



PERÚ

Ministerio de Educación

Viceministerio de Gestión Pedagógica

DIGEIBIR
Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe.



Association pour le Dialogue Interculturel: Recherche et Action

I ENCUENTRO INTERCULTURAL PENSAR LA LENGUA, PENSAR LA ESCRITURA DESDE LAS FRONTERAS

Reflexiones entre profesores bilingües y lingüistas sobre la escritura y su enseñanza en lenguas amazónicas transfronterizas

Del 16 al 21 de noviembre en Puerto Esperanza, Purús, Ucayali

INFORME TÉCNICO



Auspiciadores

Dirección de la Gestión de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación del Perú



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
COOPÉRATION REGIONALE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS



IFEA
INSTITUTO FRANCÉS DE ESTUDIOS ANDINOS
UMIFRE 17, CNRS / MAE



El presente informe ha sido elaborado por Eliane Camargo y Natalia Verástegui Walqui, lingüistas de *Ipe, Association pour le dialogue interculturel: Recherche et Action*, quienes también participaron en la organización y facilitación del encuentro relatado aquí.



AGRADECIMIENTOS

El I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras no es sino el resultado de un trabajo colectivo de diferentes personas desinteresadas e instituciones que aunaron esfuerzos para llevarlo a cabo.

Por ello, queremos agradecer a la Oficina de Cooperación Regional Andina del Gobierno de Francia, en la persona de Claude Castro; al Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), especialmente a su director, Gerard Borrás, Isabelle Debernard y Nora Araujo; a María do Socorro Oliveira, coordinadora de Educación Escolar Indígena de la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Acre (Brasil), quien acompañó el evento desde que se gestó la idea; a Carmen López y Gisele Cuglievan de Unicef-Perú, por su entusiasmo y apoyo desinteresado, así como a Juliana Ayala por brindar su tiempo en la organización del encuentro; a la Dirección de Gestión Educativa y Rural (DIGEIBIR) del Ministerio de Educación del Perú, en las personas del especialista Edinson Huamancayo y la directora, Elena Burga; a Luis Bardales García, gerente de la Subregión Purús, quien nos brindó las facilidades necesarias una vez en Purús; y al coordinador del Proyecto Purús José Borgo, por brindarnos el auditorio de la institución ProPurús para el desarrollo del evento.

Asimismo, agradecemos a todas las personas que participaron voluntaria y amistosamente en el encuentro, compartiendo sus experiencias desde sus diferentes especialidades y ámbitos de trabajo; al director de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL-Purús), Darvis Díaz Arévalo como al administrador Haro Anselmo; a la directora del CILA, Lilia Llanto, y a Natalia Lu; a Luis Lima, director de la institución educativa primaria de Puerto Esperanza; a Ricardo Cauper, especialista de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU); a los lingüistas David Fleck (matsés) y Roberto García; y a Margot Ramírez García, directora del Instituto Regional de Comunidades Nativas (Irdecon).

PRESENTACIÓN

El presente documento informa sobre los debates, acuerdos y compromisos del I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras en la localidad de Puerto Esperanza, provincia de Purús, región de Ucayali, Perú.

Este encuentro surgió del deseo de un grupo de docentes bilingües cashinahua de Purús (Perú), por dialogar con representantes de sus pares brasileños y compartir los avances de la normalización de su escritura y el trabajo pedagógico en sus escuelas.

De esta manera, *Ipe Asociación por el diálogo Intercultural* (París) asumió la organización del evento teniendo como objetivo general crear un espacio de diálogo y reflexión intercultural entre la academia, docentes bilingües indígenas e instancias educativas gubernamentales peruanas y brasileñas para establecer lineamientos de políticas lingüísticas, culturales y educativas en pueblos transfronterizos.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Dar cuenta de los procesos de elaboración de sistemas de escritura de los pueblos transfronterizos implicados hasta la fecha.
- Reflexionar sobre la importancia de promover sistemas de escritura unificados para cada pueblo en ambos lados de la frontera
- Reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de la lengua originaria en las escuelas de contextos indígenas.
- Elaborar una agenda de trabajo binacional sobre políticas lingüísticas, culturales y educativas en pueblos indígenas transfronterizos con énfasis en la promoción de sistemas de escritura unificados.

Para lograrlos, hemos contado con la participación de docentes y mujeres especialistas en diseños de los pueblos cashinahua (Perú y Brasil) y sharanahua de la provincia Purús, región Ucayali; y matsés de la provincia de Requena, Loreto. Todos ellos pertenecen a la familia lingüística pano, son transfronterizos entre Perú y Brasil y presentan procesos de normalización de su escritura. Los cashinahuas y sharanahuas se encuentran también en el estado brasileño de Acre, y el pueblo matsés, en el estado de Amazonas.

Asimismo, se ha invitado a especialistas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Perú, tanto locales, regionales como nacionales, y de Brasil (Estado de Acre); lingüistas estudiosos de las lenguas de los pueblos y especialistas en lingüística aplicada.

Con todos ellos, se ha logrado un diálogo muy rico sobre diferentes aspectos a tomar en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas originarias transfronterizas dentro y fuera de la escuela; logrando acuerdos y compromisos para establecer lazos de apoyo mutuo que se visualicen en políticas lingüísticas, educativas y culturales exclusivas para estos pueblos.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES	06
1.1. Una escuela para los pueblos indígenas	06
1.2. La escritura en lenguas originarias	07
1.3. Una escuela pertinente a los pueblos indígenas transfronterizos	07
1.4. Un sistema de escritura diferente para pueblos transfronterizos	08
1.5. Un encuentro intercultural en zona de frontera	09
2. METODOLOGÍA	10
3. EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES	11
4. INTERVENCIONES DE LOS PARTICIPANTES	13
4.1. Participación de las representantes de Ipe	13
4.2. Participación de los representantes del pueblo matsés	13
4.3. Participación de la directora del CILA	14
4.4. Participación del Especialista del Ministerio de Educación	15
4.5. Participación del director de la UGEL Purús	15
4.6. Participación del representante de la Coordinación de Educación Escolar Indígena del Gobierno de la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Acre	16
4.7. Participación de la representante de IRDECON	17
4.8. Participación de representante de la DREU	18
4.9. Intervención de los docentes bilingües y mujeres especialistas en diseños	18
5. REFLEXIONES DEL ENCUENTRO	20
5. 1. Situación sociolingüística de los pueblos	20
5.1.1. El pueblo cashinahua	20
5.1.2. El pueblo sharanahua	21
5.1.3. El pueblo matsés	22
5.2. La lengua originaria y su enseñanza en zonas de frontera	22
5.2.1. Situación ideal	23
5.2..2. Situación actual	23
5.3. Propuestas de los pueblos sobre el trabajo y promoción de las lenguas transfronterizas y su escritura	27
5.3.1. Enseñanza de lengua indígena para todos	27
5.3.2. Intercambios y consenso con usuarios de la lengua en el lado brasileño	27
5.3.3. Necesidad de trabajar con un lingüista que aprenda y enseñe con modestia	27
5.3.4. Producción participativa de los materiales en lengua originaria	28
5.3.5. Hacia un currículo educativo, cultural y lingüístico unificado	29
5.3.6. Fortalecimiento de la lengua oral y escrita	29
5.3.7. Promoción de la asistencia de los niños a clases	30
5.3.8. Participación de los padres en la escuela	30
5.4. Propuestas de las autoridades sobre el trabajo y promoción de las lenguas transfronterizas y su escritura	30
5.5. La transmisión de los conocimientos culturales y la escuela	33
5.6. Los diseños y su transmisión en los pueblos participantes	33
5.7. El rol del investigador	35
6. PROPUESTAS DE TRABAJO	36
7. COMPROMISOS	37
8. CONCLUSIONES	39
9. ANEXOS	41

INTRODUCCIÓN

La cuenca amazónica es formada por nueve países: Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Guyana Francesa (Francia), Perú, Suriname y Venezuela. En todas sus fronteras políticas habitan diferentes pueblos indígenas de distintas familias lingüísticas. En Perú, una decena de pueblos se encuentran en esta situación¹, como los ashánika, yine (manchineri) de la familia arahuak cashinahua, matsés (mayoruna), sharanahua² de la familia pano y madijá (culina) de la familia arahua; todos ellos en frontera con Brasil.

La sociedad y lengua de cada uno de ellos es la misma, algunas veces con variantes dialectales o con más influencia de la lengua nacional de un lado que de otro, debido a la historia de contacto de cada país. Sin embargo, se trata de lenguas habladas por un mismo grupo étnico que se encuentra separado por diferentes políticas nacionales que aplican en sus territorios, como es el caso de la educación que reciben.

1. ANTECEDENTES

En este apartado, explicaremos de manera concisa cómo se han venido dando los procesos tratados en el Encuentro en los pueblos participantes: cashinahua, matsés y sharanahua; todos ellos transfronterizos y pertenecientes a la familia lingüística pano.

1.1. Una escuela para los pueblos indígenas

En los últimos treinta años, los pueblos indígenas han enfatizado la necesidad de recibir una educación escolar pertinente —llamada indígena o intercultural bilingüe, dependiendo del país donde se encuentren— que releve la importancia de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos acordes a sus necesidades para el desenvolvimiento en su sociedad como para asegurar un diálogo equitativo con la sociedad nacional.

En este contexto, la lengua originaria presenta un rol fundamental. Para los niños de culturas diferentes a la nacional, es muy importante que el proceso de adquisición de la lengua hablada por sus padres, y su comunidad, no sea interrumpido hasta los siete años; ya que es esencial para el desarrollo de su expresión verbal y creatividad. Existen indicios de que los principios de desarrollo social y emocional y el desarrollo del lenguaje están íntimamente relacionados. Así, cuando los niños aprenden contenidos en su primera lengua (L1 o lengua materna), dentro de la escuela, fortalecen su autoestima y aseguran los aprendizajes más diversos. Por otro lado, cuando ellos no reciben una educación en su L1, su aprendizaje se encontrará ante dificultades psicológicas; por lo cual la educación en L1 es considerada un derecho del niño.

Por otro lado, en los pueblos donde la lengua indígena se está perdiendo, fomentar su enseñanza-aprendizaje es un derecho que varios pueblos demandan, puesto que la lengua indígena es el medio de transmisión de sus conocimientos y por ello, la columna vertebral de su cultura.

¹ De acuerdo a la presentación de DIGEIBIR en este encuentro, el Perú presenta 15 lenguas originarias en situación de frontera, de las cuales 10 estarían en frontera con Brasil.

² Algunas personas se han mudado al lado brasileño. Por otro lado, en Brasil, algunas personas denominadas ‘yaminahua’, de manera administrativa pero no clara; hablarían una lengua bastante cercana.



1.2. La escritura en lenguas originarias

Si bien, en un primer momento, se consideró necesario desarrollar la escritura en lenguas originarias como un medio para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua nacional; cada vez son más los pueblos que han relevado la importancia de desarrollar la escritura en sus lenguas por diferentes motivaciones.

La apropiación de la escritura por los pueblos indígenas implica dos procesos que se encuentran relacionados. Uno se centra en las necesidades comunicativas de cada pueblo sobre su escritura, pues por ella es que sus miembros desarrollarán el ejercicio de escribir. Esta voluntad hará que desarrollen una lógica propia de reflexión para expresar sus pensamientos y emociones por escrito.

El segundo proceso es la normalización de la escritura. Para ello, los usuarios deben estar entrenados en el análisis (gramatical) de su lengua y decidir en base a sus conocimientos, qué normas deben trabajarse en su escritura. En la normalización, si se requiere, además de un alfabeto que sea coherente a la fonología de la lengua para postular reglas de escritura pertinentes a su gramática.

