden donde «a» lleva a «b», aunque sea un orden flexible, con muchos elementos en juego. Y cuando los niños entran en «la edad de la razón» (también tienen ese concepto) empiezan a razonar y pedir explicaciones por todo y cuando los jóvenes tienen unos 12-13-14 años los tienes como expertos en argumentos, refutaciones, conjeturas y deducciones lógicas. Y en dar la contra en todo. Pero ese no es el objetivo de la educación, el dominio de la lógica deductiva, no para los pueblos indígenas, no se quedan en el pensamiento abstracto, también tienen que aprender a medir sus razonamientos, a tomar en consideración otras posiciones, a equilibrar lo racional con lo emocional y lo político. A saber hay que aprender a pensar por el otro y adquirir un sentido político. Eso se llama madurar. Tienen que contextualizar las ideas abstractas y entonces el pensamiento cotidiano es el que tiene la última palabra.

Hay que reconocer que la socialización ocurre «sin currículo» y seguro es una formación consciente pero no guiada y menos estructurada, pero nada de eso le quita la fuerza y el éxito que tiene. Sigue una lógica interna donde «a» permite aprender «b» y «b» permite «c». Donde cada unidad es una unidad significativa y a su vez es una relación social. Por ejemplo, tengo que poder citar lenguaje para poder preguntar «¿qué es rinoceronte?» y necesito citar lenguaje para decir: «papá, tu has dicho que vas a llevarme a pasear y ahora no quieres». Lo cual es ya una constatación de inconsistencia lógica en la acción y una reprimenda moral. El juicio moral tiene recursos lógicos, que la psicología no estudió, porque no percibe los problemas lógicos. Y eso empieza ya cuando la madre frena al niño para que no muerda el pezón cuando mama y le enseña así que hay límites que no debe trasgredir. Las morales no se clasifican por los marcos de referencia como superiores/inferiores, el niño tiene que adquirir la moral vigente, la que le enseñan sus padres, para cuestionarla. Es un paso lógico previo, no un estado mental del niño. El niño no lo hace porque tenga confianza en sus padres, no tiene opción, lo hace por necesidad lógica.

Quizá convenga más bien estudiar de dónde viene esa increíble capacidad para obtener logros casi totales de forma espontánea: sin currículos, sin instrucciones, sin materiales, sin formación pedagógica. Y la sospecha que abrigo es que justamente en esas aparentes debilidades está la fortaleza: trabaja con la lógica de la memoria cerebral y se adapta a ella. Y creo que es posible averiguarlo con

más detalle colectando solo las experiencias cotidianas con el aprendizaje de la primera lengua.

Pero pocos o nadie han estudiado los conocimientos prácticos que implica el proceso de socialización, que es coincidente con el del aprendizaje de una de las lenguas naturales, como se designa al castellano, quechua, awajun, entre casi 6 mil lenguas que existen. La filosofía de lenguaje en su etapa más creativa (desde 1932 hasta 1953) acumuló una enorme cantidad de pruebas que la lógica del lenguaje cotidiano es predominantemente práctica. Porque las intenciones de los hablantes son prácticas. Por ejemplo, si me he resbalado en el limo del río ya tres veces, no es que saque la conclusión que si sigo caminando me voy a caer siempre, no hago una deducción general a partir de tres ejemplos, lo que sería una deducción equivocada. No aplico la lógica deductiva, sino que nada en el mundo me va a hacer que lo repita *de miedo*. Por eso «pensar» es predominantemente un sistema deductivo práctico. La razón deductiva no aplica y ciertamente el ser humano no siempre actúa por razones explícitas.

Lo que no quiere decir que sea irracional. De manera que la lógica práctica no tiene los problemas de la lógica deductiva de sacar conclusiones generales a partir de unos cuantos ejemplos, que nunca serán suficientes, porque no deduzco nada sino que apuesto a qué me va a suceder.

3. El conocimiento perdido

¿Olvidamos acaso que todos fuimos introducidos en el uso del lenguaje de esa manera práctica? Es curioso, que todas las madres sepan que sus niños recién nacidos se entienden con ellas, que reconocen sus gritos distintos, pero que nadie recuerde cuáles fueron esas unidades de sentido, y cuáles los gestos y gritos y lloros. ¿Por qué nadie sabe ni recuerda nada? Pareciera que como ello ocurre sin una conceptualización verbal, está fuera del gobierno del lenguaje y de la memoria verbal. Y a eso quisiéramos llamarlo «instintivo».

4. La crítica de la pedagogía.

Si nos imaginamos estar en una escuela estatal de una comunidad nativa, ¿qué encontramos? Pues las condiciones para un aprendizaje enteramente contemplativo, indirecto, sin nada que manipular o dejarse sorprender. Toda la experiencia viene a través libros con explicaciones y teorías, a través de láminas ilustrativas

(con todos los tipos de loras amazonas en un solo cuadro, como 40 ejemplares, para que sea sistemático), láminas con reconstrucciones imaginarias de la historia, instrucciones para tareas, ilustraciones de operaciones matemáticas, reglas de cómo comportarse en el aula.

Estas son las condiciones para un aprendizaje teórico, aquí no se prepara nada, ni se juega nada, no hay nada que motive ni interese demasiado. La escuela es para la enseñanza el equivalente de un convento para la contemplación divina.

