

LA ACTIVIDAD MEDIADA Y LOS ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE INTERCULTURAL a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonía peruana

Jessica Martínez Cuervo*

Doctorante Universidad de Salamanca
España

Introducción

“Toda comprensión auténtica es esencialmente dialógica”
(Mijaíl Bajtín)

Estas reflexiones en torno al quehacer pedagógico están dirigidas a todos los formadores, maestros y profesionales que trabajan y participan en proyectos educativos, de promoción y desarrollo que se dirigen a sociedades tradicionales en proceso de cambio.

Cualquier institución que se plantee desarrollar un proyecto educativo con sujetos pertenecientes a otra cultura, en nuestro caso procedentes de la cultura amazónica, debe en primera instancia hacer explícito y debatir algunos supuestos teóricos y metodológicos que contemplen el marco social y motivacional en el cual se enmarcan las múltiples actividades que caracterizan el quehacer cotidiano del sujeto amazónico así como responder a las expectativas y necesidades que ellos priorizan en el presente como en sus perspectivas futuras.

Es preciso considerar las particularidades y el universo cultural de los sujetos con los cuales implementamos una propuesta educativa intercultural. Sin estos pasos previos, resulta difícil acercarnos al sujeto que piensa de manera distinta a nosotros, que ve el mundo y lo justifica de forma diferente, que tiene otros valores y que ha desarrollado múltiples conocimientos y prácticas en función a su entorno socio-na-

tural. Este sujeto, a la vez, teje y combina hoy una serie de redes de cooperación dentro y fuera de su comunidad como parte de sus estrategias para desenvolverse con cierta eficacia en el acelerado proceso de cambio. Si no partimos de la identificación de este entorno de relaciones sociales en las que se desenvuelve el sujeto no podremos asumir el reto de generar procesos pedagógicos significativos que se orienten a mejorar el sentido político de la formación de los futuros maestros y el cambio que ello conlleva en las escuelas primarias indígenas.

Los debates sobre la interculturalidad han permitido centrar la discusión en los alcances políticos y teóricos de esta noción. Desde los años 80 en América Latina, el concepto de interculturalidad se convirtió en una categoría central pedagógica vinculada a la noción de identidad cultural (Valiente, 1997, p. 299). En una reunión de la UNESCO (1983, tomo II: XVIII) se propone la educación de los pueblos indígenas en sus respectivas lenguas, recomendando el uso de una metodología intercultural que parta del conocimiento de la cultura y lo enriquezca con los aportes nacionales y universales. Con esta propuesta se intenta democratizar el proyecto educativo desde la participación ciudadana de los pueblos indígenas.

Con este marco, en el Perú, se reforzaron algunas iniciativas de programas de formación de maestros interculturales bilingües en la zona andina y surgieron otras en la Amazonía (Valiente, 1997, p.297). En la actualidad existen variadas experiencias de programas de formación experimentales y estatales y es interesante destacar la heterogeneidad de marcos teóricos interpretativos de la realidad indígena, de objetivos, metodologías y motivaciones. Aún cuando cada una de estas experiencias haya hecho el intento de corresponder a la realidad plurilingüe y multicultural del país, persisten algunos problemas que mantienen el debate sobre los planteamientos conceptuales, orientaciones, contenidos curriculares y actores que deben contemplarse en un diseño curricular de educación bilingüe intercultural (Trapnell, 1996).

En la realidad amazónica estos problemas en la formación de maestros están todavía por resolverse. La agenda pendiente puede esbozarse de esta manera:

- Los maestros generalmente no utilizan la lengua vernácula como asignatura ni como lengua instrumental e invierten pocos esfuerzos en desarrollar la lengua escrita con sus alumnos.

- Los maestros no están adecuadamente formados, tanto en el manejo de los conocimientos de las áreas que ellos desarrollan en el aula como en la comprensión de las competencias y procesos de aprendizaje de los niños indígenas.
- Los esfuerzos del Ministerio de Educación se orientan a capacitar a los maestros en el uso de distintas metodologías de aprendizaje; sin embargo, hay muy pocos intentos de orientar al maestro en conocer y analizar la realidad del niño y comprender sus procesos de aprendizaje.
- La participación y la gestión indígena en el ámbito educativo son mínimas y no son representativas para impulsar un proyecto educativo que responda a las nuevas necesidades.
- Los programas de formación intercultural bilingüe no consideran como contenidos curriculares el análisis del funcionamiento social de los pueblos indígenas y su problemática política actual.
- Los contenidos que hacen referencia al pasado indígena aparecen en los currículos de formación como manifestaciones culturales episódicas y fragmentadas, no se estructuran conceptualmente como parte de un modelo de sociedad amazónica que hace referencia a una organización social y económica distinta cuyos valores y formas de ver el mundo también varían.

En este artículo pretendo centrarme en analizar los aspectos que hacen evidente el desfase que existe entre la formación del futuro maestro y el contexto socio-natural en el que desarrolla su experiencia.

Los currículos de formación de maestros en su mayoría no contribuyen a que los procesos educativos surjan del escenario social donde se llevan a cabo ni propician la participación de los diferentes actores sociales; "así nos encontramos ante la paradoja de que mientras se admite que el diseño curricular incluya una selección de los contenidos de la cultura para un determinado tipo de alumnos (Gimeno, 1987), es difícil encontrar en los diseños curriculares siquiera una descripción de las culturas de la que nace el diseño del propio tipo de alumnos a los que va dirigido" (Álvarez, 1990, p. 43).

Vygotski identificó esta problemática y sostuvo que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herra-

mientas, es decir, a través de la educación en todas sus formas (Moll, 1997). En esta medida, una de sus principales aportaciones a la educación es la de destacar la gran importancia de los recursos culturales en la formación y desarrollo del pensamiento tanto dentro como fuera de la escuela.

El divorcio entre los procesos pedagógicos de la escuela y la cultura que se hace evidente en los currículos de formación de maestros, genera que los significados escolares se estén construyendo al margen del entorno que tiene sentido para el niño. "El mundo de los contenidos de la escuela mantiene un paralelismo no integrado con el mundo de los contenidos de fuera de la escuela. Podríamos decir que entre el currículo explícito escolar y el currículo implícito no hay articulación, ni a nivel de docente, ni de niño receptor" (del Río y Álvarez, 1997a, p.55).