Este alfabeto y reglas de escritura deben ser difundidos en todas las zonas donde se habla la lengua. Las variantes dialectales de diferentes área geográfica no debe ser un impedimento para lograr una sola forma de escritura. El castellano, por ejemplo, mantiene una base sintáctica común, aún con numerosas variedades dialectales o influencias de lenguas cercanas: mantiene un solo alfabeto, una sola escritura. Lo mismo ocurre en pueblos indígenas transfronterizos: están separadas por un contacto histórico de colonización con lenguas que hoy son nacionales, como el castellano y el portugués; pero siguen siendo una etnia, con una lengua. Así, los gobiernos, por sus ministerios de educación y de cultura, deben facilitar que los pueblos indígenas transfronterizos dispongan de un solo alfabeto normalizado a fin de asegurar el entendimiento de los textos por todos sus hablantes, y de que la producción escrita en lengua originaria se pueda circular de dos o tres lados de la frontera.

La normalización de las lenguas no es tarea sencilla, pues implica estudios que avalen la elaboración de normas de escritura pertinentes, y la aceptación de las mismas por sus hablantes. Sin embargo, la ausencia de normas no debe impedir el uso de la escritura libre en espacios comunicativos específicos por parte de sus usuarios —por ejemplo, la escritura de cartas o mensajes de texto vía teléfonos celulares—, pues en estos espacios, la escritura se vuelve funcional para el pueblo indígena.

1.3. Una escuela pertinente a los pueblos indígenas transfronterizos

Si bien a nivel nacional, estos son temas conocidos por varios pueblos indígenas, el trabajo de estos temas en zonas de frontera resulta relativamente nuevo; puesto que la atención en EIB se ha priorizado en pueblos de mayor población o ubicados cerca a capitales regionales.

Desde hace algunos años, la DIGEIBIR ha impulsado procesos de normalización de alfabetos en las lenguas de Purús. A la fecha, por resolución directoral, se ha normalizado los alfabetos de las lenguas cashinahua (RD 0166-2012 ED) y sharanahua (RD 096-2013 ED); lo cual es reconocido como un gran logro por sus usuarios. En este

contexto, diferentes representantes del pueblo cashinahua se encuentran preocupados porque la escritura sea diferente en el otro lado de la frontera, pues se trata de la misma lengua y cultura. Además, el trabajo pedagógico y de promoción de la escritura podría fortalecerse si se trabaja de manera coordinada entre los gobiernos estatales implicados Acre y Ucayali, con un mismo sistema de escritura.

El pueblo matsés está pasando por una situación similar, puesto que actualmente se encuentra en el proceso de normalizar su alfabeto de manera participativa; pero se sabe que en el lado brasileño se maneja una propuesta bastante distinta.

En este contexto, el *I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras*, intenta ser un espacio de diálogo sobre los avances y dificultades que presentan los pueblos transfronterizos participantes en estos temas, como para desarrollar propuestas de trabajo y posibilidades de apoyo mutuo entre ambos países.

1.4. Un sistema de escritura diferente para pueblos transfronterizos

Como hemos mencionado, varios pueblos transfronterizos presentan alfabetos diferentes dependiendo del lado de la frontera y no es la excepción en los pueblos participantes del Encuentro.

La mayoría de alfabetos han sido establecidos por misioneros de distintas confesiones cristianas con el objetivo de traducir y enseñar la Biblia. En este proceso, muchas veces se han adaptado las grafías del alfabeto de la lengua nacional a las lenguas indígenas; con la idea de que luego el aprendizaje del castellano “sea más fácil” o bien para que los castellano-hablantes no tengan dificultades para leer y escribir en estas lenguas; sin importar que el alfabeto facilite la apropiación de la escritura de los pueblos indígenas o que la misma sea utilizada de manera funcional en su comunicación.

La aparición, en los últimos cuarenta años, de escuelas bilingües en un porcentaje importante de las comunidades de un pueblo; responde a distintos factores que han requerido pensar en una educación escolar bilingüe:

- a. Solicitud por parte de algunos pueblos por tener escuelas
- b. Programas educativos con normas internacionales de una “educación para todos”, que han impulsado una nueva política educativa por parte de los ministerios de educación

Especialmente, en los años 90, se ha promovido un proceso de construcción de escuelas y contratación de docentes bilingües.

A continuación, explicaremos lo que ocurrió en Perú y Brasil entre los cashinahuas.

En Perú, desde el inicio de los años 60, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) empezó a elaborar y utilizar libros de alfabetización, creándose una escuela en la comunidad Balta (río Curanja). Ahí se tuvo como primer profesor a Mario Bardales. Con los avances de los estudios sobre su lengua, los misioneros adaptaban la escritura a la forma más representativa de su sistema fonológico; una forma bastante adecuada y económica de escritura, validando el alfabeto a emplear en la traducción de la Biblia. Durante más de veinte años usaron el siguiente alfabeto: *a b ch d e i j k m n p s t ts x u v y*.



Unas dos décadas después, la ‘v’ fue cambiada por la ‘w’. Entre 2010 y 2011, se hizo una revisión de las letras del alfabeto siguiendo su sistema fonológico, el cual fue elegido de manera participativa y oficializado por el Ministerio de la Educación del Perú en 2012, con algunos ajustes donde las 18 grafías correspondían más a los fonemas de la lengua: *a, b, d, e, h, i, k, m, n, p, s, x, t, ts, tx, u, w, y*. En esta última versión, se observan dos cosas: el cambio de las letras ‘ch’ por la ‘tx’ y la ‘j’ por la ‘h’; y el orden de algunas letras: la ‘x’ sigue la ‘s’ y así la ‘tx’ sigue la ‘ts’.

En Brasil, la Fundación Nacional del Indígena (FUNAI), organismo sobre temas indígenas dependiente del Ministerio del Interior, integró la educación indígena a sus programas con metas de alfabetización y elaboración de una escuela indígena en 1983. Cinco años más tarde, con la creación en Acre de la ONG Comisión Pro-Indígena (CPI-Acre), la Funai ha transferido a la misma el trabajo de educación indígena y de capacitación de profesores bilingües. Desde esta época, la CPI-Acre ha hecho un trabajo de acompañamiento educativo con los pueblos indígenas de Acre.

A inicios de los años 2000, la educación indígena, por decreto ministerial, ha pasado a ser responsabilidad de la *Secretaria Estadual de Educação*, en el sector de Coordinación de Educación Indígena. CPI-Acre y la Coordinación de Educación Indígena elaboran materiales educativos en cashinahua. El alfabeto utilizado en Brasil se estableció en los años 80 sin ningún estudio preliminar de la lengua. Este contiene 20 letras: *a, b, d, e, h, i, k, l, m, n, p, r, s, sh, t, x, tx, u, y, w*. Si bien ‘r’ y ‘sh’ son alofones de /d/ y de /x/, se ha considerado una grafía para los mismos.

Luego de haberse normalizado el alfabeto en Perú, un jefe cashinahua de Brasil propuso en una reunión de profesores indígenas, mantener la ‘r’ y la ‘sh’ bajo un argumento injustificable: que su alfabeto debía ser distinto al del Perú. Esto es evidentemente una discusión política, y hasta discriminatoria, porque se trata de evitar ser como los cashinahuas peruanos, quienes para los brasileños son “menos modernos” que ellos.

1.5. Un encuentro intercultural en zona de frontera

Desde 2006, venimos conversando con profesores cashinahuas de Perú que una lengua debe presentar un solo alfabeto, al margen de las variantes fonéticas y lexicales que puede tener en diferentes espacios geográficos.

Así, desde 2010, muchos cashinahuas de Perú (profesores e interesados por el tema) sugieren hacer una reunión con sus parientes de Brasil para dialogar, y juntos entrar a un consenso para normalizar un alfabeto unificado de la lengua. Este problema no es solo de los cashinahuas. Todos los pueblos amazónicos de frontera presentan la misma problemática.

Esta situación ha motivado a que la asociación Ipê, que trabaja con el objetivo de promover el diálogo intercultural, desarrolle este encuentro para que algunos pueblos empiecen a discutir sobre la idea de “una lengua, una escritura”, para cambiar las realidades sociolingüísticas, socioculturales y sociopolíticas que enfrentan los pueblos transfronterizos.. *Pensar la lengua, pensar la escritura desde las fronteras* ha sido elaborado y organizado para que profesores indígenas, lingüistas y especialistas en educación dialoguen sobre la problemática lingüística y educativa en zonas de frontera.

La provincia de Purús (Perú) y su frontera con el Estado de Acre, cuenta con cinco lenguas transfronterizas: asháninka, cashinahua, madijá, mastanahua y sharanahua.

Para este primero encuentro, pensamos en las dos lenguas de la familia pano que solo se hablan en Purús y que tienen su alfabeto unificado: el cashinahua y el sharanahua. En Perú, el alfabeto de otra lengua pano está en proceso de unificación, así el diálogo se decidió igualmente con representantes de la lengua matsés (Requena, Loreto).

Como la lengua está estrechamente ligada a la cultura, por expresarse en ella los conocimientos étnicos, el encuentro fue oportuno para que los representantes indígenas expresen sus sentimientos sobre los mismos: el estado actual de su práctica y transmisión. Para el debate, cuestiones temáticas han sido presentadas y discutidas en grupo para evaluar lo que es viable enseñar en una escuela bilingüe. En esta temática, se ha promovido un taller de diseños de cada cultura participante, con mujeres conocedoras de los mismos; pues se trata de una importante práctica cultural que se está dejando de transmitir y consideramos necesario dialogar sobre ella.

Paralelamente, al intercambio de conocimientos indígenas, un grupo de funcionarios de educación de nivel provincial, regional y nacional, ha discutido sobre la viabilidad de elaborar propuestas educativas comunes entre organismos de los gobiernos de los dos lados de la frontera. Para ello, del lado peruano han asistido representantes de Digeibir, Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) y Unidad de Gestión Educativa Local de Purús (UGEL Purús); mientras que del lado brasileño, ha participado una comisión de seis representantes de la Secretaría Estadual de Educación de Acre (tres cashinahuas y tres técnicos de educación pedagógica de la *Coordenação de Educação Indígena* - CEI). Así, se ha intercambiado experiencias de trabajo con pueblos y escuelas indígenas, conocimientos legislativos sobre la escuela indígena y acuerdos bilaterales de ambos países.

Con los objetivos planteados, el *I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras* se realizó en la ciudad de Puerto Esperanza, entre los días 16 y 21 de noviembre de 2013; teniendo como participantes a representantes de los pueblos pano cashinahuas y sharanahuas que habitan la cuenca del río Purús-Yurúa y el pueblo matsés del valle de Javari.

2. METODOLOGÍA

Se propuso dialogar seis días sobre cinco temas distintos:

- a. Conociendo nuestras lenguas para escribir en ellas
- b. Repensando la educación y la escritura en lenguas amazónicas transfronterizas
- c. Políticas lingüísticas y educativas en pueblos transfronterizos
- d. Como pensar una escuela EIB de pueblos transfronterizos
- e. El trabajo de la cultura indígena en la escuela
- f. La escritura y educación escolar según los pueblos participantes.

Para orientar la reflexión, se hizo una selección de preguntas para cada tema. La discusión se realizó en grupos étnicos por un lado y un grupo de autoridades por el otro, para luego presentar plenarias y confrontar las distintas reflexiones.



Por otro lado, el taller de diseños y escritura ha dado la oportunidad a los participantes de pensar la conexión entre los grafismos de su cultura y su significado, con la intención de promover una reflexión sobre la selección de los términos ‘escritura’, ‘escribir’ y ‘diseñar’.

Durante el encuentro, se promovió hablar y dialogar en cashinahua, sharanahua, matsés, como castellano y portugués. Los primeros días, los participantes manifestaron el deseo de escuchar las otras lenguas, por lo que cada expositor habló en su lengua materna con un traductor. Los siguientes días, se habló en lenguas indígenas durante los trabajos de grupo; y en castellano y portugués en las conferencias plenarias, con ayuda de algunos traductores. Los participantes indígenas se encontraron muy motivados e interesados por escuchar y aprender las diferencias de las otras lenguas indígenas.

Las sesiones se hicieron de 8:00 a 19:00 hrs; con un espacio entre las 13:00 y 15:00 hrs. para el almuerzo. El primer día, se trabajó en el Auditorio Municipal; pero los siguientes días se realizaron en el local de Propurús (ONG) por ser más iluminado y fresco.

3. EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES

[Quiero] tener escuela EIB como pueblo originario para mejorar la educación de la calidad en lengua originaria y castellano y conocer de las costumbres de los pueblos y valorar de la cultura en la educación. También aprender nuestro cultura de pueblo huni kuin (cashinahua) y unir en mismo huni kuin (cashinahua) Brasil como Perú y [ponernos] de acuerdo [en] utiliza[r] el alfabeto de nuestro pueblo.

Celia Roque, profesora cashinahua

[...] quiero aprender intercambio de ideas entre ambos en forma transparente y satisfactorio [...] aprender la educación y la escritura en lenguas de los demás; quiero aprender más la política EIB; quiero aprender el sistema educativo.

Artimilio del Águila Meléndez, profesor sharanhua,
especialista EIB de la UGEL de Purús

[Quiero] Conocer los avances y problemas educativos en EIB de los diferentes pueblos originarios del país; conocer nuevas experiencias de otros pueblos.

Mauro Kirino Rodríguez, profesor cashinahua

Luego de presentar los objetivos del encuentro y antes de iniciar las actividades del mismo, se pidió a los participantes que escriban en un papel y expongan rápidamente qué esperan de este evento y qué les gustaría aprender.

Las expectativas de los participantes se centraron en las siguientes ideas fuerza:

- Sensibilizarse sobre la diversidad lingüística y la problemática del desplazamiento y extinción de las lenguas.
- Conocer los alfabetos oficiales que han sido recientemente consensuados y cómo se ha realizado su normalización en las diferentes lenguas.

- Dialogar sobre la importancia de que la lengua cashinahua tenga una sola forma de escribir en Perú y Brasil.
- Conocer la situación del uso de la escritura por los pueblos participantes.
- Conocer más de la importancia de enseñar la lengua originaria en la escuela.
- Conocer los avances y problemas que presenta la EIB en los diferentes pueblos del país, como en Brasil.
- Conocer y valorar las tradiciones culturales de los pueblos originarios.
- Trabajar sobre los diseños de los pueblos participantes.
- Conocer las políticas lingüísticas de Perú y Brasil, especialmente en lo que respecta a EIB y escritura.

Pese a que los pueblos sharanahua y cashinahua del lado peruano son cercanos, no habían tenido antes un espacio de intercambio sobre los procesos de normalización de su escritura; por lo cual, fue una oportunidad importante para los docentes de ambos pueblos. Con el pueblo matsés, se dio un intercambio mucho más interesante, pues los pueblos purusinos no conocían de su existencia.



Margoth Ramírez presenta cómo se aprende los diseños shipibo (*kene*)

Por otro lado, tanto Margoth Ramírez García, directora del Instituto Regional de Desarrollo de Comunidades Nativas (IRDECON)³ como Ricardo Cauper, especialista de EIB de la DREU, mencionaron encontrarse muy motivados por participar del evento, ya que tienen pocas oportunidades para visitar Purús debido al escaso presupuesto que manejan sus instituciones.

Ambos mencionaron estar motivados por conocer y dialogar sobre la situación de las lenguas y culturas indígenas de Purús.

Lo que espero de evento es que todos estemos sensibilizados en temas de idioma, escrituras, porque existen varios idiomas que se están perdiendo. Que lo organizadores y los ponentes vayan con el compromiso de volver a realizar el evento de esta naturaleza y que no sean la primera ni la última.

Margoth Ramírez García

³ IRDECON pertenece a la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Ucayali.



4. INTERVENCIONES DE LOS PARTICIPANTES

A continuación, presentamos de manera breve cómo han intervenido todos los participantes de este encuentro.

4.1. Participación de las representantes de Ipe

Las lingüistas Eliane Camargo y Natalia Verástegui facilitaron el proceso de reflexión sobre:

- La situación de la vitalidad de las lenguas y culturas de los pueblos cashinahua, matsés y sharanahua.
- Los sistemas de escritura en lenguas originarias transfronterizas, especialmente de los pueblos cashinahua y matsés que presentan diferentes escrituras dependiendo del país en donde se encuentran.



Inauguración del encuentro. De izquierda a derecha: Alfredo del Águila, Eliane Camargo, Darvis Díaz, representante de la Municipalidad, Edinson Huamancayo, Natalia Verástegui y David Fleck.

- La situación actual de las manifestaciones culturales y su transmisión en las comunidades de los tres pueblos implicados.
- La situación de educación de los pueblos implicados, especialmente sobre el tratamiento de las lenguas y culturas dentro y fuera de la escuela.
- El rol de los investigadores en las comunidades nativas y con los comuneros de los pueblos cashinahua y sharanahua.

4.2. Participación de los representantes del pueblo matsés

El lingüista David Fleck, especialista en la lengua matsés y la familia lingüística pano, expuso sobre la historia de esta familia y las razones por las cuales ahora muchas de sus lenguas son transfronterizas.



Daniel Manquid Jiménez (profesor), David Fleck (lingüista) y Marina Eshco Bai (diseñadora)

Además, comunicó que, de acuerdo a sus estudios, el origen de las lenguas y culturas pano, desde sus investigaciones, se encontraría en la cuenca del río Purús, específicamente en el área que ahora es Puerto Esperanza.

Daniel Manquid intercambió experiencias sobre el trabajo educativo en sus comunidades, especialmente en el tratamiento de la lengua matsés y castellano. Asimismo, Daniel y Marina Eshco compartieron sus iniciativas para preservar la cultura originaria (elaboración de libros, un diccionario y materiales educativos), así como expusieron sobre su cultura, especialmente sobre sus diseños (*këdi*) y artesanía.

4.3. Participación de la directora del CILA

Lilia Llanto expuso sobre cómo apareció y se desarrolló la escritura en la humanidad y resaltó que no todas las culturas utilizan el alfabeto latino que es el que conocemos. Asimismo, enfatizó que el alfabeto que conocemos no es del castellano, sino del latín y hoy en día es el más difundido en el mundo.



Lilia Llanto (lingüista) expone sobre los fundamentos de la enseñanza en L1 originaria

También compartió con nosotros cuál sería el perfil del docente de una escuela EIB y cómo sería la enseñanza de la lengua originaria en la escuela. Reforzó la idea de que más que alfabetos debemos reflexionar sobre sistemas de escritura unificados por pueblo, lo cual abarca reglas de escritura y su uso.

Asimismo, culminó con que la escritura es un sistema de comunicación, por ello, debemos transmitir significados.



4.4. Participación del Especialista del Ministerio de Educación

Edinson Huamancayo, especialista de la DIGEIBIR, expuso sobre el número de lenguas (47) y familias lingüísticas en el Perú. Mostró estadísticas y porcentajes de alumnos, docentes, instituciones educativas, etc.

Especificó que existe actualmente 15 lenguas originarias en el Perú que se encuentran en zona de frontera y la mayoría de ellos (10) en frontera con Brasil, con los estados de Acre y Amazonas. En la frontera de Acre con Ucayali, hay seis pueblos indígenas de frontera.

Mencionó que existe un convenio entre Perú y Brasil que tiene cuarenta años (1973).



Izquierda: Eliane Camargo, lingüista de IpE y Edinson Huamancayo Curi, lingüista de la DIGEIBIR

Agregó los avances de la EIB para los pueblos sharanahua y cashinahua: elaboración de alfabetos, materiales educativos terminados y en proceso. Informó que para el 2014 se distribuirá materiales de estas lenguas que llegarán a la DREU para enviarse a la UGEL Purús y luego a las IIEE. Asimismo, mencionó que el alfabeto madijá se encuentra en proceso de normalización.

Mencionó sobre el programa de redes educativas rurales que se viene implementando en Purús y destacó los avances en el proceso de normalización del alfabeto asháninka, el cual está siendo considerado para utilizarse por los asháninka de Brasil.

4.5. Participación del director de la UGEL Purús

Darvis Díaz Arévalo mencionó que para el 2014, la UGEL Purús se va a convertir en unidad ejecutora, lo que quiere decir que tendrá su presupuesto propio y mayor autonomía para facilitar el trabajo de gestión de las IIEE de Purús.



Expuso sobre las dificultades de trabajo en una provincia fronteriza y enfatizó la importancia de adjudicar en plazas bilingües a docentes que hablen la lengua de sus alumnos.

Darvis Díaz Arévalo, director de la UGEL Purús, 2013

Mostró el Proyecto Educativo Local (PEL) de frontera y mencionó que actualmente el 70% de los alumnos de Puerto Esperanza son indígenas, por lo que tendría que verse la posibilidad de brindarles una enseñanza en su lengua materna y luego, del castellano. Por otro lado, manifestó su preocupación por los niños y niñas que cruzan la frontera de Brasil con una identificación distinta a la peruana; lo que les impide convalidar sus estudios en las escuelas brasileñas.

4.6. Participación del representante de la Coordinación de Educación Escolar Indígena del Gobierno de la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Acre

Ocimar Leitão habló de la intención de coordinar acciones conjuntas entre la UGEL Purús y la Coordinación de Educación Escolar Indígena del Gobierno de la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Acre.



Derecha: Ocimar Leitão exponiendo. Izquierda: con Gilson Lima (docente cashinahua de Brasil)

Presentó un panorama general sobre la situación sociolingüística de los pueblos indígenas presentes en el territorio acreano así como las acciones educativas pro lenguas indígenas desarrolladas por el gobierno del estado de Acre.

Informó que a través del plan de acción articulado, será desarrollado en los próximos cuatro años un programa de formación secundaria para docentes indígenas.

Destacó que a partir de 1988 los pueblos indígenas conquistaron derechos para utilizar sus lenguas en procesos de enseñanza-aprendizaje que fortalecen los proyectos del futuro.

Finalmente, presentó los desafíos actuales para la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, entre ellas, destacó la necesidad de avanzar en el desarrollo de metodologías de segunda lengua y los desafíos de las comunidades educativas de conciliar el tiempo de enseñanza necesario para el uso de las lenguas indígenas de la escuela.



Representantes de la Coordinación de Educación Escolar Indígena de la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Acre. De izquierda a derecha: Perez Bernardo, Ocimar Leitao, Silvana Camargo, Lins Spech de Freitas, Antonio Gilberto y Gilson de Lima.

4.7. Participación de la representante de IRDECON

Margot Ramírez presentó el proyecto de Convenio Binacional entre el Estado de Acre y la Región de Ucayali para el desarrollo de los Pueblos Indígenas de Frontera. Este convenio se encuentra en proceso de firmarse, pues se ha tenido dificultades de parte de Irdecon por los cambios de funcionarios. Sobre ello, se ha hecho un acuerdo para enviar comentarios y sugerencias a IRDECON sobre este convenio y se le ha invitado a reunirse con las instancias necesarias en Purús para consensuar una propuesta desde la frontera. Por su parte, mencionó la idea de formar una comitiva peruana para ir a Brasil para definir los términos de este convenio con las autoridades estatales implicadas.

Habló sobre la situación de las instituciones públicas de Purús y de las dificultades que tienen especialmente las IIEE bilingües de la región, como también de la salud.

Asimismo, informó sobre las dificultades que tienen los jóvenes indígenas para ingresar a la universidad, así como de los ingresantes que tienen algún tipo de apoyo económico (becas), quienes no se adecúan fácilmente al ritmo de vida universitario, sea por factores económicos como académicos y sociales.

4.8. Participación de representante de la DREU

Ricardo Cauper informó sobre los logros que tiene la DREU en el desarrollo de la EIB en las provincias de Atalaya, Coronel Portillo y Padre Abad. Mencionó los materiales que se vienen publicando y animó a los docentes a mejorar sus experiencias de aula.

Agradeció por el tiempo de compartir los diseños cashinahua, sharanahua y matsés que no conocía y animó a los participantes en seguir transmitiendo este conocimiento. Habló sobre los alfabetos que se han normalizado de las lenguas de Ucayali: asháninka, shipibo, kakataibo, awajún, yine, cashinahua y sharanahua.

Mencionó que el envío de materiales educativos debe ser oportuno, es decir, antes de iniciarse el año escolar; de acuerdo a la directiva. Habló de las escuelas seguras, que la infraestructura debe estar en buenas condiciones.