El contraste con la chacra o el hogar es enorme: allí suceden cosas, que son motivo para que los padres o los abuelos enseñen. Hay que prender fuego, pescar, coger papaya del árbol. Hay animales caseros y hay que aprender a interactuar con ellos, cuando son mucho más sabidos que los niños. Te puedes quemar. Los niños preguntan de todo, y las enseñanzas son siempre motivadas y las explicaciones vienen al caso y encajan con las situaciones vividas (me picó un insecto), lo que me enseñan me interesa porque me ayuda. Y muchas cosas las aprenden los niños de los hermanos mayores y familiares, esto es, entre iguales, de manera que no hay inhibiciones en preguntar y eso funciona mejor todavía que con los padres o vecinos mayores.

No llama la atención, por lo tanto, por qué los niños indígenas se la pasan mirando fuera de la ventana de la escuela, distraídos, con la mente en nada, esperando salir de la escuela para irse al río – donde empieza la vida.

5. La concepción del lenguaje como propiedad colectiva

La pedagogía estatal se ha interesado por el lenguaje como un *código de reglas*, es decir, una abstracción que sirve para establecer la corrección gramatical, que es como la etiqueta social, el signo del buen uso social, pero no se interesa por el resto de conocimientos que vienen con el lenguaje y que cada cual tiene sus reglas propias y su manera enseñarlas. El rol de la educación es entonces velar por que se mantenga el código de reglas, bajo amenaza de incomunicación.

Pero la realidad social es otra. Hay una gran tolerancia hacia las divergencias de todo tipo, y el hablante usa de esas divergencias sea para expresarse individualmente o como grupo, y así surgen las maneras de hablar, discursos, hablas profesionales, estilos literarios, por edades, género y de todo. Y a veces las diferencias sirven de barrera a propósito, como el lenguaje técnico para que solo unos pocos escogidos entiendan.

Rescatable es la idea que el lenguaje se aprende a la par que se aprenden cosas tan simples como repetir una melodía, llamar a personas o animales, moverse al ritmo de un compás, saber las partes del cuerpo humano, usar colores para distinguir objetos, decir qué te duele, amarrarse los zapatos, reconocer las ubicaciones de las cosas, las direcciones a las que vamos y toda una serie de conocimientos cotidianos, que son parte ineludible del aprendizaje de una lengua natural. Y que hacen que aprender un lenguaje sea a la vez aprender una cultura. Y que todos sean conocimientos prácticos. Porque al menos en la etapa inicial no se aprende una teoría acerca del dolor, o de cómo funciona el cerebro para que pensemos, como condición para enseñar a hablar, sino que se aprende a hablar con tareas prácticas y ya estás pensando sin darte cuenta, porque haces las conexiones lógicas que hace el lenguaje cotidiano.

Y el niño aprende a pensar, por ejemplo, decidiendo qué le gusta comer o a escoger entre opciones. Y son muchas las formas cómo se hacen estos aprendizajes y son muy distintas, adaptadas cada una al tema. Podemos prepararnos para las matemáticas contando números del 1 al 10, pero eso no se aplica a los colores. Y menos a los sonidos o las formas. Y tampoco a los nombres de las personas. Cada conocimiento tiene su propia manera de enseñarlo, su propia lógica y esa lógica nos demuestra cómo eso de lo que hablamos ingresa a la experiencia humana, y con qué reglas y supuestos. Por ejemplo, ¿cómo ingresan los sueños a nuestra experiencia?

Porque, así como ingresan a la experiencia, así son las cosas, ese es el concepto que nos da nuestro lenguaje.

Y por eso es que toda elaboración posterior del conocimiento debería partir de esos conceptos que nos da el lenguaje. Y para poder elaborar más y conocer más sería necesario entender la lógica de lo que estamos hablando y para eso hay que conocer los mecanismos del lenguaje y cómo hemos sido introducidos en sus usos. ¿Sino de qué estamos hablando?

El otro lado de la lingüística son los psicólogos que han preferido hablar del conocimiento como algo independiente del lenguaje; pero el pensamiento siempre ocurre con un medio de comunicación, sea éste el lenguaje oral, gestos, acciones o cualquier otro lenguaje, pero siempre con reglas sociales. Y hablamos de una necesidad lógica. Es decir, sin reglas no es lenguaje.

Noam Chomsky se admiró que los niños aprendieran en un tiempo tan corto a hablar (lo que a los lingüistas les ha tomado tanto tiempo sistematizar). Pero la lógica del aprendizaje que hemos descubierto tiene la respuesta, porque la manera

de aprender está perfectamente adaptada a la estructura escénica de la memoria. Y eso nos explica a su vez por qué nos es difícil memorizar una serie aleatoria, una serie de números sin orden, pero también un planteamiento muy estructurado. Y cómo podemos mejorar la memoria: integrando el conocimiento a una escena – como ponerle historia.

Si eso es así entonces, también el descubrimiento de la lógica espontánea del aprendizaje nos permite corregir algunos de los defectos posibles de la enseñanza de los conocimientos estructurados. Será más fácil acordarnos de la anécdota que en 1804 Napoleón Bonaparte se auto coronó como emperador, si recordamos el detalle que le quitó la corona al papa, que había invitado para coronarlo, y se la puso él solo en la cabeza, que acordarnos de la fecha en una tabla de fechas históricas relevantes.

