



Università degli Studi di Cagliari

DOTTORATO DI RICERCA

Studi Filologici e Letterari

Ciclo XXVI

Educazione indigena in Perù.

Il concetto di interculturalità e la sua applicazione nell'elaborazione
del materiale didattico.

Settore scientifico disciplinare di afferenza

L-LIN/06 - LINGUA E LETTERATURE ISPANOAMERICANE

Presentata da:	Manuela Casu
Coordinatore Dottorato	Prof.ssa Cristina Lavinio
Tutor	Prof. Riccardo Badini

Esame finale anno accademico 2013 – 2014



REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA



Università degli Studi di Cagliari

La presente tesi è stata prodotta durante la frequenza del corso di dottorato in Studi Filologici e Letterari dell'Università degli Studi di Cagliari, a.a. 2013/2014 - XXVI ciclo, con il supporto di una borsa di studio finanziata con le risorse del P.O.R. SARDEGNA F.S.E. 2007-2013 - Obiettivo competitività regionale e occupazione, Asse IV Capitale umano, Linea di Attività I.3.1 "Finanziamento di corsi di dottorato finalizzati alla formazione di capitale umano altamente specializzato, in particolare per i settori dell'ICT, delle nanotecnologie e delle biotecnologie, dell'energia e dello sviluppo sostenibile, dell'agroalimentare e dei materiali tradizionali".

Manuela Casu gratefully acknowledges Sardinia Regional Government for the financial support of her PhD scholarship (P.O.R. Sardegna F.S.E. Operational Programme of the Autonomous Region of Sardinia, European Social Fund 2007-2013 - Axis IV Human Resources, Objective I.3, Line of Activity I.3.1.)".

Indice

Introduzione	5
1. Panorama storico normativo dell'educazione interculturale bilingue (eib)	
1.1 Gli intellettuali e l'educazione indigena	9
1.2 Il ruolo dell' <i>Instituto Lingüístico de Verano</i> (ILV)	19
1.3 Politiche pubbliche e legislazione nazionale in tema di educazione indigena	25
1.4 Il diritto all'educazione nella legislazione internazionale	36
1.5 L'educazione interculturale bilingue durante la presidenza di O. Humala	43
2. Il ruolo di Formabiap	
2.1 Nascita della scuola	51
2.2 Cultura indigena e curriculum	60
2.3 La trasformazione della letteratura orale in libri di testo	69
2.3.1 Dal registro orale al registro scritto	78
2.3.2 Decolonizzazione	89
2.3.3 Traduzione e autotraduzione	97
2.3.4 La funzione dell'immagine	102

3. Analisi dei testi

3.1 Introduzione ai testi	109
3.2 <i>Se troza la cabeza de la persona</i> e altri 8 racconti (shawi)	113
3.3 <i>El origen de Kunpanama</i> (shawi)	134
3.4 <i>Origen de la luna</i> (kukama)	144
3.5 <i>El hombre garza</i> (kukama)	153

4. La multimedialità a servizio dell'eib

4.1 Educazione e mezzi di comunicazione di massa	161
4.2 Formabiap e i vantaggi delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)	166

Conclusioni	175
--------------------	-----

Appendice	179
------------------	-----

Bibliografia, webgrafia	185
--------------------------------	-----

Introduzione

L'obiettivo della tesi è analizzare l'uso della produzione culturale indigena all'interno delle pratiche di educazione interculturale bilingue (eib). In particolar modo l'attenzione si focalizza nella proposta didattica elaborata dal *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP) e nel processo di elaborazione del materiale didattico a partire dalla letteratura orale indigena. La ricerca, incentrata su testi appartenenti alle culture shawi e kukama, ha permesso di evidenziare le fasi di adattamento del testo orale al testo scritto attraverso scelte stilistiche dettate principalmente dal gusto personale, dalla funzione didattica e dal destinatario. L'appropriazione della scrittura e la creazioni di prodotti letterari scritti rispondono a una strategia di affermazione culturale che mira a decolonizzare ambiti come quello scolastico e letterario, tradizionalmente riservati alla cultura occidentale. Nel caso di alcuni testi, come quelli shawi, emerge in modo più dirompente l'adattamento della scrittura a logiche di pensiero proprie della cultura d'origine degli studenti; inoltre è evidente la presenza dell'oralità e di categorie spazio-tempo "altre" che decostruiscono le sequenze narrative tradizionali. Per la natura del tema trattato è risultato fondamentale un approccio interdisciplinare che ha tenuto conto di tutti quegli elementi di carattere antropologico, politico e linguistico che fanno da cornice alla tematica letteraria di cui mi sono occupata. La partecipazione all'attività didattica, le interviste agli studenti e ai docenti e un soggiorno all'interno della stessa scuola, in occasione dei due periodi di ricerca sul campo svolti tra il 2011 e il 2012, ha consentito una conoscenza dall'interno delle problematiche e degli ostacoli incontrati quotidianamente dalle nuove generazioni indigene e della fiducia che ripongono nell'eib come strumento di rivendicazione culturale e politica.

Il primo capitolo offre una panoramica della storia dell'eib in Perù, includendo le esperienze di altri paesi ispanoamericani, protagonisti come il Perù di progetti interculturali sperimentali realizzati nella maggioranza dei casi da ong straniere e missioni religiose. L'analisi dei progetti educativi promossi dagli intellettuali indigenisti, delle politiche pubbliche e della legislazione a favore delle popolazioni indigene ci permette di osservare l'evoluzione nel tempo del concetto di interculturalità.

Nel secondo capitolo si descrive l'attività di Formabiap, le innovazioni e le strategie adottate dalla scuola per offrire un'eib di qualità tanto nella formazione docente quanto nella scuola primaria. La sfida principale all'interno di un progetto e di un curriculum di eib è la capacità di elaborare metodologie didattiche e materiale educativo che rispettino non solo i contenuti ma anche i valori e le dinamiche di trasmissione del sapere proprie delle culture d'origine degli studenti. Il processo di integrazione dei bambini alla vita della comunità avviene attraverso la pratica quotidiana, con l'accompagnamento e la guida dei propri familiari e altri membri della comunità. Generalmente si assiste a una divisione sessuale dei ruoli ma l'apprendimento avviene comunque in sincronia alla vita reale, non prevedendo lezioni in ambienti chiusi a orari prestabiliti. La riduzione della distanza tra educazione scolastica e familiare, il ricorso a diversi codici espressivi e la salvaguardia delle pratiche discorsive indigene facilitano negli studenti la riscoperta della propria identità.

Il terzo capitolo è dedicato all'analisi dei testi. La scelta dei racconti ha presentato delle difficoltà legate soprattutto alla mancata conoscenza delle lingue indigene. Per ovviare a questo limite e con lo scopo di evidenziare le diverse tipologie di testi di lettura elaborati dalla scuola (monolingue e bilingue) la scelta ha riguardato brani in lingua spagnola e in lingua shawi la cui traduzione, necessaria per la comprensione, è stata realizzata appositamente per questa tesi dal maestro shawi Rafael Chanchari Pizuri. La conoscenza di una lingua permette una maggiore compenetrazione nella cultura di un popolo ma essendo gli studenti bilingui e nel caso dei kukama monolingue spagnoli, lo spagnolo si è rivelato un canale di interazione e comunicazione efficace.

L'apparato ermeneutico occidentale non è adatto a spiegare e interpretare produzioni culturali che rispondono ad altri sistemi di pensiero; per questa ragione è stato necessario ricorrere all'ampia letteratura sull'oralità e la scrittura, a teorie antropologiche come quelle dell'animismo e del prospettivismo e agli studi post coloniali per poter fornire un'analisi coerente con il contesto culturale a cui appartengono i testi. Inoltre occorre tener presente che i racconti indigeni sono portatori di messaggi, informazioni e insegnamenti strettamente correlati alla realtà in cui hanno avuto origine e a cui il lettore dovrà far riferimento.

La partecipazione attiva degli studenti a tutte le fasi dell'elaborazione del testo, il riconoscimento in qualità di autori, le modalità narrative, le scelte stilistiche e il frequente ricorso al disegno rientrano in una logica di decolonizzazione del sapere: contro l'acculturazione e l'omogeneizzazione culturale le popolazioni amazzoniche rivendicano la propria diversità e l'esistenza di modelli di modernità basati su logiche di pensiero e categorie culturali differenti da quelli occidentali. La produzione scritta indigena rappresenta una sfida tanto al canone quanto alla critica letteraria perché fa riferimento ad altre epistemologie da sempre silenziate attraverso l'imposizione di un unico modello culturale.

L'ultimo capitolo si propone come una proiezione verso il futuro in cui l'appropriazione da parte delle nuove generazioni indigene delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), può rivelarsi un'efficace strategia di rivendicazione socio culturale nella misura in cui dà visibilità a modelli culturali e interpretativi considerati "altri". È emerso come la società occidentale abbia un atteggiamento ambiguo nei confronti delle manifestazioni culturali autoctone, apprezzandole solo nei casi in cui possano essere decontestualizzate e introdotte in una logica di mercato capitalistica, rispecchino per gli occidentali un'estetica esotica e suscitino consenso politico in occasione di cerimonie ufficiali accompagnate da spettacoli ed esibizioni.

I mezzi di comunicazione di massa, a partire dalla radio hanno giocato un ruolo chiave nell'accesso alla scolarizzazione, nella diffusione e condivisione di idee e opinioni e nella crescita dell'attivismo politico attraverso la creazione di organizzazioni e federazioni indigene. In particolare le TIC aprono la strada alla valorizzazione della performatività delle culture amazzoniche, consentendo l'espressione e l'utilizzo di diversi codici espressivi, fomentando la democratizzazione del sapere, rispecchiando una visione della cultura unitaria e non frammentata come quella occidentale e agevolando l'apprendimento in quei casi in cui le metodologie didattiche tradizionali falliscono. Inoltre possono agevolare i processi di rivendicazione culturale, sociale e politico per cui l'accesso e il corretto utilizzo diventano fondamentali. L'obiettivo è quello di dimostrare le capacità degli studenti indigeni di appropriarsi degli strumenti e delle tecnologie proprie della cultura "scientifica" occidentale rielaborandoli in base alle proprie necessità e secondo modalità che gli sono familiari.

L'affermazione anche a livello internazionale di una concezione di cultura più ampia, attraverso il concetto di patrimonio culturale immateriale, contribuisce al riconoscimento del valore e dell'importanza della varietà di manifestazioni culturali che pur non passando necessariamente attraverso il filtro della scrittura svolgono una funzione di trasmissione e salvaguardia culturale importantissima.

1. Panorama storico normativo dell'educazione interculturale bilingue (eib)

1.1 Gli intellettuali e l'educazione indigena

Agli inizi del 900 mentre gli intellettuali avanguardisti europei spinti da un desiderio di modernità e perennemente alla ricerca del nuovo, scoprivano l'"altro" e il "primitivo" e individuavano l'Africa e l'America come spazi ideali di ricerca estetica, gli intellettuali latinoamericani riscoprirono la ricchezza culturale dei propri paesi e resero note la discriminazione e la subordinazione vissute dalle popolazioni autoctone. Nel caso peruviano si riscontrano molti punti in comune a livello estetico e ideologico tra indigenismo e avanguardia che pur essendo correnti culturali distinte, spesso convergono. Da questa constatazione deriva l'espressione "*indigenismo vanguardista*" usata da Vich che "*describe la interacción de elementos de dos movimientos culturales que en otros contextos no necesariamente aparecieron relacionados*" (Vich 2000: 74). La rappresentazione della diversità culturale da parte degli intellettuali iniziò a suscitare sentimenti di ammirazione che ben si discostavano dall'immagine del barbaro diffusa in passato.

Nel caso del Perù l'interesse per il "proprio" fu accompagnato da un lavoro di denuncia sociale per l'emarginazione e i soprusi di cui era vittima la maggioranza della popolazione. Ciò implicò un concetto di modernità che differiva totalmente da quello sostenuto nelle politiche nazionali il quale prevedeva, attraverso l'assimilazione e la denigrazione degli indigeni¹, l'eliminazione della diversità a favore di un ideale di nazione omogenea. Gli intellettuali percepirono l'esistenza di diverse forme di modernità, non necessariamente identiche al modello occidentale presentato come universale, di cui gli stessi indigeni potevano essere protagonisti. L'interesse per il mondo autoctono matura in un contesto politico inizialmente favorevole ovvero i primi anni del governo di Leguía (1919-1930), in cui lo Stato dimostrò una vicinanza ai

¹ La diffusione di stereotipi che descrivono l'indigeno come primitivo, selvaggio, barbaro e la sua cultura come primitiva hanno avuto la funzione di sostenere e tutelare l'ordine politico ed economico stabilito dalla minoranza al potere.

problemi delle classi sociali più povere e uno spirito riformista orientato alla costruzione di una nazione moderna (Zevallos Aguilar 2002). Ma dopo pochi anni la situazione muta radicalmente: vengono smantellate le istituzioni che proteggevano gli indigeni, ostacolati i nuovi settori progressisti e gli intellettuali si rendono conto che il programma politico di Leguía "*Patria nueva*", elaborato con lo scopo di attirare gli investimenti nord americani, nel concreto determinò l'invasione dell'imperialismo nord americano e l'affermazione di un'idea di modernità che escludeva le popolazioni native. Nel clima culturale dell'epoca le popolazioni autoctone e la loro cultura vengono poste come condizione essenziale per lo sviluppo delle nuove proposte sociali e artistiche di cui gli intellettuali si fanno promotori, elaborando concetti di modernità differenti tra loro ma che hanno in comune l'allontanamento dal modello occidentale. In autori come Luis E. Valcárcel², l'idea di modernità viene rielaborata secondo una prospettiva messianica che prevede la restaurazione del passato e il risorgere delle comunità indigene, le quali secondo lo scrittore sarebbero rimaste immutate nel tempo. Il progetto presentato nella sua opera "*Tempestad en los Andes*", scritta nel 1927, è totalmente opposto al programma di modernizzazione intrapreso dalla capitale ma anche scarsamente realizzabile per la sua distanza rispetto alla situazione attuale dell'indigeno. Paradossalmente la rivendicazione indigena e la modernità vengono concepiti come un ritorno al passato. È opportuno evidenziare come l'attenzione che gli intellettuali rivolgono all'impero incaico spesso si traduce in un espediente folcloristico e offre un'immagine distorta e artificiosa della realtà, riducendo ad un limitato periodo il grande contributo storico e culturale delle popolazioni autoctone a favore della storia e della cultura nazionale. (Cornejo Polar 2003). Uno degli aspetti ambigui dell'indigenismo fu proprio il tentativo di valorizzare la cultura indigena senza situare gli indigeni e il loro patrimonio culturale nella modernità.