Tanto el maestro como el niño se ven afectados por este drama y atrapados en una rutina que cada vez los desimplica más. "La directividad (encargada entre otras cosas de motivar, regular la conducta hacia determinados fines) y la construcción socio-afectiva del sujeto no son resultados naturales sino construcciones culturales y educativas que pueden verse afectadas por políticas educativas y culturales erróneas" (del Río y Álvarez, 1997b, p.105). Un currículo de formación cuyos contenidos están descontextualizados no sitúan al maestro en su realidad, no ofrece elementos para investigarla y actuar en ella y consecuentemente, no le impulsa a un quehacer pedagógico innovador. Al respecto, Moll (1997) destaca la importancia del conocimiento de la realidad que deben tener los docentes. Su experiencia demostró, como un equipo de docentes al investigar los recursos culturales de la realidad de sus estudiantes construyó una nueva percepción de la realidad y constató la potencialidad que tienen estos fondos de conocimientos cuando son utilizados como contenidos curriculares.

Ante esta problemática, la reflexión de este artículo se centrará en la importancia que tienen en la formación de maestros el conocimiento y la valoración de la cultura con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje desde la realidad del niño y formar a nuevas generaciones que puedan desenvolverse en su medio socio-natural y desarrollarlo.

En este trabajo nos proponemos identificar un componente innovador en el currículo de formación de maestros interculturales bilingües: el análisis de los marcos sociales que caracterizan a la sociedad indígena y la dinámica que generan los procesos de cambio hoy.

Desde este planteamiento se describe y analiza, por un lado, la noción de "aprendizaje intercultural", cuyos elementos son los hechos históricos abordados como contenidos curriculares, y los mediadores sociales, entendiendo por ellos a los sujetos que tienen la intención de generar procesos de reflexión en el aula, y, por otro lado, los procesos que denominaremos la "puesta en escena" o el "evento pedagógico" resaltando la interacción que se suscita entre los distintos actores educativos (alumnos, docentes, conocedores de la cultura) y los aprendizajes que se generan. Para ilustrar esta noción se presentan de manera general algunos temas que se desarrollan en el área formativa de "Sociedad" del "Programa de Formación de Maestros especializados en Educación intercultural bilingüe de la Amazonía Peruana" (PFMB)¹.

En una primera parte se caracteriza el contexto nacional y regional donde se desarrolla la experiencia, mostrando la dinámica de relaciones sociales entre indígenas y no-indígenas. En un segundo momento se abordan los alcances que tiene la actividad de aprendizaje en la formación de futuros maestros reflexionando sobre el aporte de los distintos elementos en este proceso de aprendizaje. Estos son: por una parte, los mediadores sociales y las relaciones que se crean en la interacción entre el docente no-indígena, el conocedor² de la cultura y la lengua y los alumnos que proceden de diversos pueblos amazónicos³; por otra parte, los distintos escenarios históricos, que se convierten en contenidos curriculares, sin olvidar la puesta en escena, es decir, el proceso pedagógico que se desarrolla con los estudiantes. Finalmente, para ejemplificar este proceso, se hará referencia a algunos episodios de una o más clases impartidas en el área de "Sociedad". Terminaré esbozando algunas conclusiones derivadas del desarrollo de esta experiencia educativa, señalando las luces que aporta el enfoque histórico-cultural para comprender la problemática educativa intercultural bilingüe.

Los jóvenes que se forman como maestros en el proceso de cambio cultural: retos y desafíos para una educación motivada

En este primer punto se pretende caracterizar el contexto nacional y local donde los jóvenes indígenas de la Amazonía peruana se desarrollan durante sus años de formación primaria y secundaria, describir la dinámica de relaciones que se establecen con los múltiples miembros de la sociedad nacional e identificar los distintos modos de inte-

ractuar, señalando los posibles conflictos, contradicciones y expectativas que se presentan en esta interacción intercultural.

El joven y su contexto

El escenario cotidiano en que se desenvuelven los jóvenes indígenas, tanto los que viven en comunidades indígenas como fuera de ellas, está caracterizado por una serie de cambios y relaciones. Fuera de las comunidades que conforman su pueblo, los jóvenes indígenas se relacionan con otros actores de la población peruana amazónica en diferentes ámbitos (educativo, salud, productivo, registros civiles, iglesia, comercio, etcétera). En estas interacciones el ciudadano indígena amazónico no se encuentra representado y nunca se establecen relaciones horizontales de gestión, diálogo y participación democrática.

En efecto, hay una tendencia por parte de los sujetos pertenecientes a la cultura "mayoritaria" a subestimar a los ciudadanos indígenas, a no respetar su lengua, ni sus formas propias de organización, lo cual tiene efectos negativos que repercuten de distintas formas en las actitudes y valores que los jóvenes indígenas asumen respecto a su vida.

El joven suele realizar su formación primaria en la escuela de su comunidad; recibe además de sus padres, abuelos y otros parientes conocimientos, discursos, prácticas y valores que van a motivar sus acciones y comportamiento en la vida diaria. A través de estas prácticas cotidianas aprende a desenvolverse en el bosque, a identificar los vegetales, a cazar, a pescar, a elaborar instrumentos, a interiorizar las diversas prácticas sociales y productivas fundamentales para su vida futura. Todo ello irá conformando lo que va a ser su estructura individual como persona, estructura que, en principio, estaría ajustada a la vida en su comunidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, muchas veces el joven en su interacción con los otros actores de la escuela, la iglesia, el mercado, servicio militar está recibiendo nuevas maneras de ver la realidad y adopta nuevos valores, nuevas actitudes y motivaciones que entran en contradicción con las prácticas de sus padres, a las que en ocasiones rechaza con actitudes y discursos ambivalentes. El cambio que actualmente viven las comunidades indígenas requiere ser estudiado desde la influencia que éste ejerce en la motivación de los jóvenes para desenvolverse en la vida de hoy.