El argumento de Chomsky se sustenta en la observación correcta, que los niños a los 4 - 6 años empiezan a regularizar la gramática, lo que supone que han extraído la regla. Extraer reglas supone a su vez objetivar el lenguaje, hacerlo objeto de nuestra contemplación. Y eso es algo que supone que podamos citar el lenguaje, cosa que ocurre poco antes, cuando el niño recuerda a su madre que no ha cumplido una promesa. Pero lo cierto es que este intento de regularizar todo, es abandonado muy pronto, porque es improductivo: el lenguaje no se deja regularizar del todo: las normas sociales no son coherentes, y entonces el niño abandona la actitud de «pequeño lingüista» y retorna a su propia forma de aprender, caso por caso. Con conocimientos particulares.

Esto lo conocían los lingüistas antes de la revolución de la gramática generativa perfectamente.

Finalmente de este episodio, que representa una fase en la adquisición del lenguaje, no se puede sacar la conclusión que el cerebro del niño es un pequeño lingüista que extrae la gramática de su experiencia. Asunción que hasta el mismo Chomsky le parece inverosímil y que por eso tiene que recurrir a una gramática universal. Asunción ésta que a su vez tiene sus complicaciones, que no vamos a discutir aquí.

Pero lo que demuestra esta discusión es más bien, que cuando no tenemos claro cómo es eso que queremos conocer, mientras no se haya descubierto la lógica del asunto y cómo ingresa a la experiencia humana, estamos tanteando en el oscuro, por así decirlo: las piezas no encajan. Y por lo tanto tampoco sabemos cómo describirlo. Porque la descripción requiere de un lenguaje descriptivo adecuado a la lógica del asunto. Y si la gramática tiene la forma de los conocimientos

particulares, que esto se dice de esta manera en esta situación para lograr esto, entonces las generalizaciones no vienen al caso: someten los conocimientos efectivos, los que realmente están en juego, a una forma equivocada, la de las generalizaciones explícitas. Lo que equivale a decir que la demanda científica de encontrar conocimientos generales está inadecuada a los conocimientos particulares del hablante.

Lo cierto es que la socialización humana es una negociación continua y pública de sentidos, que empieza cuando nacemos y se prolonga por toda la vida. El aprendizaje de la lengua y de la cultura son parte de esa negociación ineludible. Y como hemos visto tiene también sus supuestos.

Sin un concepto de lenguaje como cultura lleno de experiencias de cómo es que se hace para aprender cada uno de estos conocimientos, cuál es su lógica, el docente va al aula desarmado, y no está en condiciones de enseñar, porque él mismo no entiende nada de su lenguaje. Sin experiencias y conocimiento de la lógica de estos conocimientos cotidianos desconocemos en qué consiste la socialización del ser humano. Y esa es una carencia sumamente grave.

Esta carencia se manifiesta por ejemplo, en que el desarrollo del niño no es visto como un proceso de adquisición de lenguaje-cultura sino como, un desarrollo de la *personalidad* que es un término abstracto, sobre el que tenemos ideas confusas y poco concretas, hasta que justamente podamos aterrizarlo en ese aprendizaje de la lengua-cultura, por el que el niño recién va a poder entenderse como *persona*. Este proceso tiene una motivación propia, que tiene que ser semántica: el hacerse entender y entender a los otros mejor. Eso lleva a consensos cada vez más específicos sobre los usos del lenguaje-cultura que permiten que nos entendamos cada vez mejor. Es un proceso que tiene su propio motor y que por eso es mayormente autónomo, una forma de autoaprendizaje, pero sin dejar de depender de la retroalimentación por la interacción social que corrige con el ejemplo, sin discusión y lleva constantemente a consensos sobre nuevos usos de lenguaje. Se trata de aprender la lógica del lenguaje cotidiano, que contiene las distinciones más básicas «para poder hablar», no los conocimientos del mundo que desarrollan las ciencias de los pueblos o las ciencias académicas, que es otra cosa, pero que muchas veces se confunde.

Pero atender a la cultura es a su vez atender a la diversidad cultural. A pesar de que se han recogido algunos ejemplos de las culturas pedagógicas y se ha reclamado que las formas de crianza y enseñanza son muy diversas, y que hay un derecho a esa diversidad, en la pedagogía ha dominado la tendencia a asumir

una universalidad del desarrollo del niño, como lo hacen también en la psicología, en lugar de partir de la diversidad cultural, que nos obligaría a revisar cuál es la cultura pedagógica de cada pueblo y que, por experiencia propia, sabemos que divergen entre ellas, en objetivos, perfiles y estrategias.

La pedagogía ha cometido el mismo error de la psicología, de asumir que los procesos cognitivos y emocionales son universales. Pero eso no es cierto. O mejor dicho, es en parte cierto y en parte no: es bastante obvio que gran parte del desarrollo del niño sigue un proceso autónomo en su aprendizaje de la lengua-cultura, pero también hay otros aspectos que son culturales, tanto en los mismos contenidos que aprende, como en las actitudes, atención que recibe y acompañamiento que le dan, y de manera muy decidida también en su relación con su ambiente natural, que puede seguir patrones culturales muy distintos, y todo esto depende también de los sistemas político económicos en que se da la educación.

En los mismos contenidos, por ejemplo, las distinciones de las partes del cuerpo, la clasificación de los colores, las formas de medición del espacio, etc. son claramente culturales, pero no así las lógicas de los conceptos, es decir, las reglas con las que engranan con la realidad, éstas son más bien universales. En términos una hermenéutica del lenguaje: las clasificaciones conceptuales son culturales, pero los usos básicos de los conceptos, lo que la filosofía de lenguaje llama «la gramática profunda», son universales. Luego claro las culturas y los discursos pueden agregar otros usos. Así las clasificaciones de los colores son distintas, pero los colores sirven para distinguir objetos, así nos introducen al uso de los colores en la práctica. Y luego las culturas pueden hacer muchas cosas distintas con los colores, como expresar emociones, por ejemplo.