Il riferimento al passato glorioso incaico non solo ignora la ricchezza culturale e gli apporti storici delle popolazioni autoctone ma priva la dimensione culturale indigena contemporanea di qualsiasi autenticità.

Collocare gli indigeni nel passato implica la negazione della loro partecipazione alla realtà contemporanea e dimostra l'effettiva distanza che esiste tra gli intellettuali e

² Intellettuale e politico, trascorse a Cusco gran parte della propria vita.

quel mondo. D'altra parte l'insistenza sulla purezza indigena e il conseguente disprezzo per la figura del meticcio da parte di Valcárcel, è motivata dal fatto che il concetto di nazione all'epoca era inteso in una prospettiva razziale. Ciò spiega anche la convinzione che l'indigeno sia l'unico che può rappresentare una futura nazione peruviana poiché a differenza del meticcio, simbolo di vizi e degradazione, si è mantenuto puro. Questa concezione del meticcio verrà successivamente attenuata dall'autore fondamentalmente per due motivi: era in contraddizione con la propria identità meticcia e si mostrava poco rispettosa di quella che già all'epoca costituiva una parte consistente della popolazione peruviana (Cornejo Polar 2003).

Un altro intellettuale, Uriel García, propone un'idea di modernità diametralmente opposta a quella di Valcárcel elaborando il concetto di "*neo indio*" risultato dell'unione sia razziale sia culturale tra elemento autoctono e elemento spagnolo (Zevallos Aguilar 2002). La cultura *neo india* attraverso l'assimilazione e la rielaborazione di nuovi elementi si arricchisce e si situa nel mondo contemporaneo senza per questo perdere lo spirito indigeno originario; in altri termini la cultura nazionale per essere autentica non può che essere meticcia. García è uno dei pochi intellettuali che rifiuta l'*agrarismo* "*porque pensaba que limitaba al indígena o al mestizo a una vida rural alejada de las ciudades, a las que veía como el camino hacia el progreso*" (Vich 2000: 97) distinguendosi anche in questo aspetto da Valcárcel il quale invece riteneva le città luogo di degrado e corruzione. A García va riconosciuto anche il pregio di aver considerato, attraverso la figura del nuovo indio, gli indigeni come individui e non come masse anonime prive di caratteristiche personali.

D'altra parte altri intellettuali focalizzarono la loro attenzione sul presente; è il caso di Mariátegui che interpreta il problema indigeno secondo una prospettiva socioeconomica (Rama 2008). Ne *El problema del Indio*³ afferma:

La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro. El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el

³ Mariátegui, José Carlos. 2007. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo. [...] La escuela y el maestro están irremisiblemente condenados a desnaturalizarse bajo la presión del ambiente feudal, inconciliable con la más elemental concepción progresista o evolucionista de las cosas. [...] La solución pedagógica, propugnada por muchos con perfecta buena fe, está ya hasta oficialmente descartada. Los educacionistas son, repito, los que menos pueden pensar en independizarla de la realidad económico-social. No existe, pues, en la actualidad, sino como una sugestión vaga e informe, de la que ningún cuerpo y ninguna doctrina se hace responsable (Mariátegui 2007: 33).

Il modello educativo imposto su tutto il territorio nazionale possiede secondo Mariátegui un intento colonizzatore poiché non contemplando il ricorso alle lingue e alle culture autoctone nella pratica didattica, non riconosce agli indigeni gli stessi diritti degli altri cittadini peruviani. Il totale disinteresse dello stato nel tutelare e valorizzare la diversità culturale e linguistica del paese è evidente nella mancanza di una letteratura scritta nelle lingue indigene e dagli stessi indigeni. La letteratura scritta in lingua spagnola, considerata nazionale, in realtà non possiede uno spirito nazionale perché la maggioranza della popolazione non si riconosce in quei prodotti culturali ai quali non ha nemmeno accesso.

In questo clima culturale, a Puno, opera il *Grupo Orkopata*, formatosi attorno alla figura dell'intellettuale Gamaliel Churata. Attraverso la pubblicazione della rivista *Boletín Titikaka* (1926-1930), i membri del *Grupo* dimostrarono una grande attenzione per le popolazioni indigene trascurate dalle politiche nazionali e si impegnarono nella valorizzazione del loro patrimonio culturale. In generale gli intellettuali indigenisti, guidati da un sentimento di vicinanza nei confronti del mondo autoctono, fecero ricorso alla scrittura con lo scopo di far conoscere alla popolazione urbana una dimensione socioculturale che fino ad allora ignoravano. L'intellettuale ricopre dunque il ruolo di intermediario tra la componente autoctona e la società *limeña* offrendo l'immagine di una realtà indigena filtrata dalla prospettiva occidentale. Nell'assumersi il ruolo di intermediari gli indigenisti manifestano un sentimento di solidarietà nei confronti di un gruppo sociale oppresso, ma il possesso di strumenti quali la scrittura li pone in una condizione privilegiata di interpreti di una realtà culturale alla quale non appartengono. Come rileva Rama il risultato fu la creazione di "[...] una letteratura escrita por y para las bajas clases medias o mestizas [...] dado que en ningún momento

el público al que se dirigió el indigenismo estuvo compuesto de indios” (Rama 2008: 164). Di fatto agli indigeni non fu mai offerta la possibilità di intervenire in prima persona per diffondere la propria visione del mondo e la propria cultura dall'interno e trasformandoli in oggetto di studio venne negata loro qualsiasi forma di dinamismo. Il discorso indigenista non prevede la partecipazione attiva degli indigeni che non ricoprono né il ruolo di autori (rivestito dagli intellettuali di classe media) né di lettori perché non sapevano leggere e non conoscevano lo spagnolo, che era la lingua maggiormente usata⁴.

Appare opportuno precisare che alcuni membri del *Grupo Orkopata* fra cui lo stesso Churata⁵ furono alunni di J.A. Encinas, maestro, intellettuale e direttore del *Centro Escolar 881*, il quale aveva elaborato un progetto educativo noto come “*Escuela Nueva*”, a sostegno di un'educazione indigena coerente e rispettosa della realtà e della cultura nativa. La proposta prevedeva una riforma dei metodi, dei contenuti e del ruolo del maestro e evidenziava l'importanza della libertà di pensiero e azione degli studenti. (Velásquez Garambel 2007). Secondo Encinas la scuola doveva rispecchiare le conoscenze e i valori culturali propri del gruppo sociale degli studenti ed avere un fine pratico a favore della comunità, così da offrire un'educazione pertinente e facilitare il processo di apprendimento. Questo spiega anche la sua avversione nei confronti dell'applicazione di programmi scolastici o modelli educativi stranieri che influiscono negativamente sulla valorizzazione e salvaguardia della cultura autoctona. Secondo Encinas non è necessario che gli studenti siano allontanati dal proprio ambiente, distolti dalle loro occupazioni quotidiane né tantomeno costretti a stare dentro un'aula per ricevere una formazione scolastica coerente con la propria realtà. Inoltre sottolinea l'inadeguatezza di un modello educativo unico come quello nazionale perché l'educazione deve essere al servizio degli *ayllu* che presentano caratteristiche e necessità differenti (Pozzi-Escot 1991). L'obiettivo della scuola è formare persone che si riconoscano nella cultura indigena e percepiscano le necessità del gruppo sociale,

⁴ Anche all'interno del *Boletín Titikaka* l'uso delle lingue autoctone è decisamente inferiore rispetto a quello dello spagnolo nonostante come segnala Zevallos Aguilar (2002) il *Grupo Orkopata* ha dimostrato il suo interesse per le lingue indigene 1) incoraggiando il lavoro di Inocencio Mamani poeta e drammaturgo che scriveva in quechua 2) pubblicando le poesie in quechua di Eustakyo R. Aweranka 3) promuovendo l'insegnamento per corrispondenza di quechua e aymara di Julián Palacios.

⁵ Churata fu alunno di Encinas dal 1907 al 1911.

rifiutando quegli atteggiamenti paternalistici o filantropici che spesso hanno motivato le iniziative educative rivolte alle popolazioni autoctone.

Churata entrò in contatto con diverse esperienze educative che senza dubbio contribuirono alla sua formazione personale e determinarono in lui una sensibilità e un interesse particolare nei confronti della tematica educativa indigena. Un progetto che influenzò la sua concezione educativa è la *Escuela de Perfección* fondata nel 1902 da Telésforo Catacora, in cui avvocati, ingegneri e professori davano lezioni notturne ad alunni operai e contadini che andavano a scuola dopo il lavoro (Mamani Macedo 2012). Un'altra esperienza educativa che si realizzò in Perù è la scuola di *Utawilaya*, situata nel distretto di Platería della provincia di Chucuito (Puno). Manuel Zúñiga Camacho Alqa, che fondò la scuola nel 1904, non era un maestro ma era alfabetizzato, e con il fine di liberare gli indigeni dall'emarginazione creò un sistema di sillabari⁶ per facilitare l'apprendimento della lettura (Velázquez Garambel 2007). Percepita come una minaccia dai proprietari terrieri e con l'appoggio della Chiesa cattolica la scuola venne chiusa dopo qualche anno per poi riaprire grazie al sostegno degli avventisti nel 1909. L'accesso alla lingua spagnola da parte degli indigeni rappresentava di per sé un atteggiamento di sfida se si considera che all'epoca anche i proprietari terrieri ricorrevano alla lingua autoctona per comunicare con gli indigeni, con un duplice scopo: impedire l'acquisizione della lingua spagnola necessaria per comprendere la legislazione e rimarcare la propria posizione sociale privilegiata.

Ma il modello che influenzò maggiormente Churata fu la scuola di *Warisata* con cui entrò in contatto durante il suo esilio in Bolivia. La scuola, fondata da Elizardo Pérez e Avelino Sinani nel 1931, aveva sede nell'*ayllu* di *Warisata*, da cui il nome, nel dipartimento di La Paz in cui la maggioranza della popolazione era indigena, analfabeta e monolingue aymara. In un contesto in cui il mancato accesso alla scrittura e alla lingua spagnola rendeva gli indigeni vittime di espropri e soprusi da parte dei latifondisti, l'educazione scolastica forniva gli strumenti per potersi riscattare e difendere. Churata sostiene il metodo educativo della *escuela-ayllu* proposto dalla scuola di *Warisata* perché offre un'educazione che forma gli indigeni, rispetta il loro patrimonio linguistico e non li allontana dalle proprie tradizioni (Mamani Macedo

⁶ Inizialmente i suoi alunni non erano bambini bensì persone adulte.

2012). Inoltre individua in questo sistema la volontà concreta di liberare l'indigeno dalla condizione subordinata in cui viveva (Gonzales Fernández 2009). Parallelamente lo scrittore condanna l'applicazione di modelli educativi stranieri che escludono la componente culturale indigena e ignorano le pratiche educative tradizionali locali.

Attraverso l'incontro con diverse esperienze educative riscontra che la scuola, percepita dagli indigeni come una possibilità per sfuggire alla condizione di oppressione che li affligge, sia in realtà uno dei canali principali di diffusione e affermazione dell'ideologia della classe dominante. Il concetto è espresso chiaramente all'interno del racconto *El Gamonal* pubblicato nella rivista *Amauta* (1927)⁷:

El gamonal es un prototipo de machacón. Ha convenido en que atorarse de letras es ser un sabio y que se es más sabio y más fuerte en relación al número de horas consumidas en rumiar los textos absurdos de colegio. Por ello, en el colegio, el gamonal, es el mejor alumno; en la vida, si tuvo suerte, el hombre; pero en verdad una bestia! Vela hasta las once o doce de la noche, deja la capa apenas amanece y reemplaza los fatigantes y fatigosos estudios con un sonsonete muy parecido al avemaría de los llamos en el corral. Se podría inventar una sinfonía con el tema. Su nombre acaso éste: sinfonía de la brutalidad angustiada. Es el primero en llegar a la escuela. Pero no se toma este trabajo inútilmente, robando alguna hora al plácido sueño infantil del amanecer, por ir a corretear con sus compañeros, al campo perpetuamente vestido de fiesta para el corazón del niño. No; el campo es para el majjta una incitante tienda de refresco, un aromoso cajón de dulcero. El gamonal está pervertido. Es un instinto de cálculo sirviéndose de un cuerpo canijo y miserable. Llegado, se colocará frente a la puerta principal en espera de la llegada del profesor, con el objeto de hacer ostensible su aplicación y formalidad. El profesor lo nota, pero cuando el profesor no pertenece al género del asinus-gamonalis, lo cual es bien raro, sufre de una dolorosa impresión frente a esa ruina precoz.

Il discorso educativo viene trattato anche in alcuni passaggi della sua opera il *Pez de oro*⁸; l'autore focalizza l'attenzione sulla figura del maestro, la cui mancanza di vocazione e lo scarso interesse per il proprio ruolo nel formare le nuove generazioni inevitabilmente ha conseguenze negative sugli alunni.

⁷ *Amauta*. 5/6 enero/febrero. 1927.

⁸ Scritto nel 1927, venne pubblicato solo nel 1957 in Bolivia e nel 1987 in Perù.

L'interesse per la tutela delle lingue e delle culture autoctone si manifestò all'interno del *Boletín Titikaka* attraverso la pubblicazione di alcune proposte educative che pur nella loro diversità rappresentavano un'alternativa critica al modello nazionale. Le scuole rurali riflettevano l'idea di nazione sostenuto dallo Stato che comportava l'imposizione di istituzioni e valori culturali a danno delle specificità locali, con lo scopo di uniformare la popolazione. Al contrario i progetti educativi proposti nella rivista propongono un cambiamento sociale concreto nel sostenere un'educazione contestualizzata e coerente con la cultura e le esigenze delle popolazioni autoctone.