El joven y su experiencia educativa

Cuando el joven termina la formación primaria tiene que trasladarse a un lugar donde existe una escuela secundaria. Si los padres tienen recursos, lo enviarán a internados dirigidos por religiosas o a las escuelas secundarias del poblado más cercano pero ajenas a su entorno cultural.

El joven va a recibir una gran influencia de los maestros que lo educarán a lo largo de la formación secundaria; maestros que con frecuencia tienen interiorizados y reproducen los estereotipos negativos respecto a lo que son las comunidades indígenas y además desconocen las situaciones-problema que afectan a los jóvenes. Le inculcan así valores que, generalmente, entran en contradicción con los suyos. Sin ser consciente de ello, el maestro a menudo se convierte en una figura que no contribuye a reforzar en los jóvenes valores, conocimientos y actitudes que potencien sus propios saberes locales, sus redes de solidaridad para la solución de sus problemas y que refuercen su seguridad e identidad.

A ello hemos de añadir otro problema: los docentes de secundaria carecen de formación pedagógica para enfrentar los problemas de aprendizaje que suponen para el estudiante el desarrollo de un pensamiento formal y creativo en una lengua que no es la suya.

En una situación en la que incluso, a veces, los mismos padres rechazan las actividades y la vida en comunidad, en la que los maestros carecen de elementos de análisis para comprender la realidad y canalizar el potencial reflexivo y de acción de los jóvenes y en la que la relación con los otros sectores de la sociedad es discriminante, encontramos jóvenes que tienen distintas actitudes y respuestas ante lo nuevo, hacia el mundo mestizo y también hacia sus propias comunidades. En efecto, no todos los jóvenes de secundaria, ni los que luego se formarán como futuros maestros responden de la misma manera.

Sin ánimo de establecer una tipología de las actitudes ante el cambio, voy a enumerar algunos de los posicionamientos detectados en los jóvenes que han integrado el Programa de Formación de Maestros Bilingües en Iquitos (PFMB).

- Hay jóvenes que manifiestan una gran curiosidad por conocer lo nuevo. ...éstos adquieren (según sus posibilidades económicas)

los materiales que les son útiles para hacer más eficientes las diversas actividades desarrolladas en su comunidad.

- Algunos priorizan la adquisición de productos que les hagan sentirse bien e imitan los modelos "occidentales", tanto de comportamientos, como de vestimenta, adquisiciones que generan prestigio en su comunidad.
- Hay jóvenes que al salir de sus comunidades y relacionarse de forma más cercana con la sociedad envolvente, la comparan con la suya y llegan a desestimar las prácticas cotidianas propias: desconocen la autoridad local, modifican su relación de solidaridad y alianza con los parientes, con el bosque; inclusive las relaciones de género se ven afectadas. Se dan casos en los que el joven no quiere respetar las obligaciones que supone un compromiso de matrimonio y de residencia, intentando así excluirse de las presiones sociales y de sus parientes.
- En otras ocasiones, son los propios padres los que les inculcan la idea de formarse fuera de sus comunidades y de adquirir nuevas formas de comportarse y vivir por considerarlas de más prestigio y valor, aún cuando entran en contradicción con las redes de solidaridad y cooperación local.
- Finalmente, existen jóvenes que parecen seguros en su confrontación con lo nuevo, aprenden y valoran su desenvolvimiento en múltiples actividades cotidianas, donde cuentan con el apoyo de sus padres y con un conjunto de conocimientos y recursos que les confieren cierta seguridad y motivación para interactuar en las nuevas situaciones; reconociendo que hay aspectos que les interesa seguir incorporando de la nueva sociedad para mejorar la vida en sus comunidades. Para este grupo de jóvenes tienen sentido sus prácticas cotidianas, les son útiles, van acompañadas algunas veces de discursos que las justifican, y les dan un marco referencial para saber comportarse en las distintas situaciones. Así mismo siguen estableciendo redes de solidaridad entre parientes y a través de sus prácticas reafirman su sentido de pertenencia. Es interesante observar como aquellos jóvenes más situados en su medio son los que mejor pueden desenvolverse en nuevos contextos.

Hemos de tener en cuenta que estas distintas actitudes del joven que ingresa al PFMB no son excluyentes; en muchos casos encontra-

mos en el mismo joven la expresión de posicionamientos ambivalentes cuando no contradictorios.

Por otra parte, el joven se encuentra con cierta carencia de mediación (enseñanza) de sus padres y "aliados" para recuperar y conocer las actividades propias. Como hemos mencionado anteriormente, en muchas ocasiones los mismos padres no valoran sus prácticas, ni quieren transmitir las. Se da un proceso de debilitación de la transmisión y apropiación no sólo de los conocimientos que deja de aprender y de practicar si no también de los componentes afectivos y actitudinales que acompañan el desarrollo de las actividades, pues a través de éstas el joven tiene la posibilidad de descubrir el saber comportarse y relacionarse con los otros, con su entorno, el saber hacer bien las cosas, es decir, lo que Vygotski llamaría el desarrollo de las funciones directivas que la cultura ofrece.

El joven y sus perspectivas futuras

Estos procesos parciales de aprendizaje y transmisión de conocimientos que recibe el joven indígena para desenvolverse de manera eficiente en su medio amazónico pueden poner en riesgo su futura interacción en él y en los nuevos escenarios en los que tenga que participar, en la medida que el joven deja de desarrollar competencias necesarias para vivir en su entorno natural y garantizar un desarrollo pleno como persona, constatando en estos casos la pérdida del potencial que ofrece su cultura para satisfacer sus necesidades.

Frente a esta situación sociocultural que viven cotidianamente los jóvenes indígenas al interior de sus comunidades y en su relación con la sociedad nacional, el gran desafío que le toca asumir al colectivo indígena tiene una doble vertiente: por un lado, ejercer su derecho a ser ciudadanos de una nación plurilingüe y pluricultural; y por otro, no renunciar a las prácticas socio-naturales que les permiten seguir relacionándose con el bosque para transformarlo y desarrollar actividades que controlan el uso racional y social de los recursos. Es preocupación de los líderes indígenas pues contribuir a formar, en los próximos años, generaciones de maestros que puedan revalorar su entorno socio-natural y desde ahí impulsar procesos educativos innovadores que reivindiquen la existencia de sus pueblos, de su lengua y territorio.