Sin tratar de ser exhaustivos, por ejemplo: reconocer regularidades, imitar, formular reglas, hacer modelos, preguntar por el sentido, jugar a jugar, es decir a inventar y acordar reglas «en el camino», algo que un niño ya puede a los dos años, y que le da un instrumento poderosísimo para crear y establecer nuevos usos de lenguaje, son las habilidades comunicativas fundamentales. Para los cuatro años ya puede citar el lenguaje suyo y de otros, y por ende puede reclamar promesas, y recordar a otros lo que han dicho, llamar la atención sobre contradicciones entre las opiniones vertidas y las decisiones o acciones actuales. Y eso es ya un juicio ético que regula el comportamiento social. Por ejemplo, que el padre dijo que iban a salir de paseo pero no lo está cumpliendo. Los niños llegan a construir su propio diálogo interior, y luego desarrollar su imaginación y fantasía: Para los cinco años pueden conversar con muñecas y cambiar de roles: por ejemplo hacer de padres

y madres o de maestros. Son estas habilidades y su secuencia lo que conforma la lógica interna del lenguaje, digamos algo así como la columna vertebral, para usar una comparación ilustrativa.

El rol de las culturas y de los sistemas político económicos. Los objetivos con los que se educa, los roles sociales hacia los que está dirigida la educación, los perfiles del educando, las estrategias sociales que se usan para lograr esos objetivos, ciertamente orientan la socialización de la que hablamos y definen los resultados. Y esa orientación es cultural. Desde los objetivos: no es lo mismo educar para transferir la cultura de una generación a otra, como lo hacen los pueblos indígenas amazónicos, que educar para el desarrollo pleno de una persona en su medio, que es un objetivo individualizado, de sociedades individualistas. Son objetivos con otros énfasis, que apuntan a sociedades distintas, con lenguajes políticos diferentes.

Para unos el futuro es convertirse en miembros plenos de su sociedad conformando con su familia una unidad productiva autónoma, en su territorio, mientras los otros quizá tengan que buscar trabajo en el mercado laboral y necesitan su educación y título para eso. Son existencias más inseguras. Pero a partir de allí, a pesar del culto al individualismo, los procesos de estandarización de opinión y de consumo, por las industrias y los medios de comunicación masificados, dejan mucho menos espacio al desarrollo de la autonomía y la individualidad, que en las comunidades indígenas. En los grandes establecimientos masificados se puede escoger solo entre productos estandarizados. Por eso la educación resulta diferente, porque el conocimiento que se requiere para la reproducción social es también diferente.

Es decir, cada tipo de sociedad enfila todos sus instrumentos a conseguir el objetivo de reproducirse, y eso hace que sus sistemas de conocimiento se correspondan al tipo de reproducción social, porque así lo necesitan. Una formación social funciona como una apuesta por un proyecto que es su *forma de vida* y que esa forma de vida garantiza su supervivencia. Es esa estructura de *proyecto* lo que hace que la producción material concuerde con los conocimientos que se necesitan para ella, y que la impulsan y hacen posible, porque ambos apuntan a un objetivo, no porque la base *determine* la superestructura o que la superestructura *refleje* la base.

La *determinación* y el *reflejo* son conceptos prestados de la lógica, y son muy generales, no dicen cómo sucede eso: *la determinación*. Y además no orientan al proceso, no dicen cómo sucede ni por qué. Un proyecto en cambio, tiene que

alinearse todos los elementos para lograr su objetivo, y entonces la base productiva tiene el conocimiento específico que necesita para sus propósitos.

Una consecuencia de esto es que al ampliarse el rango de acción de los pueblos indígenas en situaciones interculturales que vivimos, las poblaciones rurales y urbanas empiezan a interactuar, y a aprender unos de otros y necesitan de una formación que pueda darles esa flexibilidad de enfocarse en unas y otras reglas. Y de optar. Y quizá entender más de lo suyo, porque al tratar de aprender lo extraño, se aprende más sobre uno mismo. Se esclarecen los temas, cuando se contrasta usos.

De manera que la formación necesitará de un plan de interacción, para que esta interacción provea los elementos de comprensión mutua, los puentes y capacidad de traducción de un lenguaje cultural a otro. En lugar de promover el conflicto, la auto destrucción y hasta la violencia. Es decir, necesitamos de un proceso de interacción crítico, lúcido y pacífico.

Pero no solo lo necesitan los indígenas, lo necesitan también los otros: si no podemos tomar distancia de la cultura que nos ha formado o deformado, si no podemos discutir nuestros patrones lógicos en lugar de imponerlos, como si fuera la lógica del mundo, entonces no estamos preparados ni para el diálogo intercultural ni para la convivencia social. Es necesario que sepamos que nuestra unidad familiar mínima no es la única posible, hay más de 800 compiladas por la antropología, que el estado moderno no es la única formación social factible, que hay varios sistemas económicos en acción en el mundo, que por lo tanto no hay un mercado económico, sino muchísimos con distintas economías que tienen reglas y propósitos distintos y que coexisten diversas filosofías y sistemas de conocimiento.