Frente al descuido de la educación rural por parte del gobierno, Emilio Vásquez propuso un plan piloto de emergencia y Julián Palacios sugirió estudiar el sistema de educación indígena – que tanto había contribuido a conservar las costumbres, los rituales, las instituciones y, sobretodo, la ética colectiva de trabajo de ese pueblo-, en vez de aplicar doctrinas educativas extranjeras en los programas educativos (Zevallos Aguilar 2002: 87).

Julián Palacios elaborò un programma educativo "*La pedagogía de Mayku Qqapa y Mama Ojllu*" basato sull'importanza dell'educazione tradizionale impartita nell'*ayllu* andino e con un chiaro riferimento a "*la función ante todo pedagógica de Manco Cápac y Mama Ocllo como dioses ordenadores del antiguo caos*" (Vich 2000:174). Secondo l'autore il modello educativo praticato nell'*ayllu* presenta vari aspetti positivi come l'assenza di burocrazia e di edifici scolastici, che limitano l'apprendimento, e una didattica orientata alle conoscenze utili nella vita quotidiana. Il suo sostegno a favore di un modello educativo tradizionale si accompagna al rifiuto dell'operato delle missioni avventiste in ambito educativo. Nonostante queste scuole offrirono un'educazione di buon livello, secondo Palacios l'applicazione di modelli educativi stranieri incrementava il fenomeno dell'acculturazione e causava un impoverimento culturale.

Emilio Vásquez, membro del *Grupo Orkopata*, propose il "*Plan Programa de la Escuela Ambulante Indígena de Ilave*": un progetto che prevedeva lo spostamento periodico di una scuola ambulante nei vari *ayllu*, in cui sostava per tre mesi, con lo scopo di monitorare le metodologie educative, i curricula e l'attività dei maestri in modo tale da garantire una certa uniformità a livello rurale. Il progetto nasce anche come strumento

per combattere l'assenteismo: infatti a causa dei maltrattamenti e dello sfruttamento di cui erano vittime i bambini indigeni da parte dei maestri, i genitori si rifiutavano di mandare i propri figli a scuola (Vich 2000) (Zevallos Aguilar 2002). Oltre ai maltrattamenti Vásquez denunciò l'utilizzo di materiale didattico proveniente da altri paesi e quindi con contenuti e valori culturali totalmente estranei agli studenti e la scarsa preparazione dei maestri, con lo scopo di mettere in luce il totale disinteresse da parte dello Stato. All'interno del progetto di Vásquez è evidente la persistenza di stereotipi legati alla figura dell'indigeno attraverso l'insistenza sulle norme igieniche (che non tiene conto della povertà e della mancanza di risorse), la convinzione che l'accesso alla modernità della nazione sia realizzabile solo attraverso la mano d'opera indigena, l'interesse per l'educazione civica e la diffusione del concetto di patriottismo tra gli indigeni e l'impegno nell'estirpare l'alcolismo e la dipendenza dalla coca (che l'autore considera vizi propri della razza indigena).

Anche queste proposte educative presentano dei limiti: se da una parte Palacios insiste eccessivamente sulla centralità del nucleo familiare e le relazioni di parentela a garanzia della buona qualità dell'educazione dall'altra la proposta di Vásquez appare legata esclusivamente ad una prospettiva pedagogica occidentale. Inoltre a differenza di Palacios che difende il ruolo pedagogico della famiglia, Vásquez è a favore di una supervisione costante non solo delle scuole ma anche dell'educazione che gli studenti ricevono nella propria casa (Vich 2000).

Un'altra proposta interessante che avrebbe dovuto trovare applicazione nell'educazione indigena è l'alfabeto quechua-aymara elaborato da Julián Palacios e Francisco Chuqiwanka Ayulo nel 1914, che dimostra il sostegno dei due intellettuali a favore di un'educazione in lingua materna. Infatti una delle cause principali del fallimento delle scuole rurali era l'uso dello spagnolo da parte dei maestri nonostante gli alunni fossero monolingue quechua o aymara. Inoltre l'esclusione delle lingue autoctone dal contesto scolastico determinava un atteggiamento di stigma che dall'ambito linguistico si estendeva a quello culturale e identitario. Chuqiwanka ripropone l'idea dell'alfabeto all'interno del *Boletín Titikaka* con il manifesto "*Ortografía Indoamericana*": l'obiettivo dell'alfabeto era semplificare l'apprendimento dello spagnolo riproducendo graficamente la pronuncia spagnola propria dei madrelingua quechua e aymara e rimuovere i punti critici in cui gli studenti avevano

maggiori difficoltà. Con questo scopo elimina i dittonghi e fa sì che la grafia della parola corrisponda alla sua pronuncia e ogni lettera rappresenti un solo suono⁹. L'alfabeto pur possedendo un fine pedagogico concreto e avendo origine dall'osservazione della realtà linguistica circostante, trovò scarsa applicazione¹⁰. La causa probabilmente è riconducibile al fatto che la proposta era limitata all'ambito ortografico e considerava solo alcuni fenomeni di interferenza fonetica escludendo dall'analisi i fenomeni grammaticali e semantici. Di fatto si trattava di un'elaborazione intellettuale che non aveva coinvolto i parlanti e non aveva tenuto conto delle loro esigenze comunicative.

Appare evidente come l'interesse per l'elemento indigeno da parte degli intellettuali riguardò in realtà solo le popolazioni della *sierra*. Le culture e le lingue amazzoniche resteranno un territorio inesplorato fino all'arrivo dell'*Instituto Lingüístico de Verano* (ILV)¹¹ che per lungo tempo sarà l'unico intermediario tra le popolazioni indigene amazzoniche e lo Stato e anche l'unico a conoscere realmente questa regione del paese.

⁹ In Perù González Prada fu il primo a proporre delle alterazioni ortografiche come strategia di rottura nei confronti della dipendenza culturale e linguistica dalla Spagna.

¹⁰ All'interno del *Boletín Titikaka* l'alfabeto viene utilizzato solo in due occasioni: in "Adàn" di Antero Peralta Vásquez e nella lettera che Chuqiwanca scrive a Churata un anno dopo la pubblicazione dell'*Ortografía Indoamericana*.

¹¹ Nome spagnolo con cui si indica il *Summer Institute of Linguistics* (SIL).

1.2 Il ruolo dell'*Instituto Lingüístico de Verano* (ILV)

Fino agli anni 40 il governo peruviano possiede scarse notizie sulla regione amazzonica e sulle popolazioni che la abitano e il suo programma politico si basa su un'idea di nazione intesa come insieme omogeneo di cittadini, madrelingua spagnoli e di cultura occidentale. Di fatto l'integrazione della popolazione indigena, considerata come primitiva e di ostacolo al progresso, si trasforma in un vero e proprio processo di assimilazione. È in questo scenario che si colloca l'operato dell'ILV, senza dubbio una delle esperienze educative con maggiore durata e maggiore impatto nell'Amazzonia peruviana.

Come segnala Stoll:

Ninguna otra misión cristiana en la Amazonía se iguala a la red del Instituto Lingüístico de Verano. Se compone de especialistas Lingüísticos, de puestos misionales vinculados a la base por aviación y radio y, con frecuencia, de sistemas de escuelas bilingües (Stoll 1985: 150).

Il disinteresse da parte dello Stato nel migliorare le condizioni degli indigeni, la mancanza di risorse finanziarie e l'assenza di personale educativo disposto ad abbandonare le città per intraprendere una campagna di alfabetizzazione in zone remote, facilitò l'ingresso dell'ILV nel paese.

Il primo accordo tra l'ILV e il Ministero dell'Educazione peruviano (MINEDU)¹², firmato nel 1945 durante la presidenza di Bustamante y Rivero (DeIvalls 1978) (Montoya 1990), sanciva l'impegno dell'Istituto nello studio e nella documentazione delle lingue indigene e nel fornire un'educazione alle popolazioni native.

La base operativa venne stabilita a Yarinacocha, vicino a Pucallpa. L'ILV in realtà rappresentava solo l'aspetto educativo e linguistico di un'associazione fondata dal pastore protestante americano William Cameron Townsend, la quale comprendeva anche l'istituzione religiosa *Traductores Wicliffe de la Biblia* (TWB) (Montoya 2001). A lungo la componente religiosa dell'ILV venne tenuta debitamente nascosta all'opinione pubblica ma in realtà l'attività di linguisti e missionari evangelici coincidevano fin

¹² All'epoca il Ministro dell'Educazione era Luis E. Valcárcel.

dall'inizio. Le componenti cattoliche, che vedevano minacciato il loro ruolo nel settore educativo e soprattutto lo spazio occupato dalla fede cattolica, denunciarono fin dal principio la doppia natura scientifica e religiosa dell'organizzazione.

Perfino nell'accordo sancito nel 1979 non viene in nessun modo menzionata l'attività religiosa dell'istituto (Montoya 1990). Townsend il fondatore "*Ilegó a negar que el ILV tuviera una misión religiosa y que estuviera relacionado con TWB*" (Stoll 1985:35). Se da una parte la separazione formale dei due aspetti, religioso e linguistico, si potrebbe spiegare con l'intenzione di non entrare in contrasto con la Chiesa cattolica, dall'altra è evidente la duplice funzione: l'ILV come istituto linguistico offre maggiori possibilità di stipulare accordi con i governi invece il TWB con la sua missione religiosa garantisce un finanziamento costante da parte dei protestanti statunitensi.

Il governo peruviano si affidò totalmente all'ILV senza tener conto delle conseguenze anche in termini di dipendenza. Se da un lato è vero che l'istituto ricopriva una posizione delicata e non poteva opporsi esplicitamente alla politica nazionale, essendo la sua presenza garantita da un accordo con il governo, dall'altro lato è anche vero che era l'unico intermediario tra lo Stato e la popolazione indigena. Lo Stato dipendeva dall'ILV sia nell'ottica di una politica civilizzatrice e acculturante, da condurre attraverso l'educazione scolastica, sia in termini di altri servizi materiali come il *Servicio Selvático de Aviación y Radio (SSAR)*, i cui aerei venivano usati per il trasporto di ministri, militari e prigionieri ed erano gli unici a poter raggiungere avamposti isolati. Dunque l'offerta di servizi essenziali quali la radio, il trasporto aereo e l'alfabetizzazione rende l'ILV un'istituzione indispensabile nella selva. Anche dopo decenni i membri dell'Istituto saranno gli unici interlocutori fra Stato e popolazioni autoctone, poiché il governo non ha mai proposto una politica alternativa né si è preoccupato di esaminare il lavoro dell'associazione e le conseguenze negative per il territorio e i suoi abitanti. Dal punto di vista educativo il cambiamento principale provocato dagli istruttori dell'Istituto fu la stessa introduzione nelle comunità delle scuole, le quali si trasformarono nel tempo in insediamenti stabili atti a favorire la penetrazione dell'economia capitalista. Nell'ambito dell'alfabetizzazione le lingue indigene venivano utilizzate come lingua d'insegnamento solo nei primi anni della scolarizzazione per permettere l'apprendimento dello spagnolo. Così come l'integrazione incoraggiata dal governo in realtà corrispondeva a un progetto di

assimilazione, allo stesso modo l'alfabetizzazione aveva come obiettivo la *castellanización*, secondo l'ideale di uno stato omogeneo.

L'addottrinamento rappresentava sempre il fine principale e la lingua indigena era lo strumento più immediato ed efficace per consentire la diffusione della dottrina religiosa tra i membri di una comunità¹³. Il fondamentalismo religioso alla base delle attività dell'Istituto ha contribuito alla diffusione di un'immagine negativa delle pratiche e delle tradizioni autoctone, considerate pagane, demoniache e barbare a causa della propria "alterità". Ciò implica la totale assenza di un interesse scientifico nei confronti del patrimonio culturale indigeno che al contrario diventa vittima del meccanismo di assimilazione. La presenza dell'istituto nella regione amazzonica determinò conseguenze profonde a causa dell'introduzione di nuove abitudini, valori e bisogni che intaccavano l'equilibrio e l'organizzazione sociale delle comunità indigene. In primo luogo è possibile segnalare la sostituzione del concetto di *leader* inteso come membro più saggio e autorevole della comunità con una nuova figura, il maestro, che oltre a essere portavoce di una cultura "superiore" possiede anche maggiori possibilità economiche. Come segnala Marín:

El reclutamiento de los futuros dirigentes religiosos se hizo entre los jóvenes, quebrando toda la jerarquía tradicional. Formalmente, las personas de edad tienen gran autoridad moral y cultural en las comunidades tradicionales indígenas. Cuando los misioneros reclutaron preferentemente a jóvenes, des-autorizaron a los ancianos que detentaban la autoridad tradicional institucionalizada¹⁴.

Da un punto di vista culturale il fondamentalismo religioso di cui si fanno portavoce i membri dell'istituzione, ha determinato un processo di perdita e abbandono del patrimonio culturale attraverso la condanna dello sciamanesimo e della medicina tradizionale (interpretate come manifestazioni pagane), la condanna morale rispetto al consumo di alcuni alimenti e bevande e infine la contrapposizione, in termini di metodologie e valori, tra il proprio sistema educativo scolastico e il modello educativo tradizionale.

¹³ Nella maggioranza dei casi l'apprendimento dello spagnolo avveniva attraverso la lettura dei testi biblici.

¹⁴ In <http://servindi.org/actualidad/entrevistas/201>

Un'altra conseguenza è stata la diffusione del capitalismo attraverso l'introduzione di beni di consumo e di nuove tecniche (DeValls 1978) che in molti casi hanno creato una relazione di dipendenza (si pensi all'uso dei fertilizzanti) e hanno danneggiato i sistemi economici tradizionali che garantivano l'equilibrio sociale e il sostentamento delle comunità. In considerazione del fatto che l'alimentazione nelle culture amazzoniche è vincolata a una concezione di rispetto della natura che regola l'approvvigionamento e il consumo, l'introduzione di un'economia di mercato basata sul lavoro salariato e non comunitario, si rivela una pratica disgregante all'interno del gruppo sociale. I membri dell'ILV non si limitano a diffondere il messaggio religioso ma introducono e implicitamente impongono uno stile di vita occidentale, il cui modello sono gli Stati Uniti.

Organizaciones como el ILV realizan, entonces, la parte más sutil del proceso de dominación y norteamericanización de las sociedades "subdesarrolladas". Su prédica religiosa conservadora y la transmisión de pautas y valores propios de Estados Unidos, han ido modelando la conciencia de los distintos grupos indígenas, para facilitar la introducción del capitalismo, cuando no directamente, de las transnacionales (DeValls 1978: 122).