En definitiva, es preciso contemplar esta situación y plantearnos una doble pregunta: primero ¿qué conciencia interiorizan los jóvenes indígenas en medio de este proceso de cambio? y segundo ¿qué formación requieren como futuros maestros?

Los currículos de formación no pueden mantenerse al margen de estas respuestas y habrán, pues, de crear situaciones de aprendizaje que consideren los aportes de la herencia cultural de forma integral y que, al mismo tiempo, incorporen las contribuciones de la sociedad envolvente, como garantía para que los sujetos puedan alcanzar su bienestar según la realidad que viven hoy las comunidades indígenas.

“El propósito de una educación intercultural es la formación de una ciudadanía íntegra que se diferencie y contraponga claramente a la ciudadanía truncada que hasta ahora ha regido los objetivos del sistema educativo nacional, y eso mediante una formación que revalorice decididamente los ideales, las formas de vida, los medios de conocimiento, los saberes y técnicas que los pueblos indígenas han producido a lo largo de su historia y que animen hoy en día de manera explícita a sus actores en el que-hacer diario y en sus planteamientos para el futuro” (Etsa 1996, p. 201).

Los diseños educativos deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Qué contenidos curriculares implementar? ¿Cómo abordar los procesos de cambio social en el currículo? ¿Qué vigencia y funcionalidad tiene el conocimiento indígena? ¿Qué actividades propias nos permiten partir de lo observable y desatar procesos de aprendizaje? ¿Cuáles son los mecanismos, los operadores culturales que regulan la acción voluntaria y que pueden impulsar al joven a defender un proyecto propio siendo motivado para su futuro quehacer pedagógico?

En lo que sigue, abordamos los elementos que nos parecen necesarios para implementar los procesos de aprendizaje intercultural con los jóvenes en formación pedagógica.

Elementos del aprendizaje intercultural

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PMFB) ha diseñado una estructura curricular basada en áreas, con la finalidad de garantizar el análisis y la interpretación global de la realidad indígena desde una visión interdisciplinar. El currículo de

formación de maestros está organizado en nueve áreas: Sociedad, Naturaleza, Historia, Lenguaje, Matemáticas, Educación, Expresión Estética, Expresión Corporal y Práctica profesional.

En este punto se describirá el área de Sociedad, en la que se aborda la problemática del joven tanto desde su relación con su comunidad, como desde su conexión con otros sectores de la sociedad nacional; realidad social que forma parte de los procesos de aprendizaje y de los contenidos que se desarrollan en el currículo de formación. A través del currículo, se identifican los objetivos y fines que se persigue y se esbozan el perfil y el papel de los mediadores sociales que participan en el proceso de aprendizaje.

Los hechos histórico-culturales como contenidos en el área de Sociedad

Los hechos histórico-culturales hacen referencia a los acontecimientos reales de la historia y del funcionamiento de la sociedad indígena en distintos periodos. Es así que el currículo de formación aborda la realidad y los temas que promueven y motivan la reflexión de los jóvenes.

“(…) Su formación requiere de espacios de reflexión y análisis que les permitan tomar distancia de las concepciones negativas que se manejan sobre sus pueblos y construir nuevos referentes a partir de los cuales mirar el pasado de sus pueblos, entender su presente y vislumbrar su futuro. Además de estos espacios, requieren de otros que les permitan profundizar y ampliar su conocimiento de la herencia socio-cultural de sus pueblos, dados los efectos inhibitorios que ha tenido la escuela sobre los procesos de socialización propios. Los programas de formación no suelen ofrecer estos espacios, ya que consciente o inconscientemente tienden a mantener el modelo asimilacionista imperante, sea porque excluyen el tema de los conocimientos y lenguas indígenas de la formación (asumiendo que los alumnos, por el hecho de ser indígenas, los conocen y valoran, o considerando que éstos no tienen ningún valor formativo) o porque, en caso de incluirlo, lo hacen de manera descontextualizada impidiendo su comprensión a partir de su propia especificidad y significado. En ambos casos, la herencia socio-cultural indígena queda fuera del proceso de reflexión y construcción de alternativas educativas. Así, implícitamente, se afirma un modelo único de sociedad, desarrollo y conocimiento (...)” (Lineamientos curriculares PFMB, p. 43).

El área de "Sociedad" pretende, a lo largo de seis años de formación, crear en los jóvenes la inquietud de reflexionar e impulsar la construcción de un nuevo potencial explicativo con el que puedan reconstruir lo que fueron las sociedades amazónicas en épocas de mayor autonomía, reconociendo las distintas formas de pensar para comprender, transformar y explicarse el mundo. Esta reconstrucción creará un referente para explicar lo que son hoy los pueblos indígenas, sustentar y justificar las prácticas tradicionales que realizan en la medida que siguen teniendo funcionalidad para la vida en la comunidad.

Para provocar e impulsar la reflexión de los jóvenes en clases, se parte de experiencias significativas y de la identificación de problemas que se presentan en su comunidad; tales problemas adquieren así un valor pedagógico. Ello permite aportar elementos para la construcción de conceptos explicativos que den cuenta de las relaciones dialécticas que se suscitan al interior de las comunidades y en su interrelación con la sociedad nacional, reflexionando sobre la posición personal que ellos toman respecto a estos conflictos, esbozando con su participación posibles acciones.

Al analizar las prácticas sociales que los estudiantes consideraban como "pasado" a nivel verbal, descubren (se hacen conscientes) que aún siguen teniendo vigencia en sus comunidades. A su vez constatan que tienen un conocimiento fragmentado de sus propias prácticas, despertándose en muchos la motivación para recuperarlas. Aceptan, reconocen que la realidad es susceptible de cambio si todos participan activamente. La idea es ofrecer al estudiante elementos para objetivizar los hechos sociales presentes o pasados en sus distintos escenarios histórico-culturales y analizarlos alejándolos de su interpretación personal, valiéndonos de los aportes de las disciplinas sociales para su explicación y comprensión. El área de sociedad retoma pues los hechos sociales como contenidos curriculares y los interpreta a través de un corpus teórico-explicativo.