Sin ese bagaje mínimo en experiencia intercultural difícilmente podremos convivir pacíficamente con otras culturas y sociedades. Y para eso debería prepararnos la educación: también la indígena. Solo que ellos tienen una ventaja, porque desde la posición de minoría social, ya tienen esa experiencia de la diversidad. Pero una experiencia sufrida, marcada por la incompreensión, por estar siempre en desventaja y estigmatizados como extraños. No pueden andar por la calle sin ser notorios y objeto de agresiones. El sacarlos de allí, de esa experiencia dolorosa podría ser un objetivo educativo interesante, porque el resentimiento no aconseja bien: es fuente de violencias que no terminan. De allí que la educación indígena intercultural no solo es para indígenas, actúa con todos.

Los conocimientos prácticos y sus reglas: No solo los conceptos tienen reglas diferentes, sino que el mismo concepto de *regla* tiene variantes: hay distintos tipos

de *reglas* en acción. Y a veces no seguimos reglas explícitas, solo hay coincidencias en lo que hacemos, es decir, encontramos *regularidades*.

Eso sucede cuando podemos identificar *colores*, y ese es el supuesto de todo lo que hacemos con colores. Colores enseñamos como parte de nuestros usos de objetos, refiriéndonos a casos claros, de colores muy intensos que sirven de *modelo*. Los colores los usamos para clasificar los objetos. Y hay varios tipos de uso: colores reflejados y luces, colores sólidos y transparentes, brillantes y opacos, metálicos, opalinos, nacarados. Reconocemos colores puros, como blanco, negro y rojo y colores-objeto como sangre, chocolate y crema.

El uso de los colores puede ser muy complejo, y tiene muchas ramificaciones, pero por allí empieza, por la posibilidad de identificarlos. Pero no se aprende el uso de colores aislado como un sistema descriptivo de solo colores, de qué es rojo y qué es negro. Las distinciones entre colores se usan para distinguir objetos concretos, usando los colores como distintivos, como características.

Otros casos que siguen una lógica distinta son, por ejemplo, cuando le cogemos la mano al alumno y le enseñamos a escribir, o lo tomamos del brazo y le enseñamos a bailar bailando. No hay manera de describir eso, cómo se baila, o nos imita viéndonos bailar o lo cogemos del brazo. No hay otra: esa es la instrucción.

Esto quiere decir que las reglas explícitas no siempre son necesarias para la enseñanza. Y no siempre tenemos el lenguaje desarrollado para hacer una descripción. Y si inventamos cartillas para enseñar a bailar, no resultan útiles, no son buenas reglas, no sirven para el propósito. Aunque la descripción sea buena. Y aquí vemos que regla y descripción pueden ser cosas distintas.

Y podemos preguntarnos si hay reglas sin propósito, y como sería eso.

Cuando se enseña a cocinar, hay que enseñar haciendo, porque cocinar tiene demasiados imprevistos que nunca serán contemplados en las recetas. Y también hay muchas variantes o formas de llegar al mismo resultado. Por eso la práctica tiene sus maneras de reproducirse a sí misma sin recurrir a una descripción o indicaciones explícitas. De allí que hablamos de un conocimiento práctico, y se basa en una *praxis* que se basta a sí misma: los conocimientos prácticos se enseñan de manera práctica. Y el conocimiento práctico es tan necesario como el teórico, sino desaparecerían muchas cosas que hacemos.

Hay que tener claro, que lo práctico no necesariamente es lo útil, es lo que se pone en práctica para algún propósito propio de esa práctica, lo que resulta algo redundante: se juega para jugar. Pero sobre todo lo práctico no es lo aplicado, porque no supone una teoría, sino que es un conocimiento que tiene su propia

explicación en sus propósitos y que se genera y transmite sin tener que recurrir a modelos o generalizaciones que dominen la naturaleza.

No existe pues un método para descubrir la lógica de cada problema, sino muchos métodos, adecuados al caso. En ocasiones hay que dejar de preguntar qué *significa* eso, y preguntar, cómo se usa la palabra. En otras es útil imaginar cómo se enseña a un niño algo, por ejemplo, el uso de los *colores*. No se hace con una tabla de colores, sino con muchos ejemplos. Y son ejemplos de colores intensos. Eso revela la lógica de cada concepto. Aquí el color más intenso podríamos considerarlo la esencia, el modelo, y lo usamos para enseñar. De allí que todos podemos distinguir, si se nos pide, el negro más intenso o el rojo más intenso, pero no sabemos dónde termina el rojo y empieza el rosado o el naranja. Sobre las fronteras de estos conceptos nos vamos a pelear infinitamente. Y eso significa que tenemos conceptos borrosos y que eso tiene su razón de ser en la lógica del mismo concepto, porque lo aprendimos con modelos de color intenso o con referentes a esos modelos, como el rojo sangre o el negro carbón que ya son culturales.

Pero entonces el contorno borroso de estos conceptos no es defecto, simplemente son como son y hay que aceptarlo. Por eso no quisiéramos ver a docentes de inicial enseñando colores con tablas de colores uniformes que parecen ámbitos cerrados que tienen los nombres de los colores, porque eso asimila los colores al caso de las manzanas, naranjas y plátanos, que son objetos que tienen nombres. Pero en este caso los colores no son objetos y se usan inicialmente para distinguir objetos, es decir son características de objetos y eso les da un lugar distinto en la gramática, y decir que «amarillo» es un objeto mental con su nombre correspondiente no arregla el asunto, por el contrario, confunde aún más, porque ahora nos debes la explicación de cómo se llega a hablar de los «objetos mentales». Similar es el caso del número «uno» no es el nombre de algo que se llama «unidad», sino que los números sirven para clasificar objetos mientras vamos colocándolos de uno en uno en una canasta. Los cuantificadores funcionan de otra manera que los nombres y no se los enseña señalando un objeto «unidad» otro «dualidad» — y si lo hago entro en problemas. De lo que se deduce que el docente tiene que conocer la lógica del lenguaje, que por cierto el mismo domina, pero no necesariamente reconoce ni puede explicarla para que esté a su disposición para poder enseñar, y que temo que si no enseñamos al estudiante con la lógica del lenguaje entonces no lo ayudamos a aprender, lo terminamos por confundir, en lugar de reforzar sus aprendizajes. Y es por eso quizá que los padres de familia piensan que «la escuela no enseña nada».