Le conseguenze dell'attività missionaria in America Latina emergono anche nel documento noto come *Primera Declaración de Barbados: por la Liberación del Indígena*¹⁵ redatto a conclusione del *Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur* (Barbados, 25-30 gennaio 1971) in cui un gruppo di antropologi si riunì per analizzare la situazione delle popolazioni indigene in relazione ai contatti instauratisi nel tempo con istituzioni governative e religiose. Il documento alla voce "*responsabilidad de las misiones religiosas*" afferma:

La obra evangelizadora de las misiones religiosas en la América Latina corresponde a la situación colonial imperante, de cuyos valores está impregnada. La presencia misionera ha significado una imposición de criterios y patrones ajenos a las sociedades indígenas dominadas, que bajo un manto religioso encubren la explotación económica y humana de las poblaciones aborígenes.

¹⁵Consultabile sul sito http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf

Fondamentalmente il documento individuava negli antropologi, nei missionari e nello Stato i colpevoli della situazione in cui vivevano gli indigeni e rivendicava il loro diritto a decidere sul proprio futuro (Colajanni 2006).

Gli intenti educativi, civilizzatori, scientifici apparentemente a favore delle popolazioni autoctone nella maggioranza dei casi rispondevano a interessi economici e politici dei paesi stranieri. L'imposizione di valori e modelli occidentali ha determinato da parte degli indigeni l'interiorizzazione di un sentimento di inferiorità, che ha favorito la realizzazione di un sistema di subordinazione e controllo in cui la voce indigena appariva del tutto silenziata. La seconda riunione di Barbados, svoltasi tra il 18 e il 28 luglio 1977, rappresenta un ulteriore passo avanti registrando la partecipazione di *leader* e rappresentanti indigeni (Zapata 2008), che in prima persona e in un contesto internazionale denunciano la dominazione fisica e culturale di cui sono state vittime le popolazioni autoctone e propongono strategie e strumenti finalizzati al raggiungimento del seguente obiettivo:

Conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales, en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras. A través de esta unidad, retomar el proceso histórico y tratar de dar culminación al capítulo de colonización¹⁶.

Gli indigeni dunque compaiono per la prima volta sulla scena internazionale con un progetto politico che risponde alle esigenze e agli interessi del proprio gruppo ed è orientato ad eliminare qualsiasi forma di sfruttamento e acculturazione. Quando il governo peruviano accettò la proposta dell'ILV non aveva considerato che lo studio delle lingue indigene, l'educazione nella propria lingua materna, il contatto di membri appartenenti a comunità differenti attraverso i corsi di formazione docente e la stessa introduzione di valori occidentali (in origine mirati all'acculturazione) a lungo andare avrebbero determinato tra le popolazioni indigene una presa di coscienza dei propri diritti.

¹⁶ *Segunda Declaración de Barbados* in http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf

La nueva estrategia consistía en aprender a manejar las mismas destrezas con que estaban siendo civilizados y convertirlas en herramientas de acostumbamiento y movilización étnica (Greene 2009: 168).

Non è un caso che molti dirigenti indigeni amazzonici abbiano imparato a leggere e scrivere nelle scuole dell'ILV (Montoya 2001). L'accesso alla scrittura e l'uso di questo strumento nelle proprie lingue d'origine ha favorito un processo di rivalorizzazione di tutto ciò che è indigeno e un rafforzamento delle identità etniche. La dominazione fisica e la dominazione culturale individuate nella *Segunda Declaración de Barbados* in realtà sono strettamente collegate tra loro nei seguenti termini:

-gli insediamenti per la creazione delle scuole forniscono le condizioni ideali per acquisire un'accurata conoscenza del territorio¹⁷, con lo scopo di favorire la penetrazione economica straniera per lo sfruttamento delle risorse naturali.

-l'interiorizzazione da parte degli indigeni della propria inferiorità facilita lo sfruttamento della manodopera indigena e l'asservimento al sistema economico capitalista.

Ciò spiega la presenza delle scuole dell'ILV in zone come l'Amazzonia, strategiche sia da un punto di vista territoriale sia da un punto di vista economico, e avvalorata la teoria che vede l'ILV come strumento del capitalismo statunitense.

¹⁷ Nelle basi dell'ILV erano presenti anche biologi e geologi.

1.3 Politiche pubbliche e legislazione nazionale in tema di educazione indigena

Il Perù è forse uno dei paesi latinoamericani con il maggior numero di leggi a tutela dei diritti delle popolazioni indigene e negli anni '70 fu considerato un paese all'avanguardia in tema di politica educativa grazie all'elaborazione nel 1972 della prima politica nazionale di educazione bilingue (PNEB, *Política Nacional de Educación Bilingüe*) e all'ufficializzazione del quechua nel 1975¹⁸ (Zúñiga, Gálvez 2002). La PNEB nacque in un contesto politico di riforme a favore delle popolazioni indigene che avevano come obiettivo la liberazione del Perù dalle relazioni di potere e dipendenza; quest'aspetto spiega il risalto dato alla diversità culturale e linguistica del paese. La proposta però presentava dei limiti: era stata elaborata da intellettuali ed accademici senza nessuna collaborazione con i destinatari (Zúñiga 2008), era indirizzata esclusivamente alla componente indigena della popolazione e prevedeva l'uso della lingua autoctona solo per i primi quattro anni della scuola primaria (Minedu, Digeibir 2013) (Defensoría del Pueblo 2011). Analogamente alle esperienze passate l'educazione appare strettamente vincolata al fattore linguistico: come nel modello monolingue spagnolo anche l'applicazione di un metodo di transizione come quello proposto dalla riforma del 1972, ha come obiettivo principale l'apprendimento dello spagnolo finalizzato all'integrazione/assimilazione degli indigeni alla realtà nazionale. Malgrado lo scarso successo in termini di applicazione, a partire dalla PNEB iniziò ad affermarsi l'idea di un'educazione bilingue rivolta alle popolazioni autoctone e in questa direzione si svilupperanno i progetti di enti finanziati dalla cooperazione internazionale e delle missioni religiose. Infatti nella pratica lo Stato continuò a delegare ad altri la questione educativa indigena. Risalgono a questo periodo il *Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN)*¹⁹ e il progetto di educazione bilingue biculturale nel río Tambo promosso dal *Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)* nel 1981 (Montoya 1990) (Ames 2002). Come vedremo più avanti, è in questo stesso periodo che si rafforza tra le popolazioni indigene la percezione del legame esistente tra l'educazione scolastica, il discorso di

¹⁸ Decreto Ley No. 21156.

¹⁹ Creato nel 1975 da una missione cattolica.

rivendicazione sociale e identitaria e la valorizzazione del patrimonio culturale tradizionale.

Per quanto riguarda l'iniziativa statale, alla politica educativa del 1972 seguirono la *Política de Educación Bilingüe Intercultural* (PEBI) del 1989 e la *Política Nacional de Educación intercultural y Educación Bilingüe Intercultural* (PEIEBI) del 1991, che appaiono totalmente svincolate dalla realtà nazionale e non percepiscono l'educazione come strumento orientato a garantire lo sviluppo socio economico del paese. L'unico aspetto degno di nota è l'affermarsi del concetto di interculturalità implicitamente accennato nella proposta del '72, anche se nel caso della politica educativa dell'89 essendo gli unici destinatari le popolazioni indigene, la prospettiva interculturale si riduce a una dimensione unidirezionale (Defensoría del Pueblo 2012). Si delinea un'idea di interculturalità distorta che di fatto si traduce in un ulteriore fattore di discriminazione. Nella PEIEBI si registrano dei miglioramenti: l'intera popolazione peruviana diventa destinataria del modello educativo interculturale (Zúñiga 2008) e all'elaborazione del progetto partecipano anche le organizzazioni indigene (Zúñiga, Gálvez 2002). Risale al primo governo di Alan García (1985-1990) la creazione della direzione di *Educación Bilingüe Intercultural* (EBI) che venne chiusa poco tempo dopo dal presidente Alberto Fujimori.(Montoya 2011). La sua riapertura in veste di *Unidad de Educación Bilingüe*, dunque priva di qualsiasi direzione, si deve alle pressioni del Banco Mondiale che poneva l'esistenza di una politica educativa bilingue come condizione imprescindibile per ottenere finanziamenti per lo sviluppo del paese.(Montoya 2001).

Infine nel 2000 venne elaborata la *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*, promulgata però solo nel 2005 con il nome di *Lineamientos de Educación Intercultural Bilingüe* (Burga Cabrera 2012). Fino ad allora il sostegno legislativo del governo all'educazione interculturale bilingue (eib) non si tradusse in un impegno concreto da parte dello Stato che, al contrario, continuò a delegare la questione educativa a ong e istituzioni private. Possiamo citare come esempio il programma di *Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía* (EIBAMAZ) finanziato dal governo finlandese con l'assistenza tecnica dell'UNICEF, che ha coinvolto Perù, Bolivia ed Ecuador per il periodo 2005-2012, il *Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú* (FORTE-PE) (1998-2003) finanziato dall'Unione

Europea e il *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos* (PROEIB Andes) nato nel 1996 che ha riguardato Cile, Colombia, Ecuador, Perù e Bolivia.

L'interculturalità è diventata una costante nelle politiche educative nazionali non tanto perché i governi assumono la consapevolezza della ricchezza e della varietà culturale e linguistica dei propri paesi quanto perché è un requisito richiesto dagli organismi internazionali (Montoya 2011). In realtà c'è una grossa differenza tra i diritti ufficialmente sanciti dalla legge e la realtà concreta ed è diverso il significato attribuito al concetto di interculturalità da parte dello Stato e da parte delle popolazioni indigene. Come segnala Mignolo (Walsh 2003) il concetto di interculturalità così come lo intende lo Stato corrisponde in realtà alla "*multiculturalidad*" nel senso che riconosce la coesistenza sul territorio nazionale di gruppi con lingue e culture diverse ma non tiene conto delle relazioni che si instaurano tra di essi, perché il fine ultimo è l'inclusione. Nel caso degli indigeni l'interculturalità è collegata a una richiesta di trasformazione radicale da parte dello Stato che deve riconoscere le differenze esistenti non con il fine dell'omogeneizzazione ma per favorire la partecipazione della popolazione autoctona alla vita nazionale senza dover rinunciare alla propria identità. L'interculturalità dunque presuppone un dialogo alla pari tra i partecipanti, una relazione basata sul rispetto e non l'imposizione di un unico modello culturale e politico. Da un punto di vista educativo una politica interculturale non può e non deve interessare esclusivamente gli indigeni e non deve presupporre un adeguamento delle loro conoscenze al modello "occidentale", al contrario deve incoraggiare uno scambio e un dialogo continuo in cui entrambe le parti interagiscono e contribuiscono al cambiamento. La strategia utile a favorire l'affermazione di una reale interculturalità è rimarcare l'esistenza di un conflitto che persiste in tutti gli aspetti della vita nazionale: educativo, sociale, politico; occultarlo equivale a negare la diversità e assecondare le politiche di assimilazione che rivelano una gestione del potere dall'alto. Nell'ambito educativo la consapevolezza del conflitto si rivela una strategia utile a evitare modelli scolastici acculturanti che si limitano a tradurre i contenuti indigeni all'interno di categorie e modelli curriculari occidentali (García Rivera 2005). Di fatto il concetto di interculturalità ha assunto differenti significati a seconda degli usi e degli obiettivi

politici delle persone che vi fanno ricorso. A tal proposito Tubino individua due tipi di interculturalismo: *funcional e crítico*:

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente [...] Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. [...] Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas (Tubino 2004: 5-7).

Nella storia del Perù e nelle scelte politiche dei governi succedutisi, la discriminazione nei confronti della popolazione autoctona è stata una triste costante visibile su più fronti: dalla mancata inclusione sociale all'imposizione di un modello educativo acculturante, dall'espropriazione delle terre alla violazione dei diritti stabiliti dalla legislazione nazionale e internazionale. Non è necessario andare molto indietro nel tempo per citare degli esempi a testimonianza dell'atteggiamento discriminatorio da parte dello Stato.

Nel 2007 l'allora presidente del governo Alan García pubblicava un articolo²⁰ dal titolo "*El síndrome del perro del hortelano*" sul quotidiano nazionale *El Comercio*, in cui paragonava gli indigeni al *perro del hortelano* (con riferimento alla commedia di Lope de Vega), accusandoli di non sfruttare e non permettere agli altri di usufruire delle materie prime presenti nella regione amazzonica. In un'altra occasione nel corso di un'intervista dichiarò:

Estas personas no tienen corona, no son ciudadanos de primera clase, que puedan decir 400 mil nativos a 28 millones de peruanos tú no tienes derecho de venir por aquí, de ninguna manera, eso es

²⁰ Alan García Pérez "*El síndrome del perro del hortelano*" *El Comercio*, 20/10/2007.

un error gravísimo y quien piense de esa manera quiere llevarnos a la irracionalidad y al retroceso primitivo²¹.

Gli stessi pregiudizi in parte persistono ancora oggi, nonostante i progressi compiuti dall'attuale gestione della *Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural* (DIGEIBIR) in tema di eib, come dimostra l'opinione espressa dal presidente Ollanta Humala Tasso riguardo alle comunità che hanno diritto alla Consulta previa²²:

[...] en la costa basicamente no hay comunidades nativas por el proceso de migración a la costa donde está el 60% de la población[...] en la sierra la mayor parte son comunidades agrarias producto de la reforma agraria. Más que todo las comunidades nativas se dan en la zona de selva, con estas poblaciones que muchas veces o antiguamente se llamaban no contactados²³.