El análisis de su sociedad realizado durante los ciclos académicos denominados escolarizados⁴ dan la posibilidad al joven de tomar distancia de sus opiniones culturales personales y, en términos más generales y objetivos, evaluarlas con el fin de reconocer que cada sociedad responde a distintas formas de organización y de representación en función de las cuales desarrolla el pensamiento, la conciencia, los valores y mecanismos internos que regulan y organizan a la persona como sujeto en su interacción con los otros.

Este análisis abre nuevas posibilidades de acción y posibilita el acceso a nuevos sistemas sociales y productivos sin tener que renunciar a las actividades con sentido y significación de su pueblo y que hoy se convierten en un capital cultural-ecológico valioso para interactuar con los otros y esbozar líneas innovadoras de desarrollo amazónico.

Nuestra tarea es, pues, la de contribuir a potenciar la capacidad del alumno de desarrollar su cultura creando una nueva forma de discurso, es decir, una nueva lógica interpretativa de la realidad con la que los nuevos sujetos, sin renunciar a su cultura, se ubiquen y se relacionen con los otros sectores de la sociedad. (Gasché 1992).

Para ilustrar este proceso, mostraré algunos temas que se han desarrollado en los distintos años de formación y se analizarán diversos problemas que afectan a los pueblos indígenas a partir del desarrollo de clases en el área formativa de "Sociedad". Se ilustrará así el proceso de aprendizaje que se implementó con los jóvenes indígenas que se forman para ser maestros.

Los mediadores sociales o actores en el Programa de Formación de Maestros Bilingües

En el proceso pedagógico que implementamos en el área de sociedad en los distintos años de formación, se tuvieron en cuenta algunas consideraciones sobre el papel de los distintos mediadores sociales que participan en las actividades de aprendizaje. Un aprendizaje mediado sólo es posible cuando el mediador imbuje de significado los estímulos, los sucesos o la información que los jóvenes reciben (Kozulin, 2000). Si el mediador que es el docente y el conocedor del pueblo no orienta a los jóvenes de una manera significativa y su práctica carece de intencionalidad, la situación perderá su potencial pedagógico. Por ello, el docente formador de formadores y el conocedor deben hacer un trabajo previo⁵ que les prepare para vivir el evento en clase y les permita no sólo transmitir su experiencia y emoción a los jóvenes si no también identificar y comprender las expectativas y motivaciones de éstos.

El perfil del formador de formadores

El objetivo de la acción del formador de formadores es conseguir el desarrollo de los procesos cognitivos, actitudinales y afectivos cultu-

ralmente validados a partir del análisis de las situaciones que viven los estudiantes en su pueblo. El docente debe teñir la situación de aprendizaje con una intencionalidad (Kozulin, 2000). Pero además, él mismo tiene que poseer los conocimientos necesarios y asumir algunos de los principios educativos que presentamos a continuación:

Sobre el conocimiento de la realidad

La implementación de los contenidos del área requiere que el docente tenga conocimientos respecto a las prácticas sociales, productivas y comunicativas, que hoy se observan en el pueblo indígena. El conocimiento etnográfico, sociológico y lingüístico es fundamental, además de la experiencia vivencial, adquirida en el trabajo de campo.

Consciente de las relaciones desiguales que los otros miembros de la sociedad establecen con los alumnos, el formador ha de reconocer y valorar las diferencias culturales y las distintas maneras de explicarse los hechos, partiendo de un marco teórico explicativo de las sociedades tradicionales. En este sentido, reconoce como necesario analizar la dialéctica de las relaciones sociales que se generan entre el maestro no indígena y el alumno indígena.

Sobre la afectividad-directividad con los jóvenes

El docente está abierto a conocer sus propias determinantes internas (prejuicios y visión etnocéntrica respecto a las prácticas de los pueblos indígenas), evalúa su implicación con el otro e identifica los valores que tiene internalizados respecto a la cultura indígena, de manera que éstos no interfieran en el proceso de valoración que los estudiantes hacen.

El docente está atento para conocer e identificar el interés y las motivaciones del alumno.

Sobre la situación de aprendizaje de los jóvenes

El formador crea las condiciones de diálogo, propiciando un clima favorable a la expresión de las contradicciones, los conflictos y emociones que suscitan las experiencias de aprendizaje. Estimula al estudiante para que libere la palabra reprimida, aprenda a reflexionar, y esté abierto a escuchar al interlocutor indígena, que tiene otra manera de

pensar y otros conocimientos, fuentes de enriquecimiento para el análisis en clase.

La función del formador de formadores será la de crear las condiciones en clase para que los jóvenes dialoguen y expresen el componente más afectivo que los acerca o aleja de lo suyo, siempre tomando como referencia el análisis de los hechos sociales concretos.

A lo largo de la formación de los jóvenes, se pretende que éstos vayan elaborando nuevas formas de discurso acerca de su cultura, que reconozcan que la diversidad de aprendizajes, conocimientos, actitudes y valores que se ponen en juego cuando realizan sus actividades constituyen un capital cultural que la escuela debe reforzar y transmitir.

El perfil del conocedor del universo cultural indígena

Otro mediador que participa en las clases de los estudiantes es una persona elegida por la organización indígena que conoce su lengua y cultura. Su participación en clase es fundamental, puesto que es el referente afectivo de los alumnos cuando éstos salen de sus comunidades. Es él que les transmite las conductas éticas que deben orientar su acción en las distintas situaciones que les toca vivir y el que aporta el fundamento y la lógica indígena de las prácticas sociales, las referencias históricas de su pueblo.

Enseña al joven a reconocer y aceptar las distintas lógicas que están presentes en las actividades que se realizan en la comunidad, revalorando cada una de ellas. Además, colabora con el formador de formadores para que éste se apropie de una mejor comprensión de la lengua y cultura del pueblo con que trabaja.