Objetivos educativos masivos equivocados. En la educación moderna el objetivo es el pensamiento abstracto, porque el objetivo cultural de la Modernidad es la dominación de la naturaleza. Pero ese objetivo cultural se ha vuelto cuestionable, porque el uso de generalizaciones y del pensamiento abstracto nos pasa la cuenta en forma de problemas ambientales de desajustes específicos, enfermedades de la civilización, incapacidad de comprensión personal que requiere justamente de los mínimos detalles, y una educación que prepara para la profesión pero no para la vida. Porque la vida requiere que las generalidades se reintroduzcan en contextos prácticos que siempre son particulares y específicos. Y que tienen un contexto ético, porque el uso o no uso de conocimiento en una situación específica no solo es aplicable/ no aplicable, sino también es bueno o malo, justo o injusto, socialmente aceptable o no. De manera que en el paquete educativo estatal falta el último paso, que es devolver las generalidades a los conocimientos particulares, que por supuesto los graduados de todas las facetas educativas tienen que hacer, porque sino no podrían actuar. Y se encontrarían con muchas formas de rechazo social. Pero lo hacen guiados por sus conocimientos cotidianos, no por sus estudios escolares o profesionales, que al respecto no tienen nada que aportar. Lo que no sucede con la formación indígena que sí reubica al conocimiento en sus contextos sociales y enseña a los jóvenes a tomar en cuenta la opinión de los demás, inclusive cuando él piensa que no tienen razón. Y allí se demuestran las ventajas de un acercamiento más holístico a la educación frente al acercamiento instrumental de la cultura occidental.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1978). *Metafísica. Traducción directa del griego, Introducción, Exposiciones Sistemáticas e Índices de Hernán Zucchi*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feyerabend, P. K. (1986 [1975]) *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Londres: Tecnos.
- Helberg, H. (1996). *Mbaisik... en la penumbra del atardecer. Literatura oral del pueblo harakmbut*. Lima: CAAAP.
- Helberg, H. (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Helberg, H. (2001). *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Helberg, H. (2007). *Dimensiones de la Realidad*. Lima: Facultad de Educación UNMSM.
- Helberg, H. (2018). La libertad creativa como principio social. *Amazonía*, 5(13).
- Helberg, H. (2018) Reflexiones para mejorar la educación intercultural bilingüe. *Amazonía*, 5(12).
- Helberg, H. (2017). La nueva lingüística del habla. *Lengua y Sociedad*, 16(1), 5-20.
- Helberg, H. (2017). *Las carreras interculturales en el centro de la discusión política y académica*.
- Helberg, H. (2017). *Conocimiento intercultural: indicaciones metodológicas*. Lima: Sur - Escuela Superior de Gestión.
- Helberg, H. (2015). La gestión del conocimiento, los pueblos indígenas y el poder. *Desde el Sur*, 6(2), 11-23.
- Helberg, H. (2014). Interkulturelle Epistemologie [Epistemología Intercultural]. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía Universidad de Aachen*, 64.
- Helberg, H. (2012). Aufgeklärte Praxis: Philosophie für das 21. Jahrhundert [La praxis lúcida: Filosofía para el Siglo XXI]. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía Universidad de Aachen*, 62.
- Helberg, H. (2008). Epistemología de la interculturalidad latinoamericana. *El Vuelo de la luciérnaga*, 1.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Lao Zi. (1994). *El libro del tao* (Traducción, prólogo y notas de Juan Ignacio Preciado). México: Alfaguara.
- Reichel Dolmatoff, G. (1971). *Amazonian Cosmos. The Sexual and religious Symbolism of the Tukano Indians*. Chicago y London: The University of Chicago.

- Reichel Dolmatoff, G. (1968). *Desana. Simbolismo de los Indios Tukano del Vaupés*. Bogotá: Universidad de los Andes - Revista Colombiana.
- Reichel Dolmatoff, G. (1975). *The Jaguar and the Shaman: A Study of Narcotic Drugs among the Indians of Colombia*. Philadelphia: Temple University.
- Reichel Dolmatoff, G. (1981). Brain and Mind in Desana Shamanism. *Journal of Latin American Lore*, 7(1), 73-98.
- Reid, T. (1997 [1764]). *Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense* [Investigación en la mente humana en los principios del sentido común]. Edimburgo: The Edinburgh University.
- Reid, T. (2011 [1785]). *Essays on the Intellectual Powers of Man* [Ensayos sobre las energías intelectuales del hombre]. Inglaterra. Reino Unido: Cambridge University.
- Wittgenstein, L. (2001 [1953]). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Herausgegeben von Joachim Schulte in Zusammenarbeit mit Heikki Nyman, Eike von Savigny und Georg Henrik von Wright*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wittgenstein, L. (1970). *Über Gewißheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Chuang-tzu. (s. f.). *Zhuangzi: Selected Chapters. Lin Yutang's translation of the Chuang-tzu*. The World Wide Web Library.