Exposición de Ricardo Cauper (docente shipibo) de la DREU y Margoth Ramírez (docente shipibo) de IRDECON sobre la situación de la lengua shipibo

4.9. Intervención de los docentes, líderes y mujeres especialistas en diseños

Los docentes y líderes indígenas peruanos y brasileños, como las mujeres especialistas en diseños, intervinieron haciendo las consultas, aportes y otras especificaciones sobre los puntos tratados. A continuación, anotamos los aportes más relevantes:

- Consideraron un gran logro que se haya normalizado los alfabetos cashinahua, sharanahua y que el alfabeto matsés se encuentre en proceso de normalización; porque esto ayuda al trabajo pedagógico en el aula.
- Profundizaron sobre las correspondencias entre sonidos y grafías (letras) de los pueblos participantes, resaltando que no todos los alfabetos son iguales.
- Reflexionaron sobre la posibilidad de que los pueblos matsés y cashinahua tengan alfabetos unificados, es decir, un solo alfabeto para ambos lados de la frontera y se dialogó sobre los pasos que implicaría este proceso.
- Mostraron sus conocimientos sobre los diseños cashinahua, matsés y sharanahua como riqueza cultural, intercambiaron aprendizajes y reflexionaron sobre la importancia de su uso y transmisión dentro y fuera de la escuela; como de desarrollar investigaciones profundas sobre los mismos.



Derecha: Pintura en el rostro de Agustín Torres (cashinahua de Perú)
Izquierda; Rafael del Águila retoca sus diseños del rostro hechos por Graciela Meléndez (sharanahua)

- Aprendieron sobre la importancia de la escritura en lengua originaria porque por ella pueden mantener y seguir transmitiendo sus conocimientos, como comunicarse con otras comunidades.
- Resaltaron la necesidad de avanzar en la mejoría de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Perú) o Educación Escolar Indígena (Brasil) pertinente con enfoque ambiental a la realidad de cada pueblo.
- Mencionaron que existe conocimientos que pueden enseñarse dentro del aula como las frutas, algunas plantas medicinales (si el profesor conoce o tiene interés) y algunas costumbres en textos. Sin embargo, una gran cantidad de conocimientos solo se puede transmitir entre el sabio y el aprendiz, porque, por ejemplo, para aprender a curar se necesita disciplina y dietas estrictas.



Derecha: profesores cashinahua en trabajo de grupo. Izquierda: participantes escuchando.

- Reconocieron que actualmente hay varios conocimientos que se están perdiendo y que por ello, el rol del docente debe ser promover la transmisión de estos conocimientos y la valoración de las personas que los tienen como los diseños.
- Reflexionaron sobre el papel de los investigadores que visitan las comunidades nativas. Sobre ello, se consideró necesario trabajar en coordinación con las organizaciones indígenas (nacionales, regionales y locales) y autoridades locales,

pero también con las comunidades implicadas. Actualmente, no existe un procedimiento explícito en Perú para autorizar a los investigadores a entrar a la comunidad, por eso deberían pedir permiso al menos a la(s) organización(es) indígena(s) local(es), autoridades competentes y a las comunidades por investigar.

- Asimismo, mencionaron sobre el comportamiento que debe tener el investigador, quien debe desenvolverse con ética.



Derecha: Rafael del Águila, profesor sharanahua (Perú) expone sobre los diseños sharanahua. Izquierda: Ramiro Torres, profesor cashinahua (Perú) expone sobre el rol del investigador.

5. REFLEXIONES DEL ENCUENTRO

A continuación, relatamos de manera descriptiva y concisa las reflexiones principales de los seis días de diálogo en el *I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las fronteras*.

5.1. Situación sociolingüística de los pueblos

Para desarrollar este tema, un representante de cada pueblo participante expuso de manera general, la historia del contacto con los no indígenas y la situación actual de la lengua y su escritura, específicamente en lo que respecta a la normalización del alfabeto.

Participaron en esta exposición Mauro Kirino, profesor cashinahua, acompañado de la lingüista Eliane Camargo; Daniel Manquid, profesor matsés, acompañado del lingüista David Fleck; y Jaime del Águila, líder y traductor sharanahua junto a la lingüista Natalia Verástegui.

5.1.1. El pueblo cashinahua

Tiene una población de ocho mil personas. En Brasil, ocupa doce tierras indígenas en el Estado de Acre, en la cuenca del Purús y Yuruá. En Perú, está ubicado en dos ríos: Purús y su afluente, el río Curanja, con 43 comunidades.

Hasta los 70, el pueblo era monolingüe. En los 80, se contactaron con los hispanohablantes y desde ese año se introdujo el castellano.



En Perú, todos hablan la lengua desde pequeños. En la ciudad, tal vez, algunos no quieren hablar y otros usan muchos préstamos del castellano.

En Brasil, hay zonas donde la lengua es muy vital pero hay otras zonas donde se está dejando de hablar.

La escritura en cashinahua fue introducida también por el ILV desde el inicio de los años 60, y ha ido cambiando hasta la publicación de la Biblia en 1982. Mientras se hacía adaptaciones al sistema fonético, seguía con tres letras que no correspondían al sistema fonológico de la lengua, pero sí al segmento fónico cercano al castellano, lo que facilitó su pronunciación por los no indígenas. Sin embargo, la idea es que una lengua tenga su identidad gráfica propia, como también, es importante que una lengua tenga un alfabeto.

Así, las tres letras: *ch*, *j*, y *sh*, tienen su equivalencia *tx*, *h*, y *x* actualmente. Ellas son usadas en el alfabeto cashinahua en Brasil; pero ahí se escriben dos alofones (Ver 1.4). Así, primero, se ha unificado el alfabeto cashinahua en Perú siguiendo el sistema fonológico de la lengua, para luego trabajar con los cashinahuas de Brasil. En 2010, un primero taller de unificación ha sido organizado, y en 2011 un segundo, durante el cual las catorce letras han sido adoptadas y consensuada oficialmente por resolución directoral de la DIGEIBIR.

5.1.2. El pueblo sharanahua

Presenta unas seiscientas personas en Perú que viven en el Alto Purús. En Brasil, son llamados yaminahua, pero otros grupos panos no sharanahua también son llamados así. Los que son parientes de los sharanahuas viven en el río Purús y en la ciudad de Sena Madurera. Los sharanahua se entienden con identidades culturales aparentemente diferentes que en Brasil llaman yaminahua; como con sus vecinos de la parte peruana, los mastanahua y los chaninahua; por lo que podría tratarse de una misma lengua.

Vivían en las cabeceras de los ríos Curanja y Envira (hoy, Brasil). En 1930, aproximadamente, salieron del monte por medio de madereros brasileños. Luego de varios años, llegaron los dominicos y luego, el ILV.

La Federación de Comunidades Nativas de Purús (Feconapu) estimó 514 personas en 2007. Hoy se estima 600 personas. En Perú, solo hay comunidades en Purús.

Todos hablan la lengua desde pequeños. En Pucallpa hay unos diez o quince sharanahua que ya no quieren hablar.

A fines de los 60, el ILV llegó y unos años después brindó un alfabeto para traducir la Biblia y enseñar a escribir los primeros años de la escuela. Este alfabeto no fue entendido y una vez que el ILV se fue, se dejó de enseñar. En 2012, se normalizó de manera consensuada el alfabeto oficial por resolución directoral de la DIGEIBIR.

5.1.3. El pueblo matsés

Se constituye por tres mil personas, mil de los cuales se encuentran en territorio brasileño. En Perú, los matsés se encuentran en la provincia de Requena, región de Loreto y en Brasil, en el Estado de Amazonas. Son también conocidos en la literatura pano como mayoruna, etnónimo que rechazan.

El pueblo fue perseguido y explotado durante la época del caucho. En 1969 tuvieron contacto con los misioneros del ILV.

Todos hablan matsés desde niños hasta grandes. En las ciudades, hay quienes ya no quieren hablar pero son pocos

El alfabeto matsés lo propuso el ILV que estuvo desde 1969, a fin de traducir la Biblia. En 2013, se ha dado inicio para la normalización del alfabeto. Se ha planteado usar la propuesta del ILV porque los adultos y jóvenes lo utilizan y es bastante funcional. Este alfabeto presenta el uso de grafías según el castellano.

En Brasil, se ha trabajado el alfabeto sin criterio fonológico, lo que ha ocasionado que los hablantes lo rechacen. Este trabajo ha sido promovido por la ONG CTI. Actualmente, el lingüista David Fleck está siendo contratado para revisar el alfabeto brasileño y en el mejor de los casos, se podrá unificar el alfabeto para este pueblo transfronterizo.

5.2. La lengua originaria y su enseñanza en zonas de frontera

Los distintos participantes tienen una posición consensual sobre la necesidad de la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria y de su importancia, en zonas monolingües, para asegurar la adquisición del lenguaje del niño hasta los siete años.

Por otro lado, los tres pueblos destacan que la escritura les brinda mayores espacios de comunicación entre hablantes de sus lenguas. Los matsés resaltan la importancia que tiene la escritura para comunicarse con matsés del lado brasileño o en sus comunidades, a través de cartas. De esta manera, en la distancia, la escritura cumple un rol comunicativo fundamental entre hablantes de la misma lengua.

Los profesores participantes manifestaron el deseo de intercambiar sus materiales y experiencias con sus familias-profesores que viven en ambos lados de la frontera. Sugirieron que este intercambio también podría darse a nivel de profesores y alumnos. Para eso acuerdos, las instituciones educativas deben promover este movimiento de ambos lados a través de financiamiento y apoyo mutuo.

Finalmente, se planteó la idea de crear una escuela bilingüe urbana piloto con un currículo bilingüe lengua originaria-castellano/portugués en el barrio cashinahua de Santa Rosa en Puerto Esperanza, así como la intervención de un profesor cashinahua junto a alumnos de 4 a 6 años de la escuela primaria de la misma ciudad como experiencia de observación del desarrollo escolar del alumno si en la escuela, él tiene clases dictadas en su lengua materna. Estas clases en cashinahua acompañarían el programa seguido por el profesor de los alumnos.

A continuación, presentamos las reflexiones de cada pueblo.

5.2.1. Situación ideal

Cashinahuas, matsés y sharanahuas han expresado sus impresiones sobre cómo apprehenden la escritura y su enseñanza. Así, respondieron a una serie de preguntas de cómo perciben a la situación ideal, siguiendo su manera de pensar la educación y de cómo observan la situación actual en sus comunidades. Miremos las respuestas de cada grupo.

Los cashinahua de Perú mencionaron querer escribir noticias, avisos, cuentos, historias y cartas; mientras que los del lado brasileño resaltan la importancia de promover la escritura para el registro y valoración de sus conocimientos culturales, como los rituales. Asimismo, mencionan la necesidad de producir material didáctico en cashinahua y de promover la escritura en todas las generaciones.



En Brasil, el pueblo tiene una experiencia de producción de libros de más de veinte años por la ONG CPI-Acre. En Perú, esta experiencia es más reciente. Desde 2008, un grupo de trabajo participa de talleres de cultura y de lengua y dentro de este trabajo ya ha producido dos libros, un trilingüe (a ser lanzado en marzo 2014, en Brasil) y uno bilingüe (a ser publicado en Perú, también en 2014).

Los **cashinahuas** de Brasil mencionan querer escribir libros de conocimiento a nivel de escuela (ciencias, matemática), investigación de su cultura; así como mensajes, invitaciones y mapas.

Nótese que los cálculos, la matemática despiertan interés a los niños indígenas que quieren aprender, y muchas veces aprenden sin mucha dificultad. Desgraciadamente, este campo de investigación sigue siendo 'intacto', desconocido de cómo es la lógica de la numeración y de la cuantificación de cada etnia.

En Brasil, hay varias ONG que promueven talleres de capacitación para que indígenas sean investigadores en su propia cultura.