Habremos de tener en cuenta que los alumnos traen conocimientos muy fragmentados de su sociedad y, como hemos mencionado, esto tiene diversas explicaciones (sus diferentes procedencias, experiencias, grados de conflicto, conocimientos, motivaciones, expectativas y prácticas); el papel del conocedor será, pues, el de profundizar y completar este conocimiento fragmentado, desprestigiado y oculto, dando la justificación indígena completa de esas prácticas. El conocedor motiva a los jóvenes a ir al encuentro con lo suyo, les despierta el interés por recuperar las experiencias que hoy en día les siguen siendo pertinentes para desenvolverse en su comunidad y desarrollarla.

Los jóvenes estudiantes

En el diseño de los procesos de aprendizaje del área de "Sociedad" se ha considerado que los estudiantes que tienen un conocimiento más integrado de sus prácticas pueden, de alguna manera, ser colaboradores para la transmisión y socialización de sus saberes con otros compañeros de su pueblo que carecen de estos aprendizajes. Así, en algunos momentos de las clases, el docente, junto con los otros alumnos, pasan a ser aprendices. En otros casos, es el conocedor de la lengua y cultura quien asume el papel de aprendiz, dado que hay alumnos que conocen más en algunos campos de saber tradicional. Se genera, de esta manera, un interaprendizaje compartido que enriquece el proceso educativo.

En las clases hay un promedio de 35 a 45 jóvenes procedentes de diez pueblos indígenas de la Amazonía peruana⁶ (los Achuar, Aguaruna, Ashaninca, Candoshi, Huambisa, Cocama-Cocamilla, Shipibo, Huitoto, Bora, Chayahuita y Quichua), cuyas diferentes comunidades poseen distinto grado de relación con el mercado⁷. Junto con los estudiantes se encuentran en las clases los conocedores de la lengua y cultura de cada pueblo. Los diferentes lugares de procedencia de los alumnos dan a la clase una heterogeneidad de conocimientos y experiencias que enriquece el debate y la reflexión de los temas que se abordan. Así, el conocedor y el grupo colaboran y participan de un aprendizaje compartido.

El compararse y constatar situaciones similares en las distintas comunidades de donde provienen hace que cada joven se vea reflejado en el otro compañero, en quien observa no sólo los mismos problemas con respecto a su comunidad, sino, en el plano personal, iguales expectativas y similares afectos en relación a las situaciones que viven. Estas experiencias de aprendizaje van calando en el interior de los jóvenes a lo largo de su proceso formativo y contribuyen al surgimiento de nuevas motivaciones, nuevos retos y nuevas expectativas para un hacer educativo innovador.

En definitiva, en el aula se produce un proceso de integración y reconocimiento de los otros, y, a pesar de las diversas procedencias de los alumnos, e incluso, del hecho de que muchas de sus comunidades de origen hayan sido enemigas históricamente, hoy constatan que todos atraviesan por los mismos problemas en sus relaciones con la so-

ciudad envolvente y que requieren hacer alianzas para la negociación y resolución de estos problemas. De esta manera, se propicia el desarrollo de un sentido de pertenencia a un pueblo indígena pan-amazónico.

Los comuneros

Tras las clases, el estudiante retorna a su comunidad para llevar a cabo actividades planificadas de investigación-aprendizaje correspondientes a los ciclos que denominamos no escolarizados⁸ que le permitirán recuperar y ampliar las prácticas y conocimientos de su sociedad. La colaboración de los comuneros contribuye en este proceso de reapropiación de prácticas de su cultura. Los comuneros, conocedores del universo sociocultural de las comunidades, son los que aún siguen manteniendo las actividades históricamente rectoras en las que, muchas veces, adquieren sentido las prácticas sociales, y los que transfieren los conocimientos y valores éticos implícitos en ellas.

A través de los comuneros, los alumnos se hacen conscientes de la distribución del conocimiento entre una gran red de parientes y aliados en su pueblo. Son los comuneros los que exigen a los estudiantes responder a las normas de convivencia que se practican en las comunidades así como atender a los deberes y obligaciones para con sus parientes. El control social que ejercen los comuneros contribuye a crear grupos de conciencia y a reconstruir un sistema directivo (acciones motivadas hacia un fin) de las acciones de estos jóvenes. Es importante, pues, que el estudiante no se aleje de su pueblo en su proceso de formación, que visite periódicamente las comunidades, ya que en ellas siempre encontrará parientes que reforzarán su identidad y le aportarán conocimientos propios.

En lo que sigue muestro parte de la experiencia implementada con los estudiantes en el área de "Sociedad", describiendo la estrategia de aprendizaje y algunos de los contenidos curriculares de las distintas unidades didácticas, los actores que participan en el aula así como las reflexiones y motivaciones suscitadas en los jóvenes.

La puesta en escena, el evento pedagógico

La puesta en escena viene a ser la clase. Ahí se parte de lo observable y de la experiencia que trae el alumno. En esta perspectiva se

abordan contenidos que gradualmente describen la sociedad a la cual pertenece y los procesos de cambios que viven hoy sus comunidades. Se hace que ellos se confronten con estos referentes. Por ejemplo, si estamos analizando las relaciones sociales que se presentan en su comunidad y hablamos de las reglas de residencia, descubriremos que generalmente los parientes o aliados matrimoniales tienden a compartir el mismo espacio geográfico, donde funcionan pequeñas redes de solidaridad de diverso tipo. Si desarrollamos el tema del matrimonio es posible que algunos expresen que no se respetan las reglas tradicionales, otros dirán que ya no existen, otros las acepten como parte del pasado... Se les pedirá, entonces, que hagan una genealogía con el fin de llegar a conocer cuáles son realmente las reglas de matrimonio vigentes en sus propias comunidades. De esta manera, se desata el debate, la reflexión sobre su posición personal frente a estas normas sociales. Se descubre la función social que tienen, y se llega al análisis de distintas formas de organización social y productiva.