Dunque si continuano ad alimentare stereotipi ignorando totalmente la legislazione a favore della popolazione indigena che sancisce tra le altre cose il diritto all'*autoadscripción* ovvero all'autodefinirsi ed essere riconosciuti come indigeni dallo Stato e dalle istituzioni²⁴ e offre una definizione chiara²⁵ sull'uso del termine indigeno. La convinzione comune che per essere indigeno sia necessario vestire l'abbigliamento tradizionale, vivere nelle comunità o essere monolingue indigeno non ha permesso alle politiche pubbliche, compresa quella educativa, di situarsi nel presente e comprendere appieno la realtà sociale del paese. Se in passato era logico utilizzare indifferentemente il termine "educazione rurale" ed "educazione indigena" in considerazione del fatto che la maggioranza della popolazione indigena viveva in zone rurali (Pozzi-Escot 1991), nell'attualità questa identificazione non è più possibile a causa dell'alta percentuale indigena che vive in contesti urbani. È proprio nelle città

²¹ L'intervista è disponibile sul sito www.youtube.com

²² Diritto dei popoli indigeni riconosciuto dal *Convenio 169* della *Organización Internacional del Trabajo* (OIT).

²³ Intervista realizzata il 28/04/2013 nel programma Punto Final. In <http://www.youtube.com/watch?v=XeZ7rDBtyhI>

²⁴ *Convenio 169* de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), art. 1 (2): "La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio."

²⁵ Ley 27811, Título II, art. 2 "Ley que establece el régimen de protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas vinculados a los recursos biológicos" in http://www.bnp.gob.pe/portabnp/pdf/ley_27811.pdf

che si assiste a una esteriorizzazione degli elementi tradizionalmente associati al mondo indigeno, come atto voluto dagli stessi indigeni e non imposto dall'esterno, con differenti scopi: dalla volontà di affermare la propria identità in un contesto estraneo alla necessità di trasformare la propria diversità in una strategia commerciale. La comunità shipiba di *Cantagallo* a Lima offre un esempio concreto di questo fenomeno: le donne nel ruolo di venditrici dei prodotti artigianali indossano l'abbigliamento tradizionale sia per rimarcare la propria origine sia per essere riconosciute facilmente dai maggiori compratori, i turisti. L'esperienza di *Cantagallo* mette in luce un altro aspetto delle politiche nazionali: l'interculturalità e la valorizzazione della diversità in realtà funzionano solo per quegli aspetti della cultura indigena che possono essere sfruttati o reinterpretati dal mercato occidentale²⁶. Si verifica dunque una situazione paradossale per la quale vengono discriminati gli indigeni ma vengono apprezzati i loro prodotti artigianali. È anche il caso delle esibizioni a carattere folcloristico in occasione di festival o eventi politici in cui viene presentata la cultura indigena come simbolo della cultura nazionale limitatamente a una determinata occasione (Montoya 2011). Si tratta di un'interculturalità di facciata in cui vengono accettati solo gli elementi indigeni che possono essere sradicati dal proprio contesto e rielaborati secondo le necessità occidentali. La stessa immagine stereotipata dell'indigeno viene sfruttata come simbolo di integrazione da parte dei gruppi politici : in occasione di eventi pubblici gli indigeni svolgono il ruolo di comparse e mai di partecipanti attivi.

È evidente che nonostante la legislazione nazionale e internazionale sanciscano determinati diritti poco si è fatto e si continua a fare per l'applicazione e il rispetto delle leggi.

Nell'ambito delle politiche educative possiamo citare la pubblicazione del DS-006-2007-ED conosciuto come NOTA 14, che fissò a 14 il punteggio minimo a livello nazionale dell'esame di ammissione agli Istituti Superiori Pedagogici.

Artículo 18º El Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional, dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica, establecerá las normas

²⁶ L'interesse per i prodotti artigianali ha generato una produzione industriale che danneggia le popolazioni autoctone sia da un punto di vista economico sia da un punto di vista culturale, dal momento che gli oggetti perdono il valore culturale originario.

correspondientes para la selección de los postulantes en los procesos de admisión que se desarrollarán en las Instituciones de Formación Docente, a partir del año 2007. Fijase en catorce (14) la nota mínima aprobatoria para el ingreso a las precitadas Instituciones²⁷.

Il processo di selezione basato su un unico esame nazionale, elaborato secondo schemi e logiche occidentali, non teneva conto del bagaglio culturale, delle pratiche sociali e del sistema di valori degli aspiranti maestri. Inoltre non permetteva una corretta valutazione delle capacità e delle conoscenze dei candidati poiché non considerava la scarsa formazione offerta dal sistema scolastico nazionale nelle zone periferiche come l'Amazzonia e non forniva agli studenti gli strumenti necessari a dimostrare le proprie capacità (Consejo Nacional de Educación 2007). Il provvedimento ha determinato una netta diminuzione degli alunni indigeni nei centri di formazione²⁸ e lo svilupparsi di un sentimento di scoraggiamento tra gli aspiranti maestri per i quali la carriera magistrale spesso rappresenta una delle poche opportunità lavorative. Per far fronte a questa situazione il Ministero stabilì un periodo di "*nivelación académica*" di 8 mesi per tutti i candidati che avevano ottenuto un punteggio compreso tra 11 e 13,99, con lo scopo di favorire il raggiungimento del punteggio utile all'ammissione. In realtà anche questo sistema si è rivelato inefficiente perché è stato mantenuto lo stesso parametro di giudizio. Dal 2010 in base al *Dictamen de la Comisión de Educación del Congreso*²⁹, il punteggio minimo per accedere agli istituti pedagogici è 11 e come in passato ciascun istituto elabora le proprie prove d'ammissione e gestisce gli esami.³⁰

La nota 14 è un chiaro esempio di come lo Stato più volte abbia violato il diritto delle popolazioni autoctone a ricevere un'educazione bilingue interculturale rispettosa del proprio patrimonio culturale, come stabilito dalla stessa Costituzione³¹ del 1993 nei seguenti articoli:

²⁷ Consultabile sul sito <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-006-2007-ED.php>

²⁸ Molti istituti pedagogici hanno rischiato la chiusura. È il caso di Formabiap: nel 2007 tra tutti i candidati nessuno superò la prova di ammissione.

²⁹ Consultabile sul sito http://servindi.org/pdf/Dictamen_4306_Nota14.pdf

³⁰ Angélica Ríos Ahuanari, coordinatrice di Formabiap, intervista realizzata il 24/08/2012 presso gli uffici di Formabiap, Iquitos.

³¹ Costituzione peruviana del 1993, testo consultabile sul sito <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Constitu/Cons1993.pdf>

Artículo 15 [...]El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico. [...]

Artículo 17 [...] El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

Nel panorama legislativo nazionale il diritto all'eib è stabilito anche dalla *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural* (2002)³² e dalla *Ley General de Educación* (2003)³³; quest'ultima in particolare prevede il rispetto della diversità culturale, l'uso della lingua materna degli studenti, l'obbligo dei docenti di conoscere la lingua indigena dei propri studenti, la partecipazione dei membri della comunità nell'elaborazione e applicazione dei curriculum scolastici³⁴ e l'estensione dell'eib a tutta la popolazione peruviana (Chiroque, Rodríguez 2008).

Gli scarsi progressi dell'eib in questi decenni di politiche educative sono riconducibili a vari fattori, primo fra tutti l'esistenza di un'unica proposta di eib destinata a popolazioni con patrimoni linguistico culturali differenti. In un contesto come quello amazzonico peruviano in cui si contano 60 etnie³⁵ e 39 lingue³⁶ applicare un unico modello educativo si rivela una politica discriminatoria: considerare le culture indigene come un'unica cultura omogenea significa non riconoscere la peculiarità linguistico

³² Ley 27818 in <http://www.congreso.gob.pe/ntley/imagenes/Leyes/27818.pdf>

³³ Ley 28044 in <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>

³⁴ Artículo 20 *La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:* a) *Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.* b) *Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.* c) *Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.* d) *Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.* e) *Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.*

³⁵ Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). 2009. Resultados definitivos de las comunidades indígenas. *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima.

³⁶ Sichra, Inge. (ed.). 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Ecuador: AECID. FUNPROEIB Andes. UNICEF.

culturale di ciascun gruppo etnico. Nonostante la forte solidarietà nei processi di rivendicazione e la presenza di elementi in comune nei propri patrimoni culturali, i vari gruppi etnici dimostrano anche un certo impegno a rimarcare la propria specificità soprattutto rispetto a quei gruppi con cui sono stati in conflitto storico. Una politica educativa interculturale non deve far riferimento a una cultura indigena generale ma dovrà tener conto della specificità culturale di ogni gruppo sociale.³⁷ Un ulteriore ostacolo è stato il rifiuto dell'eib da parte di quelle comunità per le quali precedenti esperienze educative sono state traumatiche. L'introduzione della scuola nelle comunità amazzoniche spesso ha determinato l'abbandono della cultura e della lingua d'origine a favore della lingua spagnola e della cultura occidentale. La scuola è diventata simbolo di civiltà e progresso causando in alcuni casi il rifiuto o l'occultamento della propria identità indigena da parte dei membri della comunità. Rival (2000) in una ricerca condotta nell'Amazzonia ecuadoriana presso gli Huaorani ha riscontrato una forte identificazione tra scolarizzazione e acquisizione di uno stile di vita occidentale che si rileva nell'abbigliamento, nel comportamento e in altri atteggiamenti simbolo di un'identità differente e "moderna".

Los padres creen que al tener los niños acceso a uniformes escolares, maletas, alimentación escolar y pasta dental, ellos de hecho aprenderán a escribir, leer y llevar cuentas (Rival 2000: 7).

In altre occasioni la scuola si è sviluppata come una realtà parallela e separata rispetto alla comunità. È il caso degli Arakmbut studiati dalla Aikman (2003) per i quali il sapere tradizionale e il sapere scolastico sono ben delimitati e la scuola non viene considerato il luogo prescelto per il processo di affermazione identitaria.

Vi sono casi in cui si registra tra gli indigeni una maggiore fiducia nel modello nazionale poiché lo spagnolo e la cultura occidentale sono visti come unico canale d'accesso alla modernità. In principio l'interesse delle popolazioni indigene era accedere al sistema scolastico nazionale per appropriarsi della lingua spagnola e della scrittura con il fine

³⁷ La formazione magistrale all'interno della scuola di Formabiap prevede l'organizzazione dell'attività didattica in base all'etnia di appartenenza degli studenti.

principale di difendere i propri interessi e accedere al progresso (López, Küper 1999) (Ames 2002). Si afferma quello che Montoya ha definito il “*mito de la escuela*” il quale:

[...] convierte a la sociedad occidental en el modelo o el *ideal de progreso* para los pueblos indígenas del mundo entero y ha convertido al castellano, en América Latina, en el instrumento clave para lograr ese progreso (Montoya 1990: 56).

La fiducia nella scuola e la discriminazione subita da chi non parlava la lingua spagnola comportò il rifiuto nei confronti delle prime esperienze di eib: l’uso delle lingue autoctone era percepito come un arretramento nel cammino verso la modernità (Chiroque, Rodríguez 2008). La scuola inizialmente ritenuta lo strumento per liberarsi dall’oppressione e dalla discriminazione si rivela ben presto dannosa per le culture autoctone.

La constatazione che la conoscenza della lingua spagnola e l’accesso alla scrittura non garantivano il riconoscimento da parte dello Stato degli stessi diritti attribuiti agli altri cittadini peruviani, la partecipazione alla realtà nazionale e la fine della discriminazione, ha determinato un cambiamento notevole nelle richieste delle organizzazioni indigene che attualmente rivendicano un’educazione nella lingua materna degli studenti e coerente con la realtà in cui vivono. L’elaborazione di proposte educative da parte di intellettuali senza la partecipazione attiva delle popolazioni autoctone, l’applicazione di programmi scolastici che non rispettano il bagaglio culturale e le esigenze degli alunni, l’assenteismo dei docenti o la mancata conoscenza della lingua indigena e l’inserimento di contenuti culturali indigeni all’interno di curriculum didattici che possiedono un’impostazione occidentale sono tutti elementi che hanno impedito lo sviluppo di un’educazione scolastica realmente interculturale. Infine è stato altrettanto dannoso l’uso della lingua materna limitato ai primi anni della scolarizzazione, secondo un modello di transizione. Il fine ultimo è l’affermazione dello spagnolo come lingua nazionale sulla base di un ideale di nazione omogenea che non contempla la diversità. Si tratta di un imperialismo linguistico che determina la perdita delle lingue indigene e la discriminazione³⁸ di coloro che non

³⁸ La discriminazione soprattutto in contesti urbani è una delle ragioni principali che spinge i parlanti indigeni ad apprendere lo spagnolo. Non è un caso che sia proprio tra gli immigrati che si registra un maggiore abbandono delle lingue native.

parlano la lingua egemonica (Trapnell, Vigil 2011). Allo spagnolo viene riconosciuto maggior prestigio e questa concezione ha avuto come canale privilegiato la scuola stessa. Le politiche educative focalizzate sull'uso e l'apprendimento dello spagnolo rivelano relazioni di potere e controllo che comprendono tutti gli aspetti della vita sociale. Se da un lato l'apprendimento della lingua spagnola è funzionale ai processi di rivendicazione e all'appropriazione delle tecniche e dei sistemi di comunicazione dominanti dall'altro lato salvaguardare le lingue native rafforza l'identità etnica e valorizza il patrimonio culturale autoctono.

1.4 Il diritto all'educazione nella legislazione internazionale

Il riconoscimento legislativo dei diritti delle popolazioni indigene è garantito anche a livello internazionale. Tra gli strumenti a cui le organizzazioni indigene fanno maggior ricorso il più importante e noto è il *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*³⁹ della *Organización Internacional del Trabajo* (OIT)⁴⁰ del 1989 ed entrato in vigore nel 1991. Essendo un trattato internazionale il suo contenuto è obbligatorio per i paesi che lo ratificano. Il Perù ha ratificato l'accordo nel 1993 (pur entrando in vigore l'anno successivo) attraverso la Risoluzione legislativa n. 26253, trasformandolo automaticamente in una norma del diritto peruviano⁴¹. La OIT ha un proprio sistema di controllo con l'obiettivo di vigilare sulla corretta applicazione delle norme stabilite nella convenzione e che i paesi sono tenuti a rispettare. A questo scopo il governo di ciascun stato membro ha l'obbligo di inviare una relazione annuale circa il compimento delle norme, a cui si aggiunge la relazione delle organizzazioni dei lavoratori e dei datori di lavoro. Due organismi della OIT si occupano di esaminare le relazioni: la *Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones* e la *Comisión tripartita de Aplicación de Convenios y Recomendaciones de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Pur non potendo intervenire direttamente sulla condotta degli stati con delle sanzioni, l'OIT attraverso raccomandazioni e osservazioni pubbliche incoraggia i governi a correggere le linee di condotta in modo tale da non compromettere la propria credibilità all'interno del panorama internazionale.