ANEXO 1

Educación Autónoma Indígena

Paul Perez Petsa

La Asociación Civil Kumpin de Educación y Cultura Rescatando la Identidad Amazónica de Datem del Maraón San Lorenzo, en el departamento de Loreto, empezó en el año 2010 un proyecto de Educación comunitaria ancestral como parte del Convenio entre el Municipio Provincial y PROFONANPE. En este artículo quiero dar cuenta de las experiencias y perspectivas que se ofrecen a la educación comunitaria indígena en la Amazonía.

Debemos de partir del hecho que la educación que imparte la familia y las comunidades indígenas es central para todas las culturas amazónicas, porque es la educación comunitaria la que logra todavía la transmisión generacional de conocimiento, de manera que los jóvenes indígenas se convierten en miembros productivos de sus comunidades. En los últimos decenios, sin embargo, han aparecido algunos signos de debilidad: la escuela pública empieza la educación a muy temprana edad con un programa cultural distinto, y la escuela extrae a los alumnos de sus hogares por mucho tiempo, impidiendo así la transmisión y práctica de la cultura indígena. De modo que la educación ancestral se encuentra con tres problemas concretos: la transmisión generacional de conocimiento está amenazada, la educación comunitaria carece de reconocimiento formal, y los conocimientos indígenas están desconectados de la economía de mercado. El resultado es que la autonomía cultural indígena está amenazada.

1. Evaluación del documento base

Con el proyecto de educación comunitaria dimos el primer paso político al señalar que la educación comunitaria es la central y que la educación pública solo puede ser complementaria, ya que las instituciones indígenas como el curanderismos y muchos otros conocimientos tiene su propia forma de transmisión de conocimiento y prácticas que no se deja adaptar a ningún tipo de educación escolarizada o similar. El objetivo es fortalecer la autonomía cultural indígena.

El documento «Nuevo modelo educación indígena» es la base fundamental de nuestra posición política que los pueblos indígenas tienen que ejercer su autonomía y generar su propia institucionalidad. Nuestros pueblos indígenas no pueden encargar la educación de sus hijos o la salud a terceros, y en esto nos ampara el convenio 169 – OIT que señala que el estado está en la obligación de financiar las instituciones indígenas. Este es pues, un documento político que marca un hito histórico para todos los pueblos indígenas, con un testimonio de la necesidad de rescate cultural poniendo en práctica todos los conocimientos de los sabios indígenas de diferentes pueblos para lograr el reconocimiento de la educación ancestral.

Nuestra propuesta educativa es amplia e intercultural y pretende que nuestros hijos puedan moverse en varias culturas. Pero no es el mismo la interculturalidad pensada como necesidad interna de comunicación e interacción social, que la interculturalidad como una concesión en la educación pública cuyos fines los definen los intereses nacionales. En este sentido nos interesa no solo que nuestros hijos sepan entender textos, como es el objetivo de la educación nacional, sino que los sepan interpretar, y esto en un contexto intercultural. De modo que podamos superar las discrepancias culturales y los problemas de identidad que todavía se nos plantean.

El documento contiene también indicaciones para conformar los consejos de sabios o ancianos y las formas cómo podemos articular la educación indígena a las instituciones formales, encargándoles a los consejos a descripción de las pedagogías indígenas y de los requisitos para la conformación de especialidades indígenas.

2. Descripción detallada del proceso y logros

La estrategia de ejecución presentada por la asociación Civil Kumpin fue empezar por la construcción del centro cultural en San Lorenzo – Bristol, como centro demostrativo. Para ello se llevó a cabo un convenio entre CORPI y la asociación Kumpin para promover el Proyecto del «Nuevo Modelo de Educación Indígena» y que estará vigente durante la duración del proyecto, con el otorgamiento de sus tierras para la construcción de la Casa Comunitaria, y con el gran compromiso de realizar el seguimiento del proceso de las Educación Comunitaria.

De esta manera se consiguió el terreno de CORPI en la localidad de San Lorenzo, Bristol, para la construcción de la casa del nuevo modelo de la educación indígena, para garantizar la sostenibilidad del proyecto. Se construyen 02 casas, la

primera casa es de los sabios, la segunda casa es de meditación y una tercera será el lugar de reposo. Allí tenemos que poner en práctica los conocimientos con todos los pueblos indígenas. Para la implementación de la Casa Comunitaria se ha conseguido dos bancas de madera llamados *chimpui*, que es el asiento de los líderes y visitantes, talladas en madera, y una corona del líder que es el adorno para las ceremonias grandes.

En el proyecto han participado cinco (05) pueblos indígenas: achuar, awajún, chapra, kandozi, quechua y wampis; deben integrarse también los shawi en el futuro cercano, que lo han solicitado. Pero dadas sus circunstancias han participado de distinta manera.

El nuevo modelo de la educación indígena fue informado y trabajado en detalle con los dirigentes de todas las organizaciones indígenas de los seis pueblos indígenas, con la participación de los especialistas bilingües de la UGEL, en las reuniones en asambleas comunales (wampis, chapra), talleres con presencia de los apus y docentes (quechua). Se recogió los conocimientos de los más ancianos y dirigentes para que los insumos sean pertinentes a la educación indígena. En las reuniones de los dirigentes y maestros se viene incentivando los conocimientos en busca de una interculturalidad del país.