Los **sharanahuas** destacan que se debe escribir para la sociedad actual. Resaltan el deseo de escribir sus conocimientos ancestrales a través de relatos, cantos, adivinanzas, poesías, leyendas; donde se destaca la influencia del castellano en las prácticas escritas. Por otro lado, mencionan querer escribir biografías, oficios, actas, informes y mensajes privados.

Los **matsés** mencionan querer escribir cartas, letreros, estatutos, reglamentos; como libros de historia, cultura (plantas medicinales), obras creativas y materiales didácticos. Se destaca contenidos culturales para valorizar al pueblo.

5.2.2. Situación actual

Si bien los sharanahua consideran que todos deben usar actualmente la escritura, esta solo está supeditada al contexto escolar. Mencionan que lo que se escribe son oraciones, canciones y números dentro de la escuela; lo que nos hace pensar que el docente no promueve la escritura como práctica social-comunicativa.

En otro momento, mencionaron que utilizan la lengua en la comunicación por medios modernos (internet, sms).

En cuanto a la forma de enseñar la escritura, se pudo dar cuenta que los sharanahua utilizan el tradicional método silábico-alfabético; lo que quiere decir que empiezan de la forma (letras, sílabas), para luego llegar al significado (palabras, frases, oraciones).

Es importante mencionar que tanto en las políticas educativas brasileñas como peruanas este método se ha dejado de promover porque implica mucho tiempo para el trabajo de asociación de forma y significado que es el pilar de la comprensión y producción escrita.

En cuanto a las dificultades que pueden tener para la enseñanza del sharanahua, mencionaron el sistema de numeración. El sharanahua, como las demás lenguas indígenas, presenta un sistema de numeración diferente al del castellano. Esto no tiene que verse como una dificultad, sino como otra manera igual de valiosa de contar.

Sobre el tema, preocupa que se desconozca que para llegar a la concepción e invención de un sistema numérico, fueron necesarios muchos miles de años antes que el hombre

concibiera la idea del número. Y si ellos no tienen un sistema numérico es porque los ancianos en su cultura no necesitaban de eso.

Actualmente, el sharanahua no presenta reglas de escritura definidas.

*

Los **cashinahuas** del lado peruano mencionan que además de docentes y niños, los padres de familia y dirigentes de la iglesia también escriben en cashinahua. La escritura se utiliza especialmente para comunicar mensajes (cartas).

Los docentes cashinahua de Perú ya enseñan a los niños (solo a ellos) su alfabeto desde una metodología silábico-alfabética. Esto quiere decir que primero enseñan a escribir las letras y luego un ejemplo: *A, amen* ‘ronsoco’; *B, bari* ‘sol’.

Mencionaron que cuentan con algunas reglas de escritura, fruto de los talleres de lengua cashinahua desarrollados en Puerto Esperanza desde 2008 con apoyo de la UGEL Purús. En estas actividades, se ha trabajado sobre el funcionamiento gramatical de la lengua: sistema fonológico, estructura silábica (*a-tsa*) y la pronunciación cashinahua de las letras del alfabeto como se muestra en la tabla.

<i>Letra</i>	<i>Fonética</i>	<i>Palabra</i>	<i>Sílaba</i>	<i>Significado</i>
a	[a]	atsa	a-tsa	‘yuca’
t	[tə]	tunun	tu-nun	‘pescado’ (esp.)

Sobre las dificultades para enseñar el cashinahua, los docentes mencionan la falta de buenos manuales de escritura en cashinahua. Asimismo, mencionan la necesidad de capacitar a los docentes bilingües en estrategias de enseñanza en EIB. Desde los materiales del ILV, no cuentan con material didáctico en cashinahua hasta la fecha.

Por otro lado, los cashinahuas de Brasil manifiestan que la escritura es usada tanto en el ámbito escolar, por profesores y alumnos; como por agentes de salud y agentes agroforestales indígenas (AAFIS). Se escribe tanto a parientes distantes como a cashinahuas de otras tierras indígenas (TI). La escritura está presente en afiches, cartas, mapas, mensajes y también es usada en Internet.

Cabe mencionar que los mapas no son escritura, aunque sí son textos. Esta respuesta es significativa porque se muestra que la noción de escrita para ellos no es todavía la misma que la nuestra. Es decir, que todo rasgo mismo el dibujo de un mapa es escritura. Y eso es revelado por el nombre en lengua vernácula, *kene*, que designa ‘escrita, letra’ cuya etimología viene de ‘trazo, rasgo, dibujo’.

Respecto a la enseñanza de la escritura, mencionan que está centrada en la comunicación, es decir, dar noticias, mensajes. Sin embargo, esto no es claro cuando describen su enseñanza, que se inicia con el alfabeto, luego las sílabas, frases, texto, historias y cantos; destacando la existencia de una regla para la escritura de mayúsculas. Esta respuesta nos hace dar cuenta que se sigue promoviendo una enseñanza silábico-alfabética de la escritura y una perspectiva poco comunicativa.

De este lado de la frontera, destacan que la enseñanza se da en la comunidad a niños, jóvenes y adultos. Mencionan que las dificultades se deben a la poca capacitación de los profesores y la falta de materiales en *hantxa kuin*. Asimismo, destacan que “no existe metodología para enseñar los números” y la existencia de una “variación de pronunciación (fonética) de los dialectos”. Esto nos hace dar cuenta de una falta de metodología de la enseñanza y una falta de reflexión gramatical profunda sobre el



funcionamiento de su lengua. Al parecer, cada profesor escribe como habla, lo cual no facilita el entendimiento entre hablantes de variedades dialectales diferentes.

El orden de las grafías en el alfabeto cashinahua sigue el orden del alfabeto portugués. Resaltan que antes escribían con “d” el fonema que ahora escriben con “r”, lo cual es una dificultad porque en Perú este fonema se representa por “d”. Es importante mencionar que cuando el alfabeto fue establecido, nadie, aparentemente, discutió con el grupo el orden de las letras. Y cuando dicen haber reglas saben decir que la “r” es la letra elegida para el fonema coronal oclusivo sonoro /d/, pero no saben explicar la razón.

*

En el pueblo **matsés**, todos escriben en matsés: hombres y mujeres desde los 7 hasta los 60 años y se escriben entre sí, para toda persona que se comunique en matsés. Principalmente escriben cartas, letreros y libros. Consideran que el matsés es una lengua importante para comunicarse, aprender y preservar los conocimientos por escrito.

En la escuela, el profesor habla en la lengua y escribe en la pizarra. Utiliza materiales escritos en castellano, porque hay muy pocos materiales en lengua matsés. Se observa una enseñanza rural tradicional centrada en el docente; que asegura los aprendizajes de los niños en matsés.

La principal dificultad que mencionan para enseñar en matsés es la falta de materiales pedagógicos. Asimismo, mencionan que los padres de familia no se interesan por la educación de sus hijos. Ante esto, hay que considerar que siendo una cultura de tradición oral, es normal que los padres no se interesen por la educación: no saben bien lo que es ni para qué les puede servir, aún si han asistido la escuela. Vale comentar que en culturas indígenas, la transmisión del saber inmaterial está normalmente a cargo de los abuelos, entonces la idea sistemática de pensar que los padres deben acompañar el desarrollo escolar del niño no parece adecuada a la realidad indígena.

La escuela en matsés se da tanto en inicial como en primaria. Los docentes enseñan a los niños en ese espacio.

Las respuestas dadas por los matsés fueron similares a las de los sharanahuas y cashinahuas, lo cual demuestra que todos conocen un mismo modelo de escuela y que perteneciendo a una cultura de pensar la transmisión de conocimientos de manera distinta; para ellos, la escuela es donde se aprende a escribir y a leer para enviar noticias a los familiares. Sin embargo, en ningún momento se menciona la escuela como medio de aprender conocimientos diversificados, de desarrollar reflexión sociopolítica, cultural y lingüística, y menos como medio de creatividad artística y filosófica.

*

El pueblo **shipibo** participó en esta actividad con sus representantes Margot Ramírez (IRDECON) y Ricardo Cáuper (DREU). Mencionaron que el shipibo se desarrolla en la escuela a partir de saberes previos de su entorno. Asimismo, mencionan que pese a que hay avances en los materiales, este es muy poco y se necesita una capacitación docente permanente.

En la comunidad, escriben los profesores, los niños y niñas y padres de familia. Manifestaron que se escribe historias, cartas, adivinanzas y poesías; lo cual demuestra una influencia grande del castellano y cultura nacional. Asimismo, nos queda la pregunta de si se usa en contextos comunicativos prácticos como la escritura de cartas o avisos.

Para promover la enseñanza-aprendizaje de niños y niñas mencionan la posibilidad de crear una biblioteca originaria. Esta idea demuestra el interés de los shipibo por producir en su lengua, y también muestra el acceso que tienen los docentes a estas infraestructuras informativas.

Mencionaron que quien enseña a leer y escribir en shipibo es el profesor a sus alumnos.

Finalmente, añadieron que actualmente no tienen reglas de escritura.

En la siguiente tabla, presentamos los alfabetos de las lenguas transfronterizas y el rega

CUADRO COMPARATIVO DE ALFABETOS								
CASHINAHUA* RD 0169-2011			SHARANAHUA RD 0913-2013			MATSÉS (en proceso de alfabeto)		
Grafía	Fonema	Ejemplo	Grafía	Fonema	Ejemplo	Grafía	Fonema	Ejemplo
a	/a/	<i>atsa</i>	a	/a/	<i>adu</i>	a	//	
b	/b/	<i>besu</i>	b	/b/	<i>beke</i>	b	//	
d	/d/	<i>dunu</i>	d	/d/	<i>dawa</i>	d	//	
e	/ə/	<i>ena</i>	e	/ɛ̃/	<i>ede</i>	e	//	
h	/h/	<i>hene</i>	-	-		-	-	
i	/i/	<i>ipu</i>	i	/i/	<i>isa</i>	i	//	
k	/k/	<i>kakikan</i>	k	/k/	<i>kain</i>	c	//	
						qu	//	
m	/m/	<i>mani</i>	m	/m/	<i>main</i>	m	//	
n	/n/	<i>nami</i>	n	/n/	<i>nain</i>	n	//	
p	/p/	<i>pua</i>	p	/p/	<i>peti</i>	p	//	
s	/s/	<i>samum</i>	s	/s/	<i>sui</i>	s	//	
x	/ʃ/	<i>xeki</i>	x	/ʃ/	<i>xawe</i>	sh	//	
t	/t/	<i>tawa</i>	t	/t/	<i>tae</i>	t	//	
ts	/ts/	<i>tsatsa</i>	ts	/ts/	<i>tsinsfi</i>	ts	//	
tx	/c/	<i>txaxu</i>	ch	/tʃ/	<i>chichi</i>	ch	//	
u	/u/	<i>utsa</i>	u	/ɔ/	<i>udu</i>	u	//	
w	/w/	<i>awa</i>	w	/w/	<i>awa</i>	-	-	
y	/y/	<i>yunu</i>	y	/y/	<i>yapi</i>	y	//	
			r	/r/	<i>rara</i>	o	//	
			f	/f/	<i>fari</i>	ë	//	

Nota: Por una razón de presentación, solo se ha seguido el orden de las grafías cashinahua, a fin de facilitar la comparación de correspondencias grafía-fonema. El alfabeto sharanahua empieza con las vocales y le siguen las consonantes en un orden similar al cashinahua.

En el alfabeto cashinahua de Brasil, además de “x” se usa la grafía “sh” para representar a un alófono, y usan la grafía “r” en vez de “d”.

En general, este taller ilustra que los grupos tienen sed por expresar su realidad socioescolar, y han intercambiado información amplia de lo que se preguntaba. Se han encontrado en una situación única para enriquecerse de experiencias y analizar la realidad de sus comunidades, la escuela y su rol. En ese sentido, se percibe que, por el momento, la escuela es un instrumento de alfabetización, donde aprenden a leer y escribir, pero poco aprenden a usar la escritura como medio de expresión donde revelan su creatividad y reflexión intelectual.



5.3. Propuestas de los pueblos sobre el trabajo y promoción de las lenguas transfronterizas y su escritura

En base a las exposiciones escuchadas sobre los temas anteriormente presentados, se elaboró en grupo propuestas de trabajo sobre las diferentes problemáticas por cada pueblo en ambos lados de la frontera. A continuación, presentamos síntesis del trabajo.