Il *Convenio 169* dedica la parte VI *Educación y Medios de Comunicación* (dall'articolo 26 all'articolo 31) al diritto all'educazione affermando che:

-ai popoli indigeni deve essere garantita un'educazione in condizioni di uguaglianza rispetto al resto della popolazione nazionale (art 26).

³⁹ Il testo è consultabile all'indirizzo http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

⁴⁰ In inglese *International Labour Organization* (ILO). Unica agenzia specializzata delle Nazioni Unite che prevede un'equa partecipazione delle rappresentanze dei governi, dei lavoratori e dei datori di lavoro. Sito ufficiale <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang-es/index.htm>

⁴¹ La sottoscrizione di accordi internazionali da parte di un governo implica l'adeguamento e l'interpretazione della legislazione nazionale sulla base dei medesimi accordi.

-la creazione e l'applicazione dei programmi scolastici destinati ai popoli indigeni devono essere condotte in collaborazione con gli stessi destinatari in modo da rispondere alle esigenze degli studenti e riflettere la loro realtà socio culturale, deve essere garantita la formazione e partecipazione nel sistema educativo di membri delle comunità e riconosciuto il diritto delle popolazioni indigene a formare le proprie istituzioni educative⁴² (art 27).

-i bambini hanno il diritto di ricevere un'educazione nella lingua indigena usata nella loro comunità e i governi devono assicurare il raggiungimento di un buon livello nella lingua nazionale o in una delle lingue ufficiali, inoltre devono essere adottate delle disposizioni che tutelino e promuovano l'uso delle lingue indigene (art 28).

-un obiettivo dell'educazione è porre i bambini nelle condizioni di partecipare attivamente sia alla realtà della comunità sia a quella nazionale (art. 29).

-i governi devono fornire adeguate informazioni circa i diritti e gli obblighi facendo ricorso se necessario a traduzioni scritte e all'uso dei mezzi di comunicazione di massa (art.30).

-i testi scolastici, con il fine di eliminare qualsiasi pregiudizio, devono offrire una descrizione equa ed esatta delle culture presenti all'interno del paese (art 31).

Il *Convenio 169* ha influenzato numerosi documenti in materia di politiche legislative in difesa dei diritti indigeni sia a livello nazionale sia internazionale, si pensi alla Costituzione peruviana del 1993 e alla *Ley General de Educación* già citate o alla *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*⁴³ approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 2007. Come il *Convenio 169* anche la Dichiarazione ribadisce il diritto delle popolazioni indigene a:

⁴² Come segnala Colajanni (2006) la richiesta di autonomia è il fattore che accomuna le rivendicazioni indigene nei differenti ambiti: dall'organizzazione e gestione dei propri territori alla salvaguardia e promozione del proprio patrimonio culturale e linguistico.

⁴³ *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* consultabile sul sito http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

“[...] establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (art 14.1), “ [...] a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación” (art 14.2), “[...] que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.”(15.1), “[...] mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, [...] mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.” (art 31.1).

Alla luce dell'incongruenza tra diritti garantiti a livello legislativo e la realtà in cui vivono le popolazioni indigene, l'attivismo politico e i movimenti di rivendicazione appaiono come strumenti di vigilanza e controllo del rispetto delle leggi stesse. Fin dagli anni '70 si assiste tra le popolazioni autoctone al maturare di una coscienza politica che sfocia nella nascita di organizzazioni e federazioni; fu un periodo favorevole per gli indigeni che per la prima volta ricevettero l'attenzione dello Stato. Risalgono a questi anni la *Ley de Comunidades nativas y de Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de Selva* (1974)⁴⁴ e la *Política Nacional de Educación Bilingüe* (1972) citata precedentemente. In riferimento alla *Ley de Comunidades* appare opportuno segnalare sia la totale assenza di avvocati indigeni che determinò la partecipazione di persone non indigene a ricoprire questo ruolo (Gasché 1999) sia l'assegnazione dello status di “campesino” agli indigeni che influì negativamente nei processi di affermazione identitaria. Come segnalano Zúñiga e Gálvez:

Después de la emisión de esa ley, la defensa de los intereses de los indígenas radica más en su identificación como campesino comunero que en ser identificado como quechua, aymara, candoshi o chayahuita (Zúñiga, Gálvez 2002: 313).

⁴⁴ Fin dagli inizi il tema della terra è stato fondamentale nel movimento indigeno (Trapnell 1996). Lo stesso Mariátegui in *Siete ensayos de la realidad peruana* (2007) mette in evidenza la relazione tra il problema indigeno e il problema della terra.

All'interno di un discorso ufficialmente orientato a migliorare le condizioni delle popolazioni autoctone si intravede l'intenzione costante di assimilarle alla cultura nazionale attraverso l'abbandono del patrimonio linguistico culturale d'origine.

Entrambi gli aspetti citati consentono di affermare che al di là dei buoni propositi persisteva una gestione del potere che riusciva comunque a limitare l'autodeterminazione indigena: la legge produsse un allontanamento dagli elementi chiave della rivendicazione indigena come la lingua, la cultura e l'identità (Montoya 2011).

Chiroque e Rodríguez (2008) individuano 3 tappe nel movimento indigeno amazzonico:

-(1970-1980) emerge la volontà di ridurre l'influenza della Chiesa cattolica ed evangelica.

-(1980-1990) nascono le prime organizzazioni indigene nazionali.

-(1990-fino all'attualità) si consolidano i risultati raggiunti.

Questo clima di partecipazione politica attiva e in prima persona della componente indigena coinvolge diversi paesi dell'America Latina accomunati dalle stesse rivendicazioni, come testimonia la nascita nel 1984 della *Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica* (COICA)⁴⁵ che coordina le 9 organizzazioni indigene amazzoniche nazionali. (Chiroque, Rodríguez 2008) (Gasché 1999) (Chirif, García 2011) tra cui la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESP)⁴⁶.

L'esperienza dell'ILV, consentendo il contatto tra etnie diverse e tra popolazioni indigene e società nazionale, creò il terreno favorevole alla successiva nascita delle organizzazioni.

Come afferma Gasché riferendosi alla nascita di AIDSESP *"El surgimiento de estos líderes no hubiera sido posible sin la existencia de un sistema escolar primario que fue*

⁴⁵ Sito ufficiale <http://www.coica.org.ec/>

⁴⁶ Nata nel 1980 attualmente riunisce 65 federazioni che a loro volta rappresentano circa 1500 comunità distribuite nella regione amazzonica peruviana. Sito ufficiale: <http://www.aidesep.org.pe/>

creado en los años 50 por el ILV" (Gasché 1999: 2). Il diritto a un'educazione nella lingua materna degli studenti e coerente con la propria cultura è una costante nelle rivendicazioni delle organizzazioni indigene (López, Küper 1999).

La stessa AIDSESEP, impegnata su più fronti in difesa dei diritti indigeni, fin dagli inizi mostrò interesse per il problema educativo elaborando nel 1988 un Programma di formazione di maestri indigeni bilingui noto come *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP). Il Programma, frutto dell'accordo tra l'*Instituto Superior Público Pedagógico Loreto* (ISPPL) e AIDSESEP, fu creato in primo luogo con lo scopo di soddisfare le necessità educative delle popolazioni indigene amazzoniche. La consapevolezza della scarsa qualità e della totale incoerenza dell'educazione offerta alle popolazioni amazzoniche e la volontà di riscattare la cultura e l'identità indigene spiegano l'impegno dell'Associazione sul fronte educativo. Contrariamente ad altre istituzioni AIDSESEP non ha elaborato un progetto per le scuole ma ha focalizzato l'attenzione sulla formazione docente, individuando nel maestro la figura chiave per apportare un cambiamento decisivo all'interno di un sistema educativo nazionale di cui i docenti stessi, coscientemente o meno, erano promotori. La trasmissione di un metodo acculturante nella maggioranza dei casi era dovuta al fatto che i maestri non erano indigeni e soprattutto avevano ricevuto a loro volta una formazione "occidentale". Al contrario ciò che promuove l'eib è la figura di un maestro che si riconosca nella realtà socioculturale dei propri studenti, parli la loro lingua, partecipi alle attività della comunità e valorizzi la cultura indigena non solo nei contenuti ma anche nei metodi, elaborando una didattica che soddisfi le reali necessità del gruppo e colmi la distanza tra educazione scolastica ed educazione familiare. Fin dagli inizi l'obiettivo dell'associazione, attraverso Formabiap, è stato quello di formare maestri che siano allo stesso tempo *leader* per le proprie comunità (Chiroque, Rodríguez 2008); in questo modo si vincolava l'eib ai processi di rivendicazione politico sociale e di affermazione dell'identità indigena.

È opportuno segnalare che i giovani che partecipano alla prova d'ammissione di Formabiap vengono selezionati dalle proprie federazioni, le quali attribuiscono grande importanza al ruolo del maestro in qualità di promotore delle culture autoctone. La maggioranza degli studenti che accedono alla scuola considerano la formazione in eib

come un'opportunità di riscatto per sé stessi e per il proprio gruppo etnico⁴⁷. Le popolazioni indigene hanno una loro visione di modernità che si concretizza nella nozione di *Buen vivir*, la quale rappresenta un modello di sviluppo rispettoso dell'ambiente e basato sulla relazione tra uomo e natura, ben lontano dall'antropocentrismo su cui si basa la cultura occidentale, che concepisce la natura nei termini di risorse da sfruttare. In accordo con la prospettiva del *Buen Vivir* è nato il *Plan de Vida* ovvero un progetto che riflette il modello di sviluppo indigeno e prospetta soluzioni ai principali problemi che affliggono le popolazioni native (Colajanni 2005). Nel 2012 AIDSESEP ha presentato il suo nuovo *Plan de Vida* con il nome di *Plan Amazónico de Vida Plena*⁴⁸, il quale rappresenta un progetto di sviluppo proprio e alternativo, focalizzato in 8 aree di interesse e finalizzato a migliorare le condizioni degli indigeni sul territorio nazionale. In particolare l'area denominata "*Educación y salud interculturales*"⁴⁹ sostiene il rafforzamento dell'educazione interculturale bilingue.

Nel corso degli anni AIDSESEP ha dovuto fronteggiare varie difficoltà sia nel settore educativo, perché si inseriva in un ambito in cui fino ad allora avevano operato le missioni o le ong con progetti a durata limitata (Chiroque, Rodríguez 2008)), sia nell'ambito dei diritti territoriali indigeni a causa degli interessi economici delle multinazionali spesso appoggiate dal governo attraverso concessioni di dubbia legalità. Recentemente la stessa associazione è stata oggetto di critiche a causa di un accordo sottoscritto con *Petrobas* non solo per aver accettato finanziamenti da una compagnia petrolifera ma anche per aver tenuto inizialmente la transazione nascosta⁵⁰. Come è riscontrabile da questo episodio, nell'attualità il punto debole di AIDSESEP risiede nella distanza comunicativa che si è creata tra i vari livelli dell'associazione e la popolazione indigena. Di fatto le organizzazioni per poter essere riconosciute legalmente non si

⁴⁷ Chiaramente ci sono delle eccezioni: lungo il percorso accademico si registra infatti qualche abbandono da parte di studenti che non si riconoscono nel ruolo di maestro-*leader* assegnatogli dalle proprie federazioni.

⁴⁸ In <http://servindi.org/actualidad/70619>

⁴⁹ La proposta educativa del *Plan de vida* è stata presentata al MINEDU nel mese di novembre. In <http://www.digeibir.gob.pe/noticias/aidesep-presenta-propuesta-educativa-de-su-plan-de-vida-amaz%C3%B3nico>

⁵⁰ Chirif, Alberto. "Perú: Aidesep, una crisis de principios", 2012, in http://www.iwgia.org/noticias/buscar-noticias?news_id=681

sono costituite secondo modelli tradizionali indigeni ma in base a dei parametri stabiliti dagli stati, che prevedono tra le altre cose l'iscrizione a un registro e l'esistenza di una giunta direttiva. (Espinosa 2009). Da un lato la partecipazione a uno scenario politico internazionale comporta un allontanamento da quelle che sono le esigenze locali e dall'altro lato la dipendenza economica dai finanziamenti della cooperazione internazionale determina spesso la realizzazione di progetti poco funzionali al movimento indigeno (Chirif, García 2011).

1.5 L'educazione interculturale bilingue durante la presidenza di O. Humala

A partire dal 2011 con l'entrata in carica del nuovo governo presieduto da O. Humala emergono segnali di apertura e di interesse da parte dello Stato nei confronti della tematica dell'eib; allo stesso tempo l'affermarsi di questa congiuntura politica favorevole rende possibile l'attuazione di proposte concrete. Il MINEDU è attualmente impegnato, in collaborazione con il *Ministerio de Cultura* nell'elaborazione di soluzioni e progetti innovativi a favore delle popolazioni indigene.

La pubblicazione dell'*Informe 152 Aportes para una política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*⁵¹ della *Defensoría del Pueblo*⁵² ha messo in luce lo scarso impegno delle politiche pubbliche a favore dell'eib e come i pochi progressi verificatisi siano dovuti all'impegno di ong e progetti non statali. Come riferito da Elena Burga, direttrice della DIGEIBIR il testo presenta oltre alle critiche anche delle raccomandazioni indirizzate non solo al Ministero dell'Educazione ma anche ai governi regionali, alle direzioni regionali dell'educazione e alle *Unidades de Gestión Educativa Local (Ugel)* "para que este servicio se mejore y para que las escuelas, los niños, niñas que tengan una lengua indígena como lengua materna o como segunda lengua puedan tener una educación de calidad"⁵³. Con l'obiettivo di apportare un miglioramento decisivo all'eib uno dei primi passi della DIGEIBIR è stato quello di ottenere informazioni precise e dettagliate sul numero di scuole di eib presenti nel paese e la loro distribuzione sul territorio nazionale. A questo scopo nel Gennaio 2012 attraverso la Risoluzione Ministeriale N° 008-2012-ED⁵⁴ sono stati stabiliti ufficialmente i criteri (linguistico, culturale e di autoidentificazione) e i procedimenti in base ai quali le Ugel e le direzioni regionali dell'educazione possono individuare, tra le istituzioni educative presenti sul territorio di loro competenza,

⁵¹ Consultabile sul sito <http://www.defensoria.gob.pe/informes-publicaciones.php>

⁵² La *Defensoría del Pueblo* è un organismo costituzionalmente autonomo che si occupa di monitorare l'attività dell'amministrazione statale, difendere i diritti fondamentali dei cittadini prestando un servizio pubblico su tutto il territorio nazionale. Pur non avendo il potere di giudicare o emettere sentenze può redigere delle relazioni in cui attraverso delle osservazioni e dei reclami esorta un cambiamento nell'atteggiamento delle autorità.