Los alumnos constatan así la vigencia de sus prácticas y ya no las evocan como pasado, sino como un presente que se redefine de acuerdo a las prácticas que se realizan en sus comunidades, a la ubicación de las mismas y a la relación que éstas tengan con el mercado.

En las clases se pretende polemizar y discutir las distintas posiciones de los estudiantes respecto a los problemas concretos que se presentan en su comunidad, pues es a partir de ahí que se reflexiona y construye la comprensión de los modos de funcionamiento de las relaciones que definen la sociedad. Para ilustrar tomamos como ejemplo el siguiente caso que aborda el tema de la apropiación y propiedad del territorio y los recursos: Un comunero ha entrado a la zona de caza de otro comunero. El estudiante da su posición respecto al problema que se presenta. Unos dicen que se debe respetar el espacio privado, otros dicen que el bosque no es comprado y que cualquiera puede acceder a todas las zonas. Frente a estas opiniones, algunos alumnos explican que, debido a la escasez de animales, los comuneros se ven obligados a invadir un espacio que pertenece a otro grupo de parientes.

Con este y otros temas (ver contenidos curriculares del área de "Sociedad")⁹ el joven se va formando en la discusión con sus otros compañeros, aprende a justificar y a expresar sus ideas, además de manifestar sus contradicciones. Empieza, por tanto, a encontrar sentido explicativo a las prácticas que se realizan en su comunidad, compren-

diendo y aceptando distintas maneras (según la cultura) de organizar las actividades. En definitiva, se pretende debatir los problemas (recursos pedagógicos) y, a la luz de las normas y reglas propias, concluir con el "debe ser" o reflexiones referenciales que permitan a los jóvenes dar salidas a los conflictos o problemas que se presentan en la vida diaria de su comunidad.

En otras ocasiones, a través de las distintas unidades didácticas se estudia el pasado de la sociedad indígena y para su análisis se retoman algunas prácticas sociales, como la guerra, o la reducción de cabeza para el caso jíbaro. Los estudiantes logran expresar los prejuicios que ellos han interiorizado respecto a sus propias prácticas sociales. Luego situamos los hechos dentro de una explicación histórica global. Por ejemplo, cuando se desarrolla el tema de las relaciones sociales de cooperación e intercambio y se analizan los deberes y las obligaciones entre parientes, los jóvenes estudian los problemas que se presentan en sus comunidades por no cumplir las reglas y se ven confrontados con sus maneras de pensar/actuar, con los valores que se ponen en conflicto. Es así que los estudiantes explicitan sus puntos de vista y reflexionan acerca de la posición que cada uno asume en su comunidad.

La realidad es un recurso pedagógico y en todo este proceso de aprendizaje de los estudiantes, el conocedor de la cultura (especialista) juega un papel importante, ya que él participa como conocedor y aporta experiencia. El estudiante le pregunta, le escucha y éste contribuye a completar el conocimiento fragmentado. Al expresar sus puntos de vista, sus interpretaciones, sus afectos en grupo, los alumnos van relativizando sus sentimientos de desprecio o vergüenza, y el joven va encontrando lugar para dar otra interpretación a su historia, generando ello más seguridad y aceptación de sus orígenes y, de alguna manera, se contribuye a que adquiera visibilidad de sí mismo como sujeto de sus decisiones y conductas para orientar sus acciones en el presente y el futuro.

En esta puesta en escena que es la clase, la descripción de la sociedad del pasado y del presente se convierte en unidades didácticas. Desde luego, el docente también colabora en la creación de una puesta en escena en donde los jóvenes puedan expresar, en un espacio favorable para el diálogo, el componente más afectivo que según la situación los acerca o aleja de lo suyo, siempre tomando como referencia el análisis de los hechos sociales concretos.

Como señala Kozulin (1990), el aprendizaje no se produce en una situación de aislamiento, sino en una situación de colaboración entre estudiante y un adulto o un compañero más competente. Pretendemos, pues, que a lo largo de su formación el joven vaya elaborando nuevos discursos acerca de la vigencia de sus prácticas sociales, así como sobre los cambios que se presentan en su pueblo, que le den fortaleza y seguridad en medio de este nuevo bosque moderno y cambiante que representa la sociedad actual.

Conclusiones

El reto de los educadores es el de conocer y reforzar los componentes culturales que dan al joven indígena fuerza, sentido, conciencia, motivación y direccionalidad en la propia conducta para participar en la vida de sus comunidades y, a la vez, en la del mundo mestizo. Se trata, pues, de prepararlo para que aprenda a negociar y participar en igualdad de condiciones y oportunidades con los otros sectores de la sociedad. Por tanto, la finalidad del aprendizaje es contribuir a que el alumno y futuro maestro se apropie de herramientas intelectuales que le faciliten la comprensión del funcionamiento de su sociedad y que le sitúen en una posición crítica que le impulse a actuar para la construcción de relaciones horizontales y democráticas entre sujetos de distintas culturas.

Se busca contribuir a potenciar el espíritu crítico, reflexivo y de actuación del estudiante frente a la problemática que vive en sus comunidades y darle la oportunidad de que se reencuentre con los valores propios de su cultura, de manera que éstos le valgan para hallar motivación y sentido a su quehacer pedagógico. Pretendemos de esta forma que, por descubrimiento de su potencial interno y a través de la reflexión, los jóvenes se impliquen en la transformación de su práctica pedagógica con el fin de que ésta contribuya a formar nuevas generaciones capaces de vivir en su medio, desarrollarlo y de luchar para que se les reconozca dentro de la sociedad nacional.

La actividad de aprendizaje en el aula tiene trascendencia en la medida en que tiene intencionalidad y que participan todos los alumnos, de manera que la experiencia se llene de significatividad porque, además de aprender del otro, cada alumno va descubriendo que puede hacer más de lo que suponía, descubre su propio potencial y su motiva-

ción. A partir del análisis de las actividades significativas, se media y activa significado y sentido a la vez, puesto que se reconstruyen las funciones del conocimiento y de los afectos simultáneamente, como diría Vygotski. Considero que nuestro aporte profesional en el campo de la educación intercultural debe estructurarse y desarrollarse en este sentido.