5.3.1. Enseñanza de lengua indígena para todos

El testimonio de los sharanahuas expresa que la lengua debe también ser enseñada a los adultos que deben ser alfabetizados; para ello, es necesario que promotores sean capacitados (uno por comunidad). Las clases pueden ser desarrolladas todos los sábados o bine, lunes, miércoles y viernes. Se plantea la promoción de ‘charlas educativas’ en las comunidades, tal vez, financiadas por la Municipalidad.

Por otro lado, mencionan que la sesión de aprendizaje deben hacer en su lengua; sin embargo se trata de palabras técnicas del castellano como “capacidades” y “competencias”, y que no tienen idea de cómo preparar su sesiones.

Mencionaron la necesidad de desarrollar un currículo EIB sharanahua para facilitar a todos los docentes del pueblo en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura dependiendo del calendario comunal.

Por otro lado, manifestaron que hay padres de familia que no quieren que sus hijos lean y escriban en su lengua indígena y que a veces, no saben cómo enfrentarse a ellos; sin embargo, los docentes prosiguen enseñando en sharanahua desde que se aprobó el alfabeto.

5.3.2. Intercambios y consenso con usuarios o docentes de la lengua entre Brasil y Perú

Los sharanahua han expresado un fuerte interés en encontrar parientes que viven en Brasil y en Bolivia para conocer sus historias e intercambiar experiencias sobre el cambio cultural y lingüístico y discutir la cuestión de un alfabeto unificado para uso de todos indistintamente de la frontera geopolítica que los separa.

Los cashinahuas de Perú y Brasil mencionaron que este intercambio podría ser una estrategia para que el cashinahua se revitalice en zonas brasileñas donde ya no se habla. Sería importante que haya intercambio de ambos países en estrategias y metodologías de enseñanza; así como para dialogar sobre la unificación del alfabeto.

5.3.3. Necesidad de trabajar con un lingüista que aprenda y enseñe con modestia

Los sharanahua expresaron un mal recuerdo del lingüista misionero que no los dejaban aprender a leer y a escribir, y que discutía con ellos sobre cómo debería ser la lengua, no aceptándola como ella es. Por ello, esperan que esta experiencia no se vuelva a repetir y demandan que se prosigan los estudios de su lengua, especialmente para tener normas de escritura.

5.3.4. Producción participativa de los materiales en lengua originaria

Los sharanahua resaltan que los materiales escolares deben ser elaborados con la participación de sus maestros. Con la normalización de su alfabeto, les gustaría tener letreros en lengua sharanahua en sus comunidades, como en la ciudad, Esto podría ser un interpretado como reconocimiento de una utilidad de tener un alfabeto que no es solo para enviar mensajes a la familia. Tienen gana de aprender más, de elaborar planes para una enseñanza de la lengua, pero se han dado cuenta de que carecen de instrumentos didácticos-pedagógicos para hacerlo. Materiales en la lengua es fundamental para que ellos puedan reflexionar sobre una enseñanza y aprendizaje de la lengua. Hasta hora, lo hacen siempre pensando en castellano.

Los participantes de los otros pueblos han sugerido que los materiales educativos presenten una perspectiva ambiental y sean temáticos (fauna y flora, incluyendo plantas medicinales), adecuando así a la realidad ambiental de cada grupo. Este material puede ser presentado como tarjetas léxicas, láminas de rotafolio, folletos, cuadernos de trabajo, libros de cuentos, trabajos creativos con los materiales de la zona.

El tema de un libro escolar puede ser el resultado de una actividad con los alumnos como la pesca; podrían contar la experiencia y dibujar. Si se van a cosechar sandías podrían pensar en ejercicios de cálculo. Elaborar libros escolares según su realidad sería también la oportunidad de organizar talleres de ciertas prácticas culturales en desuso como la fabricación de cerámica. Los niños y sus maestros elaboran textos y los ilustran.

Toda producción debe ser ilustrada (fotos y diseños) y que miembros de cada grupo participen a la elaboración de las ilustraciones. Para la alfabetización, piensan que las láminas sean un buen material y que sus motivos sean de acuerdo a la realidad cultural de cada grupo.

Para el tema de conocimiento tradicional, dicen que grabar los viejos y transcribir lo que dicen puede ser un recurso para elaborar libros sobre saber de los ancianos. Esto implica, igualmente, un trabajo pedagógico, y para eso los maestros necesitan capacitación para reflexionar sobre cómo organizar los temas, los texto en lengua.

Se mencionó que Feconapu puede promover la publicación de materiales, en lo que se refiere a la impresión. Otra posibilidad sería hacer materiales con perspectiva ambiental, para pedir financiamiento a las ONG conservacionistas que se encuentran en la provincia.

Los matsés, proponen hacer un diccionario trilingüe en colaboración con los matsés brasileños. Como los últimos no saben escribir bien y la ONG CTI no cuenta con lingüistas que saben matsés, los matsés peruanos podrían encargarse de la elaboración de materiales didácticos y libros en matsés para distribuirlos a todo lugar donde se hable esta lengua. Asimismo, mencionan que los matsés peruanos podrían enseñar a los brasileños cómo escribir en su lengua.



5.3.5. Hacia un currículo educativo, cultural y lingüístico unificado

Los docentes cashinahua peruanos y brasileños mencionaron que sí podrían trabajar con una misma currícula. A partir de esta, se podrían elaborar manuales de lingüística y de otras áreas de estudio como geografía, historia, ciencias, matemáticas, arte, según el conocimiento étnico. De esta manera, se pensaría en una educación adaptada a la realidad sociolingüística y sociocultural en zona de frontera.

Los matsés mencionan que no se podría trabajar un currículo para todo el pueblo, independiente del país donde estén, porque el currículo escolar peruano es muy estricto; mientras que en Brasil, los currículos nativos son libres.

5.3.6. Fortalecimiento de la lengua oral y escrita

En lo que dice respecto a aspectos transfronterizos, enumeraron algunos aspectos para promover el uso de la lengua originaria (LO) fuera de la escuela. Los representantes cashinahuas de Perú y Brasil han señalado la necesidad de:

- a. usar LO en las reuniones o en cualquier actividad en la comunidad;
- b. organizar encuentros con “familiares” que se encuentran del otro lado de la frontera;
- c. capacitar docentes con la participación de maestros que viven en los dos lados de la frontera;
- d. tratar cuestiones como del alfabeto y su escritura de un mismo modo en los dos lados, invitando miembros de los dos lados de la frontera;

Lo que proponen los cashinahuas de Perú y Brasil es válido para todo pueblo en zona fronteriza.

Adicionalmente, los sharanahua proponen:

- a. letrar la comunidad en LO, por ejemplo, escribir letereros: “antes de ingresar, sacarse los zapatos”;
- b. escribir cartas en LO;
- c. escribir por Internet en LO, así como en mensajes de celular;
- d. escribir avisos y comunicados en LO;
- e. escribir el libro de actas en LO. Este puede quedar como una biblioteca, solo para la comunidad (“No es para comunicar a todos, el libro de actas sí para que nadie se dé cuenta”)

Finalmente, los matsés proponen:

- a. Aunque estén los mestizos, hablar en LO durante las asambleas comunales.
- b. Requerir que todo documento que firmen los comuneros sean traducidos a LO.
- c. Hablar LO en Iquitos y Colonia Angamos (espacios hispanohablantes) sin vergüenza.

5.3.7. Promoción de la asistencia de los niños a clases

Para los sharanahua, los niños y niñas estarán más contentos en las escuelas cuando tengan materiales en su propia lengua. Estos materiales deben ser muy bien ilustrados, pueden ser láminas con dibujos, porque con eso, los niños aprenden rápido.

Asimismo, plantean la necesidad de innovar en experiencias didácticas, sacar a los niños de la escuela para contar en matemática o aprender ciencia y ambiente.

Los docentes cashinahua peruanos y brasileños resaltan la necesidad de que el docente sea dinámico y creativo desde la planificación de su clase, y debe incentivar los logros de niños.

Los representantes matsés resaltan que en el aula debe haber respeto a los alumnos. No se les debe pegar, insultar, reñirles ni hacerles sentir vergüenza. Se debe aplaudir sus éxitos. El docente debe ser creativo, hacer juegos, concursos, ser gracioso.

También mencionan la importancia de hacer ciertas clases fuera del aula y consideran importante que se trabaje con materiales manipulativos.

5.3.8. Participación de los padres en la escuela

Los docentes sharanahua proponen grabar a las personas especialistas de un conocimiento específico en video: p. e. la medicina vegetal, los diseños *kede* y los *xedipafu* (mitos). Padres y madres de familia presentan conocimientos muy importantes que no necesariamente deben verse en la escuela, pero sí documentarse, sobre todo cuando la transmisión se está perdiendo.

Los docentes cashinahua peruanos y brasileños mencionan la importancia de coordinar las actividades educativas con los padres: invitar a sabios a la escuela, realizar reuniones, dar a conocer el nivel de aprendizaje de sus hijos.

Los representantes matsés mencionan que se debe invitar a los padres de familia para que compartan sus conocimientos o ayuden con ciertos temas al docente. Por otro lado, es importante que el docente tenga reuniones frecuentes con todos los padres de familia y por parejas, para discutir el progreso de cada niño o niña.

5.4. Propuestas de las autoridades sobre el trabajo y promoción de las lenguas transfronterizas y su escritura

En la siguiente tabla, se presenta las propuestas de autoridades brasileñas y peruanas para promover la escritura en lenguas indígenas fuera de la escuela.

BRASIL	PERÚ
<ul style="list-style-type: none"> -Acción de salud, tratamiento de la salud, uso de los espacios, (el uso escrito); - Contextos donde la educación ya ha actuado (agentes de salud, agroforestal), - Documento de gestión territorial traducido en todas las 15 lenguas (a verificar) - Himno nacional está traducido en asháninka; - Etnomapeo en 15 lenguas, seis de las cuales habladas en Acre: madija, cashinahua, mantxineri, mastanahua, asheninka, yaminahua/sharanahua; - Acción de educación pulverizada en sector de producción –orientación sobre Semillas (en cashinahua); - Materiales evangélicos: cantos himnos (madija, sharanahua, yaminahua); y cantos de <i>daimé</i> (/ayahuasca versión cristiana) en cashinahua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno regional de Ucayali prepara materiales en lengua shipiba y asháninka bajo tema de recursos naturales; - Emprenta bilingüe Yarinacocha publica un libro de historia del pueblo shipibo, asháninka y yine. -Manual bilingüe con textos sobre plantas medicinales en shipibo, asháninka, yine; -Comunicados en comunidades: <ul style="list-style-type: none"> a. letrados, promovido por los profesores/agentes. Hay otros actores que no son de la escuela (padres, estudiantes de universidad); b. programas radiales en shipibo (Pucallpa) y en cashinahua (Puerto Esperanza; programa de 1 hora); - Dirigentes en las campanas electorales -Letreros en shipibo/avisos de las basuras -Reuniones con los padres para promover la educación;



<p>- Bolsa familia elaboraran cartazes casi, yami, mantx/yine (funcao, periodo de recebimento)</p> <p>- Capacitación para traductores para la concesión de territorios, formando intérpretes para actuar entre empresas y estados, bajo consulta previa.</p>	<p>-Reunión del parque - todo se habla en cashinahua y hacen un resumen en español;</p> <p>- Reunión con mediación entre miembros locales y agentes del gobierno. Eso se pasa a veces en inglés, cuando de la presencia de extranjeros (en encuentros con shipibos, y uso de shipibo y castellano;</p> <p>- Dentro del marco del programa: <i>igualdad, oportunidad y género</i>, el Gobierno regional alertando alumnos sobre la reproducción y abusos sexuales, capacitación de técnicos nativos en coordinación con equipo de salud, docentes y la DREU;</p> <p>- Premio de concurso de relatos orales (premio José María Arguedas). Niños cuentan relatos de su cultura.</p> <p>-Premio de cuentos de mi abuelo (pensión 65). Piden a los abuelos y abuelas un cuento para que participen en concurso.</p>
--	--

Adicionalmente, se propone la publicación de afiches informativos en castellano, portugués y lengua indígena; y a promoción de la escritura a través de una biblioteca andante que promueva los materiales escritos a ambos lados. Evaluando su recepción, se puede pensar en estrategias similares para promover la lectura y escritura.