⁵³ Elena Antonia Burga Cabrera, direttrice della DIGEIBIR, intervista realizzata il 03/08/2012 presso la sede della DIGEIBIR, Lima.

⁵⁴ Consultabile sul sito <http://www.minedu.gob.pe>

quelle che devono offrire un'educazione interculturale bilingue. Attualmente in base al *Registro Nacional de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe*⁵⁵ del Perú (creato in seguito alla stessa Risoluzione 008) esistono sul territorio nazionale 20.017 scuole eib di cui 16.713 identificate secondo il criterio linguistico e 3.304 attraverso quello di autoidentificazione. Inoltre è stata promossa la creazione di un registro⁵⁶ dei docenti bilingui atto a determinare il numero di personale disponibile con la conoscenza di almeno una lingua indigena. Avere dei dati esatti sul numero effettivo delle istituzioni scolastiche di eib e dei docenti bilingui offre senza dubbio una solida base per migliorare la qualità educativa attraverso:

-la formazione dei docenti secondo strategie di eib.

-la realizzazione di corsi di aggiornamento e formazione di personale già assunto.

-la distribuzione di docenti qualificati sulla base delle conoscenze linguistiche proprie e degli alunni.

-la dotazione alle scuole e ai governi regionali degli strumenti utili alla creazione di un curriculum coerente con le necessità e le realtà degli studenti.

-l'elaborazione di una nuova *Propuesta Pedagógica*⁵⁷.

-la creazione di guide di apprendimento per i maestri che lavorano nelle scuole di eib.

-la normalizzazione delle lingue indigene e la creazione di alfabeti ufficiali e di manuali d'uso⁵⁸.

-la produzione di materiale educativo nelle lingue autoctone e la sua distribuzione a livello nazionale⁵⁹.

⁵⁵ I dati sono consultabili in <http://www.digeibir.gob.pe/registro-nacional-eib>

⁵⁶ In <http://www.digeibir.gob.pe/contenido/registro-de-docentes-biling%C3%BCes>. L'ultimo aggiornamento risale al 25 marzo 2014.

⁵⁷ In <http://www.digeibir.gob.pe/propuesta-pedagogica>

⁵⁸ Nel 2013 è stato pubblicato il *Documento de Lenguas* consultabile in <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/DNL-version%2Ofinal%20WEB.pdf>

⁵⁹ Il *Ministerio de Educación* ha pubblicato ad oggi 449 testi e materiali educativi in 18 lingue originarie del Perú. L'obiettivo è quello di pubblicare libri in 47 lingue originarie entro il 2018.

Gli sforzi portati avanti dal nuovo governo sono orientati a garantire un'educazione di qualità e soprattutto pertinente e coerente con le realtà regionali del paese e il patrimonio culturale e linguistico degli alunni. Si tratta di una politica educativa orientata a portare il discorso interculturale all'interno dell'aula affinché si realizzi concretamente ciò che viene stabilito dalla legge. In una realtà in cui coesistono lingue e culture diverse l'interculturalità rappresenta una strategia per riconoscere la diversità come un potenziale per tutta la popolazione nazionale. Al contrario una politica omogeneizzante che tende a imporre un'unica visione della realtà con la convinzione che sia universale e dunque l'unica accettabile, determina un impoverimento intellettuale per il paese e ha gravi conseguenze sull'opinione che le classi subalterne hanno di sé e della propria cultura d'origine. L'interculturalità favorisce l'appropriazione da parte delle culture subalterne dei mezzi e delle risorse utilizzate dalla cultura dominante per affermare e diffondere il proprio prestigio. Disporre degli stessi strumenti e adattarli e rielaborarli secondo le esigenze del proprio gruppo risponde alla necessità di descolonizzare la realtà: in un contesto in cui la modernità e la colonizzazione sono strettamente correlate (Maldonado Torres 2008) l'interculturalità permette di affermare un modello di progresso rispettoso della diversità. L'obiettivo è quello di porre fine alla *"colonialidad del saber"* (Lander 2000) ovvero all'imposizione della cultura e della logica occidentale come le uniche ritenute legittime a danno di altre epistemologie, che vengono abbassate al rango di "pre-moderne" e "pre-scientifiche". Lo stesso atteggiamento si riscontra nell'ambito educativo in cui ci si riferisce alla cultura occidentale come *"conocimiento científico"* e alle culture indigene come *"saber tradicional"*, quasi a rimarcare anche nella scelta dei termini la superiorità della prima e la "primitività" delle seconde.

Si ignorano totalmente e intenzionalmente⁶⁰ le conoscenze accumulate nel tempo dalle popolazioni indigene in diversi ambiti come la botanica, la biologia, la geografia, la medicina per il solo fatto di non essere catalogate e sistematizzate secondo le categorie e la logica occidentale.

⁶⁰ Occultare la ricchezza e il valore delle culture "altre" risponde a strategie di potere e controllo in cui l'affermazione di un'unica idea di progresso garantisce anche la sopravvivenza di un preciso modello economico politico. Il riconoscimento "culturale" è generalmente mirato al plagio o allo sfruttamento; si pensi alla produzione industriale di artigianato indigeno o alla realizzazione dei brevetti da parte delle case farmaceutiche.

È importante sottolineare che le strategie dell'attuale gruppo di lavoro della DIGEIBIR prevedono sempre la collaborazione di gruppi regionali, degli stessi parlanti, dei maestri, dei saggi delle comunità e dei dirigenti con un duplice scopo: eliminare la distanza tra Stato e realtà sociale e garantire l'elaborazione di soluzioni che rispecchino le reali necessità degli studenti indigeni.

La collaborazione delle regioni è regolata anche a livello legislativo dalla *Ley de Bases de Descentralización*⁶¹ del 2002 che individua tre livelli di governo (nazionale, regionale e locale) e garantisce dunque una suddivisione di competenze e funzioni⁶².

Nell'ambito della gestione educativa è compito delle regioni elaborare i propri *Proyectos Educativos Regionales* (PER) in cui vengano garantiti la partecipazione e il rispetto delle esigenze della popolazione indigena.

Una delle novità della nuova gestione è l'introduzione di un sistema di reti educative⁶³ noto come *Redes Educativas Rurales* (RER) che consta di 73 reti a livello nazionale, di cui 46 corrispondono ad aree bilingui. Alle RER bilingui appartengono le lingue indigene tra cui *wampís, huitoto, secoya, achuar* ecc.. a cui il Ministero ha dato priorità fondamentale, perché prive di un alfabeto ufficiale.

In riferimento alla normalizzazione linguistica anche in questo caso la strategia adottata è di tipo partecipativo affinché *“se logre una propuesta de alfabeto consensuado para con ello iniciar el trabajo de la lengua originaria en el plan escrito”*⁶⁴; prevede il coinvolgimento oltre che dei linguisti, del Ministero, dei maestri e del governo regionale anche e soprattutto degli stessi parlanti delle comunità, perché meglio di chiunque altro conoscono le esigenze linguistico educative del proprio gruppo e le questioni politiche all'interno delle stesse organizzazioni indigene.

Dunque le attività si sviluppano sempre come un lavoro collettivo in cui i membri indigeni (soprattutto i *leader*), che sono gli unici a conoscenza dei meccanismi utili a trovare e raggiungere un accordo in seno alla comunità, partecipano attivamente

⁶¹ Ley n. 27783 consultabile sul sito <http://www.redrrss.pe/material/20090128192545.pdf>

⁶² In particolare in riferimento alle Regioni si veda: *Artículo 36 Competencias compartidas. Educación. Gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo.*

⁶³ Attraverso la *Resolución Ministerial 060-2012-ED.*

⁶⁴ Elena Antonia Burga Cabrera, direttrice della DIGEIBIR, intervista realizzata il 03/08/2012 presso la sede della DIGEIBIR, Lima.

proponendo idee e linee d'azione; il compito dei linguisti e degli esperti è quello di assisterli tecnicamente offrendo le loro conoscenze, organizzando seminari e orientandoli a livello formativo. È opportuno sottolineare inoltre che i componenti del gruppo attualmente impegnato in questo processo di normalizzazione è costituito da linguisti che seppur con esperienze diverse hanno lavorato sul campo con lingue come *achuar, tikuna, shipibo, quechua* ecc., hanno vissuto nelle comunità, hanno svolto attività di monitoraggio e alcuni hanno lavorato all'interno di Formabiap; tutti questi fattori garantiscono una concreta conoscenza delle realtà locali e una maggiore chiarezza sui punti in cui è necessario intervenire.

Il processo non è affatto semplice ed è necessario tener conto di numerose difficoltà:

-la creazione di un unico alfabeto in presenza di varietà dialettali può generare un rifiuto tra i parlanti che possono considerare l'uso dello stesso come una rinuncia alla propria identità.

-è necessario tenere in considerazione anche il valore politico di determinate scelte, nel momento in cui un *leader* sente su di sé il compito di difendere la varietà linguistica della propria comunità.

-l'esistenza di comunità diffidenti nei confronti di chi, dopo anni di politiche acculturanti in lingua spagnola o di progetti imposti senza processi di consultazione, vuole valorizzare l'uso delle lingue indigene.

-il timore dei parlanti di perdere parte della loro cultura legata all'oralità.

-l'impressione dei parlanti che l'alfabeto rispecchi maggiormente la varietà di un altro gruppo.

-le implicazioni dovute a rivalità storiche tra gruppi etnici.

La seconda fase del processo di normalizzazione e ufficializzazione prevede la creazione di manuali d'uso degli alfabeti in modo tale da facilitarne la diffusione tra i parlanti. Precedenti esperienze hanno messo in luce che l'ufficializzazione non

garantiva l'uso della lingua sul piano scritto e il materiale distribuito all'interno delle comunità restava totalmente inutilizzato da parte dei parlanti. C'è anche il caso di alcune lingue amazzoniche che già possiedono un alfabeto ufficiale, in cui il mancato uso è dovuto al fatto che una parte dei parlanti non lo riconosce come proprio per le problematiche elencate precedentemente. In questi casi si organizza un seminario macro-regionale in cui sono invitati a partecipare la maggior quantità di parlanti delle differenti varietà per trovare una soluzione con l'accordo delle parti.

L'impegno nel processo di normalizzazione avendo come obiettivo la diffusione dell'uso scritto e orale delle lingue autoctone influisce direttamente sulla politica di eib perché rafforza le capacità linguistico comunicative dei maestri e degli alunni. Uno degli aspetti da tenere in considerazione è l'eccessiva focalizzazione sulla scrittura che rischia di riprodurre le stesse strategie di potere sperimentate nelle politiche precedenti. La scrittura come canale di accesso alla realtà dominante e come strumento di controllo ha favorito in passato la convinzione che le lingue con un alfabeto avessero maggior valore di quelle utilizzate esclusivamente nella comunicazione orale. La scuola è stato uno dei luoghi in cui il ricorso alla scrittura e l'importanza attribuita al libro come fonte privilegiata di sapere hanno incrementato il radicamento del prestigio attribuito alla scritturalità. Come sostiene Sichra (2005)⁶⁵ l'incorporazione della lingua indigena nell'educazione scolastica rappresenta un passo avanti nel cammino dell'interculturalità però la didattica in lingua indigena non deve focalizzarsi eccessivamente sul suo uso scritto. La dimensione orale non può essere assorbita interamente dalla scrittura perché non si tratta semplicemente di registri differenti: l'uso di una forma espressiva piuttosto che un'altra implica il ricorso a logiche differenti.

Un ulteriore processo di valutazione⁶⁶ condotto dalla *Defensoría del Pueblo* nell'arco temporale ottobre 2012- marzo 2013 e pubblicato nell'*Informe 163 Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, 2012-2013*⁶⁷ ha

⁶⁵ In http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index_imprimir.html

⁶⁶ La valutazione ha riguardato sei aspetti: formazione docente, assunzione dei docenti, diversificazione del curriculum per la eib, materiali educativi, monitoraggio delle scuole eib e il budget regionale destinato all'eib.

⁶⁷ Consultabile sul sito <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-N-163-2013.pdf>

ricosciuto i progressi e i cambiamenti apportati dalla nuova gestione della DIGEIBIR nell'implementazione della politica di eib. Malgrado gli aspetti positivi *“Existen todavía muchos desafíos y tareas pendientes especialmente a nivel de las instancias educativas descentralizadas para alcanzar una óptima implementación de la política de EIB”* (Defensoría del Pueblo 2013: 7).