CORPI nos facilitó el taller llevado a cabo con todo los dirigentes indígenas de las 2 provincias Datem y Yurimaguas, en el que se presentó y discutió el modelo, con un amplio consenso favorable.

Se ha conformado 03 Consejos Educativos de los pueblos wampis, quechua y awajún:

- Conformación de consejo de sabios de Morona en la comunidad de Caballito
- Conformación del consejo de sabios del Pastaza en la comunidad de Alianza Cristiana
- Conformación del consejo de sabios de Cahuapanas en la comunidad de Caupan.

Se selecciono a los sabios de los tres distritos: Morona, Andoas y Cahuapanas, además del personal de coordinación en total 04 Integrantes por distrito.

Se inició el proceso de registro y documentación de las pedagogías de los pueblos (achuar, quechua, kandozi) y en el documento base, los awajún, y acerca de las manufacturas de objetos culturales. En el caso de los kandozi, el especialista bilingüe, ha orientado la investigación hacia la elaboración de las cerbatanas, tipos de telares y tejidos, instrumentos para la pesca, entre otros.

Se elaboró 01 estrategia de intervención para el programa de fortalecimiento de la identidad cultural y ambiental de los 05 pueblos – que consiste en partir de «casas de la cultura» o «centros de formación y meditación», implementados con todos los objetos culturales para demostrar la cultura y enseñar su fabricación y contexto cultural. El centro piloto en Bristol será alimentado con propuestas que vengan de las 05 casas culturales de cada pueblo y para el 2011 estaremos elaborando un calendario de actividades que incluyen las atenciones de salud externas, un festival de la cocina indígena y otras actividades.

La elaboración y aprobación de la Ordenanza Municipal, reconociendo la educación ancestral, ha sido un punto central para el proyecto. El contenido es el siguiente:

- a. Reconocimiento de la educación comunitaria ancestral.
- b. Articulación al Sistema Nacional de Educación.
- c. Creación de un sistema de formalización y de reconocimiento de los expertos indígenas, en base a convenios entre las organizaciones indígenas y los municipios para certificar las especialidades de trabajo indígenas, que deben ser preparadas por los consejos de sabios.
- d. Creación de una oportunidad de convalidación con la secundaria técnica a través de la educación en alternancia.
- e. Se establece la interacción de la educación ancestral con la educación pública a través de talleres temáticos inter generacionales para interactuar y enriquecer al sistema educativo formal.
- f. Se ha especificado que las pedagogías de cada pueblo son el eje referencial de todo proceso de adaptación curricular.
- g. Se ha señalado que la educación inicial debe preservar la transmisión de cultura en el seno familiar.

La Ordenanza fue aprobada en Concejo Municipal y alcanzada a los diarios La Región y el diario El Peruano para su publicación por el Alcalde personalmente.

3. Evaluación de la participación en el proceso (05 pueblos)

La estrategia de intervención se valida en la medida que responde a las formas de transmisión de conocimiento indígena a partir de un objeto de demostración, que inicie el proceso, y no a partir de procesos de consulta sobre procedimientos para lograr consensos previos.

La participación de los 05 pueblos indígenas (quechua, chapra, awajún, kandozi, wampis) ha sido muy activa con la orientación de los dirigentes informados para la conformación de consejos y elección de los sabios etc. La participación se dio de distintas formas: en la discusión política y adopción del modelo propuesto, hacia una mayor autonomía de pueblo, en la fijación de los conocimientos a través de estudios monográficos, en la selección y conformación de los consejos culturales de pueblo y finalmente en la elaboración de su estrategia de intervención para reforzar la educación comunitaria ancestral.

Este es el primer proceso de conformación activa de los Pueblos indígenas, que se ven reflejados en sus respectivos consejos de sabios; la cual se dio como fase experimental en tres distritos: Cahuapanas, Andoas y Morona, pertenecientes al pueblo quechua, wampis y awajun. que posteriormente se implementara con la conformación de los consejos de los 05 pueblos.

Las experiencias recogidas por los especialistas en el trabajo con cada pueblo resaltan la gran intención de trabajar por la educación comunitaria, teniendo una gran acogida al nuevo modelo de la educación ancestral que recupera la esencia de la cosmovisión indígena y de las creencias de cada pueblo en los seres supremos de la naturaleza.

Para poder llevar a cabo la conformación de los consejos educativos de pueblo la asociación recurrió a su equipo integrado por los Especialistas bilingües de la UGEL. Sin embargo, los pueblos chapra y achuar no cuentan con un especialista, por falta de plaza en la UGEL. En el caso kandozi, el especialista tiene un rango de acción social limitado para la conformación de educación comunitaria, por la división que existe entre distintas organizaciones, y su intervención se orientó a la fijación de conocimientos.

Los especialistas bilingües hicieron suya la propuesta y propusieron al proyecto varias investigaciones de refuerzo cultural que son complementarias a la educación comunitaria como la elaboración de pedagogías de pueblo indígena (achuar, quechua, kandozi) o monografías sobre la construcción de cerbatana, telares y tejidos, instrumentos de pesca, en el caso kandozi, y sobre el uso de canciones (wampis). Algunas investigaciones ya están concluidas y otras en curso.

La propuesta ha sido bien recibida por la UGEL, ya que bien entendida, fortalece también al servicio de educación pública, puesto que reconoce una realidad que es necesario tener en cuenta en la programación curricular y en todos los otros instrumentos educativos, para una interacción positiva, que define mejor el rol de la escuela pública y su aporte a la ciudadanía intercultural.