Para fortalecer el uso oral de las lenguas indígenas, se propone:

- Elaboración de videos temáticos.
- Crear centros de documentación e investigación a ambos lados de la frontera.
- Promover casas de la cultura originaria, donde se usen diseños de los pueblos originarios en algún lugar del distrito.
- Propiciar funciones de teatro con historias de los pueblos originarios en el área de deporte y cultura del municipio del distrito
- Crear un jardín botánico con los pueblos.
- Crear un instituto para enseñar la lengua originaria.

En cuanto a la formación docente, ambos países podrían trabajar a partir de las siguientes estrategias:

- Intercambio de profesores formadores.
- Convenio con universidades federales (estatales) para intercambiar profesores y estudiantes del curso.
- Crear un instituto pedagógico y tecnológico intercultural de frontera para formar docentes y en otras carreras.
- Elaboración e intercambio de material didáctico.

Los contenidos de esta formación deberían considerar:

- Conocimientos tradicionales y vivenciales
- Lengua originaria (redacción)
- Fundamentos de Lingüística aplicadas a las lengua originarias
- Manejo forestal
- Tradición y modernidad
- Identidad y territorio

Sobre la posibilidad de trabajar un currículo educativo cultural y lingüístico pertinente en ambos lados de la frontera por cada pueblo; se llegó a la conclusión que sí se podría y para ello, se debería realizar un piloto.

En la siguiente tabla, se muestra las instancias que tendrían que trabajar coordinadamente.

BRASIL	PERÚ
Ministerio de Educación y Cultura: Orientaciones generales	Minedu: Malla curricular
Secretaria de Estado Educación	Proyecto educativo regional de Ucayali (shipibo, ashaninka, yine) articulado con el proyecto educativo local Purús.
Secretaria municipal Educación	UGEL: proyecto educativo local Purús.
Proyecto educativo por aldea	Proyecto Educativo Insitucional

Sobre los materiales educativos, mencionaron que deberían tener las siguientes características:

- Ser monolingües para un grupo de materiales (L1).
- Sería Trilingües para otro grupo de materiales (L2).
- Los docentes harían materiales (equipos de trabajo Perú y Brasil).

Esto podría generarse en espacios donde participen ambos países, de acuerdo a un plan articulado por cuatro años.

A fin de que niños estén más contentos en las escuelas y tengan menos ganas de faltar, se propuso lo siguiente:

- Crear condiciones estructurales básicas necesarias.
- Promover aprendizajes significativos, adaptados a su ámbito de vivencia. (contexto cultural).
- Asignar en las plazas bilingües a docentes que hablen su idioma y la lengua castellana o portuguesa
- Asegurar un profesor para cada grado.

Finalmente, para promover la participación de padres y madres de familia en la escuela, se sugirió:

- Investigar sobre elementos de la cultura tradicional.
- Hacer sentir a padres y madres valorados e invitarlos a la educación escolar.
- Invitarlos a la evaluación de actividades comunales y relacionadas a la tradición.
- Pedirles que observen si están enseñando bien las cosas de la tradición.
- Invitarlos a la evaluación de la escuela, inclusive si se mantiene un profesor.
- Solicitar que participen en el contrato del docente, a partir de un informe donde expresen sus percepciones sobre el mismo.
- Invitar a padres y madres a la escuela para enseñar elementos de la cultura.



5.5. La transmisión de los conocimientos culturales y la escuela

Los profesores hablaron de hechos culturales cuya transmisión está bastante amenazada. El conocimiento de las plantas medicinales ha sido mencionado por todos y todos están de acuerdo que no debe ser enseñado en la escuela, pero actividades sobre plantas cultivadas en torno de la casa y su utilidad podrían ser temas de estudio en la escuela. Ciertos cantos, y ciertos relatos, como los de animales, podrían servir de material para actividades de comprensión de lectura.

5.6. Los diseños y su transmisión en los pueblos participantes

Muchos de los profesores manifestaron no conocer muchos de los simbolismos de los grafismos de su cultura.

La presentación de los matsés ha mostrado dos series de diseños, *bēdi*. Una serie de siete diseños, cuya representación se refiere a animales y vegetales son reproducidos en tejidos.

- | | | |
|------|----------------------------|---------------------------------------|
| i. | <i>piush quiate</i> | ‘mandíbula de tortuga’ |
| ii. | <i>tsēscu bitsi</i> | ‘escama de shirui (pescado de cocha)’ |
| iii. | <i>abentsēc andiadquid</i> | ‘uno diseño’ |
| iv. | <i>daəd andiadquid</i> | ‘doble diseño’ |
| v. | <i>itia bitsi</i> | ‘cascara de aguaje’ |
| vi. | <i>tēshqued quiate</i> | ‘mandíbula de asna charapa’ |
| vii. | <i>cachita shictodo</i> | ‘costilla de lagarto’ |



Eliane Camargo consulta a Daniel Manquid sobre los diseños matsés frente a los participantes.

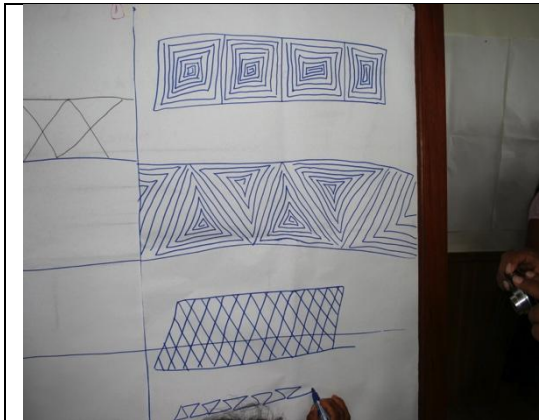
La segunda serie se refiere a la representación de cada una de las mitades socioculturales del grupo: a. sajino-gusano y b. tigre. El primero se puede ir a la chacra cuando el maíz está creciendo; pero el segundo, si se va en este periodo, aparecen gusanos que comen toda la producción de maíz. Esto indica actitudes socioculturales relacionadas al cultivo del maíz (alimento). La relación entre las mitades (cohesión social) y el conocimiento simbólico de los diseños corporales y en sus artesanías con la marca distintiva de género: diademas y pulseras y tobilleras, abrazaderas de diente de mono para varones y pulseras y fajas de hueso de sapo mezclado con semillas para mujeres.

Las mujeres conocedoras de los diseños de sus pueblos participaron contando como interpretan el origen de los diseños y han explicado el significado de algunos de ellos.

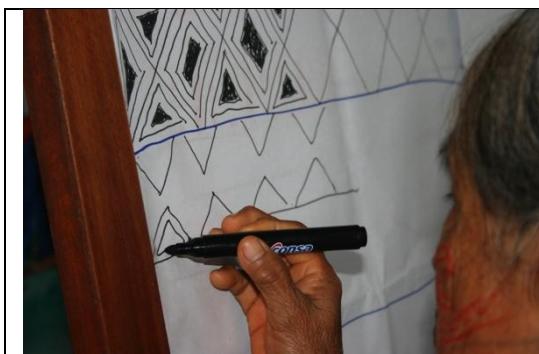
Si bien el objetivo era dar cuenta de las implicaciones semánticas del uso de las palabras en lenguas originarias designando ‘diseño’ (*bēdi*, matsés; *kene* (cashinahua; *kede*, sharanahua) para designar la escritura y su verbo; esto no se logró profundizar, ya que el taller pudo evidenciar que actualmente estas manifestaciones culturales se están dejando de transmitir. De esta manera, fue un espacio interesante de aprendizaje para todos los participantes, tanto para el aprendizaje de los diseños de su propia cultura, como de las otras culturas participantes.



Derecha: Josefa Meléndez (sharanahua) y Raimunda Torres (cashinahua) conversan sobre los diseños.
Izquierda: mujeres cashinahua elaboran diseños en papelotes.



Izquierda, diseños sharanahua, derecha, matsés.



sharanahua



cashinahua



5.7. El rol del investigador

El último tema a dialogar se centró en el rol del investigador en las comunidades de los pueblos participantes. Es muy posible que estos pueblos, al encontrarse en zonas tan alejadas para ambos países, han recibido una menor influencia de la cultura occidental, lo que ha permitido que muchas tradiciones y su misma lengua se siga transmitiendo mejor que en otros espacios donde la sociedad mestiza interactúa más con las comunidades.

Este panorama resulta especialmente atractivo para investigadores de ciencias sociales como antropólogos y lingüistas; como también para científicos naturales, por ser zonas de alta diversidad biológica, botánica y farmacéutica. En ese sentido, el diálogo giró en torno a las experiencias que tienen con los investigadores y el trato que quisieran recibir por parte de ellos.

Para los sharanahuas, el investigador solo se lleva los conocimientos de la comunidad. Se va a la casa de un sabio, el sabio o sabia explica de acuerdo a las preguntas del investigador y observa las actividades.

Destacan que los misioneros del ILV les prohibían practicar sus tradiciones culturales y actualmente eso les produce mucha impotencia, puesto que varios conocimientos, especialmente de medicina tradicional, se han perdido.

Actualmente y de acuerdo a los temas que han podido evidenciar del encuentro, les gustaría que se trabaje sobre la cultura sharanahua y se produzcan videos de sus mitos como han podido observar que se hace en Brasil con los cashinahuas (por parte de una ONG). Asimismo, mencionan la necesidad de que la lingüista que trabaja con ellos siga investigando y apoyando en la normalización de su lengua.

Respecto al comportamiento, mencionan que el investigador(a) debe comportarse bien con los niños, niñas, señores, ancianos, señoritas y jóvenes. Asimismo, debe respetar las costumbres de los sharanahuas.

Para los cashinahuas, el investigador entra a la comunidad y recopila información sobre un tema a través de encuestas a los sabios. A veces, realiza grabaciones de audio y video. Toma apuntes y organiza fiestas culturales.

Los cashinahuas denuncian que a veces no coordina para trabajar con los comuneros o entra a las comunidades sin autorización de las organizaciones indígenas. Mencionan que “algunos son buenos y algunos son malos”. Entre las malas experiencias que han tenido destacan la explotación a los comuneros, poco pago y que no se integra a las costumbres de la comunidad. Entre las experiencias buenas, resaltan que comparte experiencias con los comuneros y es consciente del pago, sea en dinero o por el abastecimiento de algún producto.

Los cashinahuas mencionan que les gustaría que se investigue sobre su historia, cultura, artesanía y plantas, medicinales.

Consideran que deberían comportarse bien con los niños y que se deben integren a la realidad de la comunidad sin discriminar a nadie. Por otro lado, mencionan que no deben grabar, tomar fotografías ni publicar fotos de los niños.

El pueblo matsés no estuvo presente este día. Sin embargo, los lingüistas David Fleck y Eliane Camargo mencionaran la posibilidad de elaborar libros bilingües en lenguas indígenas, lo cual sería interesante para ver el empleo de la escritura. Los textos tratarían de temas culturales y lingüísticos que se investigarían de manera comparativa

de los. Así, los profesores Daniel Manquid (matsés) y Gilson de Lima (cashinahua) concertaron diez temas para tratar cada uno en su lengua. Este trabajo será organizado por los lingüistas David Fleck y Eliane Camargo para ser difundido en ambos pueblos y en Perú y Brasil.

6. PROPUESTAS DE TRABAJO

Estas fueron las propuestas creadas en los diferentes debates y diálogos desarrollados en el encuentro.