Los aportes del enfoque histórico-cultural nos ofrecen una potente herramienta para intervenir en estas culturas vivas. Las voces indígenas nos recuerdan que estamos a tiempo de participar contribuyendo a concretizar sus aspiraciones. Estemos atentos a escuchar las voces originarias que desde los bosques más lejanos nos esperan y animan a colaborar en cambiar el devenir de nuestra historia.

Uno de aquellos días de campo presencié una charla entre el dirigente de la Federación Achuar¹⁰ y un anciano que decía: "Estoy pensando con el corazón, sintiendo que la escuela esta dejando vacíos a mis nietos, veo crecer y crecer a mi nieto en vano, sin hacer lo que yo hacía a su edad; si él ya no aprende no podrá decir: mi abuelo así me enseñó, mi abuelo era cazador. Y sus hijos ya no podrán decir: así somos los Achuar. Los niños tienen que aprender de su padre y las niñas de su madre casi obligadamente" (Comunidad nativa Rubina, río Huasaga, 1994).

Notas

- * La autora investiga los procesos de aprendizaje y las motivaciones que impulsan a los jóvenes para ubicarse y desarrollarse en su medio. La investigación que sirve de base para la tesis doctoral se centra en identificar las actividades significativas y los componentes afectivos y actitudinales que confieren al joven un marco referencial para el desarrollo de las funciones directivas que su cultura le ofrece.
- 1 Este programa se inició en 1988 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), el Gobierno Regional y la institución italiana de cooperación internacional Terra Nuova. Dicho convenio fue renovado en 1996 por tres años más. La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) también participa en el actual convenio.
- 2 Es una persona elegida por la organización indígena, para que participe en el Programa de Formación de Maestros Bilingües, enseñando a los estudiantes y al docente la cultura y lengua de su pueblo.
- 3 Hasta 1998 el Programa de Formación de Maestros trabajaba con los siguientes pueblos indígenas: Achuar, Aguaruna, Asháninca, Bora, Cocama, Cocamilla, Chayahuita, Huambisa, Huitoto, Shipibo.
- 4 Los ciclos escolarizados son los ciclos académicos donde el alumno recibe clases presenciales, desplazándose desde sus comunidades al Instituto Superior Pedagógico de Loreto en Iquitos (Lineamientos curriculares 1997).

- 5 El docente requiere realizar trabajo de campo, además de las revisiones etnográficas que le permiten acercarse a la comprensión del pueblo indígena con el que trabaja.
- 6 En la Amazonía peruana existen 63 pueblos indígenas pertenecientes a 12 familias lingüísticas, con una población que sobrepasa actualmente las 300,000 personas (Censo de poblaciones indígenas INEI 1993).
- 7 El grado de relación con el mercado tiene relación con la ubicación geográfica y las vías de acceso fluviales y/o terrestres que existan y conecten las comunidades con los poblados no indígenas.
- 8 Los ciclos no escolarizados son los períodos donde el estudiante vuelve a su comunidad y, desde ahí, a través de la participación en distintas actividades con sus parientes, se apropia de los conocimientos de su pueblo. También realiza otras actividades formativas pertenecientes a las distintas áreas de formación.
- 9 Instituto Superior Pedagógico Loreto / Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (1997). Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe, Iquitos.
- 10 La Federación Achuar Chayat representa a 20 comunidades achuareas ubicadas en los ríos Huasaga, Pastaza, Huitoyacu y otros afluentes.

Agradezco al PFMB y en especial a los alumnos Achuar con los cuales tuve la oportunidad de compartir períodos de trabajo en sus comunidades, al conocedor del pueblo Achuar, Carlos Kunchim, y a los estudiantes de las distintas promociones del PFMB quienes asumieron conmigo la aventura y el desafío de compartir sus inquietudes, miedos, reflexiones y esperanzas de reencontrarse con lo propio, dando así una nueva mirada a su pueblo.

Mi agradecimiento especial a Ivone Panhoca, Laura Puerto Moro, Amelia Álvarez y Jorge Gasché por sus valiosas observaciones preliminares del texto.

Bibliografía

- Álvarez, A.
1990 "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural", *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Álvarez, A.
1997 *Hacia un Currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Del Río, P. del y Álvarez, A.
1997a "¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad", en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Río, P. y Álvarez A.
1994 *Ulises vuelve a casa: Retornando al problema del espacio en el estudio del desarrollo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ETSA
1996 "Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad bora", en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", pp. 187-285.
- Gasché, J.
2000 *Desarrollo Rural y Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana*, Quito, Abya Yala.
- Gasché, J.
1993 "Elaboración y funciones de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú", en *Pueblos Indígenas y Educación 27-28*, Quito: Abya yala, 192-226.
- Gasché, J.
1997 *La educación intercultural frente a lo local "étnico" y lo global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía Peruana*, en IV Congreso Nacional de Investigación Educativa - Mérida 1997, 193-221, Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gasché, Jorge, Gallegos, Carmen y Martínez, Jessica
1995-1996 *Secretarías de las clases del área formativa de Sociedad*, Iquitos Perú: Instituto Superior Pedagógico de Loreto-PFMB.
- Instituto Superior Pedagógico Loreto/Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana
1997 *Lineamientos curriculares de Formación Magisterial Especialidad Primaria Intercultural Bilingüe*. Iquitos: Instituto Superior Pedagógico Loreto/Asociación interétnica de desarrollo de la Selva Peruana.
- Kozulin, A.
2000 *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Madrid: Paidós.

- Kozulin, A.
1994 *La psicología de Vygotski*, Madrid: Alianza editorial.
- Moll, L. Vygotski
1997 "La educación y la cultura en acción", en A. Álvarez (ed.) *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación* (pp.39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Trapnell, L.
1996 "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía", en J. Godenzi (comp), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, (pp. 23-82). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- UNESCO
1993 *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. 1 y 2. México: UNESCO- III (Instituto Indigenista Interamericano), Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas, México.
- Valiente, T.
1996 "Interculturalidad y elaboración de textos escolares", en J. Godenzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, (pp. 187-285), Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Vygotski, L.S.
1995 *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.