- a. Promover la firma de un Convenio Binacional para el Desarrollo de políticas educativas, culturales y lingüísticas binacionales de Pueblos Indígenas transfronterizos entre el Estado de Acre y el Gobierno Regional de Ucayali. Para eso, se debe analizar la posibilidad de incorporar a la actual propuesta de IRDECON, las reflexiones de este I Encuentro.
- b. Elaborar el Diseño Curricular EIB de Purús, con enfoque ambiental, tomando como marco referencial el Proyecto Educativo Local (PEL) y Propuesta Pedagógica EIB de la DIGEIBIR.
- c. Intercambiar entre la Secretaría de Educación Escolar Indígena de Acre, la Dirección Regional de Educación de Ucayali o la Unidad Ejecutora Educativa de Purús y la Unidad Ejecutora Educativa de Coronel Portillo materiales, propuestas pedagógicas, experiencias docentes, entre otros para fortalecer el trabajo educativo en pueblos indígenas transfronterizos.
- d. Realizar un encuentro de representantes cashinahua de ambos lados de la frontera para evaluar la posibilidad de consensuar un solo sistema de escritura para todo el pueblo.
- e. Realizar un encuentro trinacional entre sharanahua, yaminahua de Perú, Brasil y Bolivia, y otros pueblos que aparentemente hablan la misma lengua para intercambiar experiencias educativas y ver la posibilidad de compartir un solo sistema de escritura.
- f. Crear un centro de documentación y formación docente y de técnicos en áreas afines en Puerto Esperanza de los pueblos de Purús donde se reúna la bibliografía escrita sobre los mismos (antropología, lingüística, ciencias naturales, entre otros), una ludoteca (centro de juegos), y registro audiovisual. Para ello, se requiere de un espacio propio con equipamiento necesario: proyector, computadoras, cámaras de video, escáner, impresora, etc. Sería importante que este centro tenga acceso a internet.
- g. Crear una página web sobre los pueblos de Purús, donde se muestre sus vidas, lenguas y culturas.
- h. Desarrollar un II Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras que sea en Purús o en otra frontera con los diez pueblos transfronterizos con Brasil, asegurando la participación de representantes de ambos lados de la frontera. Podría ser en Colonia Angamos, distrito de Yaquerana, provincia de Requena.



7. COMPROMISOS

A continuación, presentamos los compromisos asumidos en este encuentro.

- FECONAPU se compromete a:
 - Buscar financiamiento para crear el centro de documentación de lenguas y culturas indígenas de Purús en Puerto Esperanza.
 - Apoyar a la elaboración, publicación y distribución de los materiales en las lenguas ya normalizadas.
- La Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) e IRDECON se comprometen a promover y dar seguimiento a la firma del convenio entre Acre y Brasil para el Desarrollo de Políticas Lingüísticas, Educativas y Culturales en Pueblos de Frontera.
- La UGEL de Purús se compromete a:
 - La conformación de un equipo de elaboración y diseño de materiales EIB para la provincia, el cual será acreditado por el trabajo realizado.
 - Buscar el financiamiento para crear la página web sobre los pueblos indígenas de Purús con representantes de los mismos e investigadores.
 - Crear espacios para la construcción participativa y consensuada del Proyecto Educativo EIB de Purús.
- El Ministerio de Educación, a través de la DIGEIBIR se compromete a:
 - Hacer seguimiento al Convenio Binacional de Perú y Brasil.
 - Brindar asistencia técnica en la elaboración de los materiales educativos EIB a los equipos de producción de materiales en las lenguas transfronterizas con alfabetos oficiales para comunidades peruanas.
- La Secretaría del Estado de Educación y Deportes, a través de la Coordinación de la Educación Escolar Indígena de Acre se compromete a presentar los resultados del I Encuentro a las demás instancias brasileñas para analizar la

posibilidad de firmar el convenio binacional para el desarrollo de políticas educativas, culturales y lingüísticas de pueblos transfronterizos.

- Ipe en convenio con el CILA de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se comprometen a buscar financiamiento para desarrollar trabajos de investigación aplicada en lenguas y culturas de pueblos indígenas transfronterizos.
- Los docentes y líderes indígenas sharanahua y cashinahua se comprometen a:
 - Promover los conocimientos culturales en niños y niñas para asegurar su transmisión a las nuevas generaciones.
 - Identificar los conocimientos que deben desarrollarse dentro de la escuela para el aprendizaje significativo de los niños.
 - Comunicar y difundir los acuerdos de este I Encuentro en sus comunidades y hogares.
 - Seguir participando de otros encuentros interculturales con pueblos de frontera para mejorar el trabajo de la escuela.
- Todas las instituciones presentes se comprometen a buscar financiamiento para facilitar el desarrollo de otros encuentros interculturales con pueblos indígenas transfronterizos.



Ocimar Leitão



Natalia Verástegui



Roberto Zevallos



Margoth Ramírez



Edinson Huamancayo



Ricardo Cauper



Matsés:
 Daniel
 Manquill
 David Fleck
 Marina
 Eshco





8. CONCLUSIONES

El *I Encuentro Intercultural Pensar la lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras* logró su objetivo, que fue promover el diálogo entre los pueblos indígenas participantes con representantes de instituciones gubernamentales y especialistas en lingüística que trabajan con las lenguas cashinahua, matsés y sharanahua.

Los pueblos participantes pertenecen a una misma frontera y a una misma familia lingüística, pero son diferentes. Sin embargo, pueden presentar semejanzas en sus culturas y lenguas. El lingüista David Fleck, en su exposición individual, mencionó razones suficientes para que los participantes indígenas dejen de percibir similitudes y diferencias entre ellos, que son al mismo tiempo, cercanos y lejanos cultural y lingüísticamente.



Afiche: ©Natalia Verástegui, 2013

Iniciar con esta exposición fue trascendental para despertar el interés en el conocimiento del otro, como para hablar de sí mismos. Este diálogo tripartito de seis días logró un intercambio sobre la realidad de cada pueblo y estimuló los talleres y debates de los temas tratados. De esta manera, los representantes de los pueblos participaron activamente de las discusiones, presentaron sus puntos de vista y dieron cuenta de las diferencias de metodologías y trabajo que presenta un mismo pueblo partido por la frontera peruano-brasileña. Animosamente, los representantes de los pueblos se apropiaron de este espacio a través de sus voces en un ambiente que facilitó el empoderamiento de ellos a través del diálogo y una participación cada vez más fuerte para expresar sus sentimientos y realizar intercambios de conocimiento.

En este contexto, se evidenció la necesidad de organizar más encuentros de los pueblos transfronterizos participantes, como propiciar el encuentro entre otros distintos; ya que ahí, los pueblos se cohesionen y reconocen como una identidad cultural y lingüística que debe aunar esfuerzos desde los países donde se encuentran para su desarrollo.

Un resultado del diálogo fue establecer redes de conocimiento para que los procesos, prácticas y actividades tradicionales de los pueblos indígenas transfronterizos circulen entre ellos. Lo mismo entre pueblos diferentes, pues se encontraron motivados en conocer las realidades que vive cada pueblo.

La discusión sobre “una lengua, un alfabeto” fue el punto de partida para que los pueblos transfronterizos se apropien completamente de un campo que les pertenece: su lengua y su gramática, para luego postular la necesidad de adaptar su educación escolar a la realidad sociolingüística y sociocultural de cada pueblo. Desde la perspectiva de los funcionarios de estados, los participantes expresaron deseos de valerse de recursos

políticos y diplomáticos para aminorar las dificultades de comunicación internacional que presentan. Así, los programas educativos bilingües para estos pueblos demandan un trabajo conjunto entre países vecinos para que haya un tratamiento común para los pueblos de frontera, un libre acceso a los materiales escolares y un intercambio de alumnos y profesores indígenas.

Estas intenciones se visualizan en los “compromisos” propuestos a favor de un cambio constructivo en el sistema educativo y lingüístico de pueblos indígenas transfronterizos.

El *I Encuentro Intercultural Pensar la Lengua, Pensar la Escritura desde las Fronteras*, abrió el camino para dialogar con docentes de pueblos indígenas transfronterizos de manera participativa. Se espera que en próximas reuniones se cuente con participantes de otros pueblos, se continúe el diálogo y se parta de los avances que propició este espacio.

Eliane Camargo y Natalia Verástegui Walqui
Lingüistas de Ipê- Asociación pour le Dialogue Interculturel: Recherche et Action
Fotos: ©Eliane Camargo, Natalia Verástegui, 2013



ANEXO 1

PARTICIPANTES DEL I ENCUENTRO INTERCULTURAL PENSAR LA LENGUA, PENSAR LA ESCRITURA DESDE LAS FRONTERAS

En este encuentro han participado aproximadamente cuarenta personas, entre los invitados oficiales (treinta y cinco) y los que asistieron libremente. Volvemos a agradecer a ECOPURÚS por habernos facilitado su auditorio.

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	DNI	CARGO	INSTITUCIÓN A LA QUE REPRESENTA
01	Nacimiento Alva, Jose	00191296	Docente sharanahua	CN San Miguel
02	Roque Moreyra, Celia	80674835	Docente cashinahua	CN Canta Gallo
03	Roque Toribio, Alberto	80443089	Docente cashinahua	CN San Margarita
04	Puricho Bardales, Noeda	80445569	Diseñadora cashinahua	CN Balta
05	Kirino Rodriguez, Francisco	45698101	Docente cashinahua	CNCashuera
06	Del Aguila Melendez, Eduardo	00190345	Docente sharanahua	CN Gastabala
07	Del Aguila Olivera, Artimilio	43335735	Especialista (sharanahua) eib	UGEL Purús
08	Conshico Del Aguila, Carlos	00190218	Presidente de apafa (sharanahua=	CN Santa Margarita
09	Del Aguila Melendez, Jaime	00191211	Líder sharanahua	CN Gastabala
10	Torres Melendez, Zoraida	45257785	Docente sharanahua	CN Gastabala
11	Del Aguila Conshico, Rafael	46280132	Docente sharanahua	CN Gastabala
12	Camilo Torres, Nelson	00191502	Sabio cashinahua	CN Nueva Luz
13	Tachiana Raymundo, Jauto	00190587	Director cashinahua	CN Santa Rey
14	Torres Torres, Agustín	00191460	Director cashinahua (e)	CN Curanjillo
15	Torres Bardales, Ramiro	80442307	Docente cashinahua	CN Conta
16	Torres Nacimiento, Juan	44223389	Director cashinahua	CN Nueva Vida
17	Melendez Del Aguila, Jeremias	80462823	Docente sharanahua	Cn San Marcos
18	Diaz Arevalo, Darvis	00099615	Director	Ugel Purús
19	Medendez Pacaya, Craciela	00190265	Diseñadora sharanahua	Cn San Miguel
20	Hernandez Ramirez, Mariela	00191073	Directora DGP	Ugel Purús
21	Leitão Mendez, Ocimar	196-171	Técnico de Brasil	Secretaría General

				De Educ. Acre
22	Domingos Antonio, Gilberto	193-042	Profesor de Brasil cashinahua	Educación Indígena Acre
23	Lins Elizabeth Spech De Freitas	102-3610	Técnico de Brasil	Educación Indígena Acre
24	Fleck Zuazo, David William	05307793	Lingüista	Yaquerana
25	Jimenez Huaman, Daniel	05307482	Docente matsés	Yaquerana
26	Bai Unan, Marina Eshco	05307686	Diseñadora matsés	Yaquerana
27	De Lima Gilson, Kaxinawa	101-8903-0	Docente (cashinahua)	Educación Indígena Acre
28	Perez João Bernardo, Kaxinawa	177-857	Técnico. Brasil (cashinahua)	Educación Indígena Acre
29	Castro Silvana, Camargo	116-5760-0	Técnica- brasil	Educación Indígena Acre
30	Llanto Chavez, Lilia	06676828	Lingüista	CILA-UNMSM
31	Lu Benavides, Natalia	40383932	Lingüista	CILA-UNMSM
32	Verastegui Walqui, Natalia	42047562	Lingüista	Ipe
33	Camargo, Eliane	10.506768.4	Lingüista	Ipe
34	Edinson Huamancayo Curi	10461799	Especialista	DIGEIBIR
35	Donez Diaz Danica Tiziana	71994284	Coord.adm.red Medio Purus rio	UGEL Purús