2. Il ruolo di Formabiap

2.1 Nascita della scuola

Formabiap nasce nel 1988 come programma educativo di AIDSESEP grazie ad un accordo tra AIDSESEP, l'ISPP Loreto e il MINEDU (Trapnell 2008) (Zavala 2007). La sua creazione è legata a una serie di fattori: la richiesta crescente da parte delle popolazioni amazzoniche di un'educazione pertinente e coerente con la propria realtà linguistico culturale (Trapnell, Calderón, Flores 2008), i risultati disastrosi di un'indagine socioeconomica, pedagogica e linguistica realizzata in accordo con sette federazioni affiliate ad AIDSESEP, l'ISPPL Loreto e l'*Universidad Nacional de la Amazonía Peruana* (UNAP) (Ojeda y Ojeda 2010) (Zavala 2007) (Zúñiga 2008) e l'obiettivo di rivendicare e affermare l'identità indigena minacciata da sistemi educativi acculturanti. La strategia di AIDSESEP dimostra la volontà di risolvere la questione dell'educazione indigena alla radice; a differenza delle varie ong o missioni che ritenevano di poter cambiare la situazione applicando presunti metodi alternativi nella didattica, l'associazione individua nella formazione docente il vero problema. In base alle politiche educative nazionali il maestro veniva formato secondo un'ottica occidentale, applicava alla lettera un curriculum scolastico occidentale e trasmetteva conoscenze che spesso entravano in contrasto con il bagaglio culturale proprio degli studenti indigeni. Dunque veniva smentita una delle convinzioni più diffuse secondo la quale è sufficiente che il maestro sia indigeno affinché possieda una buona conoscenza della cultura autoctona, senza indagare sull'effettivo processo di trasmissione nel contesto scolastico (Gasché 2008). Non si teneva conto del fatto che il maestro pur essendo indigeno nella maggioranza dei casi ha frequentato una scuola primaria monolingue spagnola, ha proseguito i suoi studi in una scuola secondaria generalmente in un contesto urbano che ha determinato un maggiore allontanamento dalla comunità e infine è stato formato secondo i canoni occidentali in funzione della creazione di una nazione omogenea. Se da una parte la presenza della scuola nella comunità ha determinato che i genitori delegassero gran parte della funzione educativa agli

insegnanti dall'altra è evidente che il trasferimento nella città lo ha escluso dalle attività quotidiane e dalle pratiche sociali in cui si apprende la cultura indigena. Di fatto il maestro possedeva una conoscenza limitata della propria cultura d'origine a cui si aggiungeva un giudizio negativo interiorizzato nel corso della carriera scolastica. In un simile contesto apparve chiaro che preparare i docenti secondo una prospettiva interculturale che tenesse conto delle lingue, culture, metodologie e logiche differenti permetteva non solo un'educazione scolastica coerente e pertinente ma garantiva anche un maggior rendimento degli studenti che capivano e reagivano alle informazioni e agli stimoli ricevuti. Il maestro svolge la duplice funzione di mediatore tra un contesto istituzionale come la scuola e la realtà familiare e di informatore poiché attraverso i suoi insegnamenti gli alunni apprendono nuove conoscenze. Rappresenta il fulcro tra due diversi tipi di educazione, familiare e scolastica, che le politiche educative acculturanti hanno contrapposto fino a determinare una totale separazione e incomunicabilità tra le due realtà con conseguenze negative sullo sviluppo cognitivo degli alunni. Dunque il suo compito sarà quello di mettere in comunicazione le due dimensioni con il fine di realizzare una proposta educativa pertinente e integrata nella vita comunitaria e attenuare negli studenti il senso di smarrimento derivante dal ricevere messaggi contrastanti e spesso ai danni della cultura d'origine. Nella maggioranza dei casi ricoprire un ruolo centrale nel processo educativo ha favorito l'affermarsi di una relazione maestro-alunni di tipo verticale, delineando di fatto quella che Freire (2002) ha definito un'educazione "depositaria". Secondo questo modello educatore ed educandi ricoprono un ruolo fisso e immutabile in cui il primo è l'unico che detiene il sapere e lo riversa sugli alunni, i quali lo accettano e lo conservano passivamente come "depositi". L'ignoranza è l'elemento che contribuisce a mantenere la distinzione dei ruoli e a preservare una politica di controllo e dominio del più forte sul più debole.

Come segnala Hidalgo Collazos in riferimento al contesto peruviano:

Como producto de un programa curricular nacional, los maestros formados con este paradigma llegamos a las escuelas del campo con la consigna de incluir a esta población en ese gran proyecto nacional. Castellanizamos a niños de otra lengua materna, enseñamos contenidos poco relevantes

para la vida de las comunidades andinas y amazónicas, y tenemos dificultades para trabajar con la diversidad porque ésta no se ajusta a nuestro “modelo” (Hidalgo Collazos 2008: 104).

È un atteggiamento che nega qualsiasi possibilità di interazione, ricerca e approfondimento del sapere presentandosi di fatto come un apprendimento mnemonico che non può essere messo in discussione. La verticalità in alcuni casi venne enfatizzata dalle disparità di tipo socio economico esistente non solo tra il docente e i suoi alunni ma anche rispetto all’intera comunità. È il caso dei maestri formati dall’ILV che godevano di benefici e comodità “occidentali” che fungevano da elementi distintivi all’interno della realtà comunitaria. È un atteggiamento che si riscontra anche in tempi più recenti quando il maestro in qualità di persona istruita che ha accesso alla scrittura e alla cultura occidentale può essere considerato “migliore” o può rivolgersi agli altri con un atteggiamento di superiorità tipico di chi considera sé stesso l’unica fonte di sapere. È un rischio che corrono gli stessi maestri formati all’interno della scuola di Formabiap che pur avendo ricevuto una formazione rispettosa della diversità culturale e linguistica non solo si distinguono dagli altri membri della comunità per aver avuto accesso all’istruzione superiore, ma dovranno dimostrare sul campo le capacità di elaborare un progetto educativo coerente con le esigenze e il bagaglio culturale dei propri studenti. Anche nei casi in cui i maestri possiedono gli strumenti e le linee guida finalizzate alla realizzazione di un proposta didattica pertinente e contestualizzata, non sempre i risultati sono quelli sperati. A questo proposito possiamo citare l’indagine condotta presso le istituzioni educative ashaninka di Impitato Cascada e Palmacocha situate rispettivamente nel basso Perené e nell’alto Pichis, in cui sono emerse le difficoltà dei maestri nell’articolare l’attività didattica secondo valori e modelli culturali familiari agli studenti e nell’evitare l’interpretazione di contenuti indigeni secondo categorie occidentali. Come spiegano gli autori:

[...] las trabas que encontraron los maestros al tratar de darle un enfoque intercultural a los contenidos planteados en el currículo, en la medida que éstos formaban parte de una matriz organizada a partir de categorías hegemónicas, que condicionan la manera de aproximarse al estudio de la realidad. En algunas oportunidades el maestro tuvo que dejar de lado el PCD (*Programa Curricular Diversificado*) para trabajar desde las visiones y aproximaciones de su pueblo y

ésto lo hizo consciente de lo limitada que resulta la estrategia de incluir contenidos indígenas dentro de una matriz organizada desde categorías occidentales (Trapnell, Calderón, Flores 2008: 77).

Offrire una formazione di tipo interculturale significa non solo rendere consapevoli i docenti dell'importanza della cultura indigena ma offrire gli strumenti per poter elaborare un progetto pedagogico specifico per la comunità e per gli studenti a cui si rivolge. Se da un lato è apprezzabile lo sforzo di Formabiap nel creare curriculum diversificati⁶⁸ e libri di testo specifici per diversi gruppi etnici dall'altro è imprescindibile che il maestro nella pratica debba essere capace di adattare entrambi a seconda delle esigenze della classe, sviluppando metodologie e approcci didattici contestualizzati. Ciò implica un processo di rielaborazione costante a favore di un insegnamento che non si limiti a integrare contenuti indigeni ma che adotti valori e pratiche in cui gli studenti si riconoscono, facilitando in questo modo l'apprendimento. Il curriculum infatti non può essere inteso come un prodotto finito a cui attenersi nei minimi dettagli ma come un punto di riferimento generale, a partire dal quale il maestro dovrà costruire insieme ai propri alunni e all'intera comunità una percorso scolastico specifico. Considerata l'eterogeneità della realtà amazzonica è evidente l'inapplicabilità di un unico modello di eib e anzi risulta fondamentale l'elaborazione di un modello didattico a partire dalle necessità e dalle esigenze specifiche del gruppo e dell'ambiente in cui vive. (Trapnell, Neira 2004). La sfida maggiore affrontata dai maestri formati da Formabiap è mettere in pratica un progetto educativo che sia realmente interculturale; come dimostrato dall'indagine citata precedentemente spesso l'interculturalità è intesa come una somma di culture che non interagiscono tra loro e che nella pratica didattica si concretizza in due diversi approcci entrambi dannosi per gli studenti: le due culture vengono trattate separatamente e/o in opposizione tra loro oppure i contenuti culturali indigeni vengono interpretati secondo categorie occidentali.

In occasione di un laboratorio di scrittura⁶⁹ creativa rivolto a studenti e futuri maestri di eib di etnia shawi, kichwa e kukama, ho potuto riscontrare il primo tipo di approccio,

⁶⁸ Si veda come esempio il curriculum elaborato per i kukama della riserva nazionale Pacaya Samiria (FORMABIAP 2006).

⁶⁹ Il laboratorio di scrittura creativa ha avuto luogo nella sede di Zungarococha nel periodo luglio-agosto 2012.

probabilmente riconducibile a una formazione scolastica che ha ignorato il patrimonio culturale indigeno o l'ha subordinato al pensiero scientifico occidentale. Alla mia richiesta di esprimere per iscritto la propria idea di medicina secondo una prospettiva interculturale⁷⁰ la maggioranza degli studenti ha elaborato dei testi che presentano una divisione tematica tra medicina tradizionale e medicina occidentale, spesso rimarcata con una linea che divide il foglio in due parti. È curioso osservare come il persistere nella didattica di simili concezioni di interculturalità non rifletta la realtà vissuta dagli studenti, dato che ciascuno di loro nel proprio quotidiano non vive le due concezioni di cura e medicina come realtà separate ma fa ricorso a entrambe a seconda delle esigenze.

L'attività di monitoraggio e formazione continua portata avanti dalla scuola si rivela di necessaria importanza nell'assicurare l'applicazione di un modello educativo che rispetti il patrimonio culturale e le richieste della comunità e nel garantire una formazione adeguata degli insegnanti, che spesso nella regione amazzonica non possiedono un titolo di studio pedagogico. Uno dei progetti realizzati da Formabiap è quello delle *Comunidades y Escuelas para el Bien Estar* (CEBES) che ha come obiettivo monitorare le scuole delle comunità selezionate, assistere i maestri e instaurare una relazione di dialogo tra scuola e comunità a favore di un progetto educativo di tipo partecipativo. Anche queste attività risentono delle limitazioni derivanti dalla disponibilità delle risorse economiche e attualmente il progetto interessa solo le popolazioni tikuna, kukama e kichwa⁷¹. L'impegno di Formabiap si è rivelato fin dal principio una sfida fondamentale per due motivi: l'esistenza fino ad allora di una formazione docente omogeneizzante e la diffidenza nei confronti di un'educazione che proponeva l'uso delle lingue autoctone. Spesso anche i programmi di formazione che si autodenominano interculturali rafforzano nei docenti la visione negativa nei confronti delle proprie culture d'origine, facendo riferimento esclusivamente alla cultura occidentale o trattando le culture autoctone in termini di inferiorità (Trapnell 1996). Il percorso scolastico in qualità di studente e il tipo di formazione ricevuto contribuiscono, insieme alle esperienze di vita del docente, alla realizzazione di un

⁷⁰ Per esempio raccontando un'esperienza di malattia vissuta personalmente o di cui si è stati testimoni o esprimendo semplicemente le proprie opinioni.

⁷¹ Yris Barraza, professoressa e linguista di Formabiap, intervista realizzata il 17/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

progetto didattico che sarà interculturale nella misura in cui sfrutterà le potenzialità derivanti dal riconoscimento e dalla valorizzazione della diversità culturale. Appare chiaro che un'educazione scolastica di tipo acculturante così come i messaggi negativi interiorizzati nella vita quotidiana non possono essere rimossi in breve tempo e per questa ragione si rende necessario un impegno costante nell'ambito della formazione continua, rivolta a docenti che già insegnano nelle scuole della regione amazzonica.

L'imposizione decennale di un modello educativo acculturante in lingua spagnola e la convinzione diffusa tra le popolazioni indigene che l'accesso alla scrittura e alla lingua spagnola fosse l'unico mezzo per accedere al progresso, causò inizialmente un rifiuto nei confronti dell'educazione interculturale bilingue. Il ricorso alla lingua indigena nella scuola e la valorizzazione del patrimonio culturale autoctono veniva percepito come un passo indietro nel cammino verso la modernità. Non è un caso che i primi docenti formati nella scuola di Formabiap, al rientro nelle comunità, non erano ben accolti perché portatori di una concezione educativa che mal si adattava all'obiettivo della supposta integrazione alla società nazionale. Nel corso degli anni quest'atteggiamento è mutato radicalmente in seguito all'affermarsi delle politiche rivendicative del movimento indigeno, che hanno riguardato anche il diritto all'educazione nella lingua materna come strumento di affermazione identitaria. L'eib oltre a ricoprire una funzione di tipo pedagogico svolge anche un ruolo politico sostenendo i processi di rivendicazione socio culturale e di affermazione dell'identità etnica. Le implicazioni politiche sono evidenti anche nel caso di Formabiap non solo perché la scuola rappresenta la parte educativa di un progetto di rivendicazione e autorappresentazione più ampio, che è quello portato avanti da AIDSESEP, ma anche perché il meccanismo stesso di ammissione alla formazione docente risponde a esigenze che non si limitano all'ambito educativo. Fin dall'inizio della sua attività:

[...] se veía a la práctica educativa con dos rasgos importantes: como funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural y como una exigencia del colectivo. Entonces, la formación de los jóvenes indígenas en el formabiap se entendió como funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural de los pueblos, identidad que incluía aspectos económicos, sociales y hasta territoriales. Desde el inicio, se buscó que el formabiap formase a los jóvenes, en primera instancia, como ciudadanos étnicos, es decir reconociendo el derecho consuetudinario, los derechos y deberes

como miembro de su comunidad; y, en segundo lugar, como ciudadanos peruanos, en la perspectiva de la construcción de un Estado pluricultural (Chiroque, Rodríguez 2008: 58).

Come segnalato nel precedente capitolo, a parte gli anni in cui vigevo il provvedimento della nota 14, sono gli istituti superiori pedagogici che preparano gli esami di ammissione e gestiscono le prove d'esame pur attenendosi alle disposizioni ministeriali che stabiliscono 11 come votazione utile per poter accedere alle scuole. Ma nel caso di Formabiap è necessario tener conto di due fattori: il finanziamento esterno e la fase della convocazione all'esame. L'attività di Formabiap è garantita a livello economico dai finanziamenti della cooperazione internazionale, i quali determinano le risorse effettivamente disponibili per il lavoro della scuola, che non si limita alla formazione docente. Infatti con l'obiettivo di offrire e diffondere un'educazione interculturale nel rispetto del patrimonio linguistico culturale dei propri studenti nel corso degli anni la scuola, attraverso un gruppo di lavoro multidisciplinare costituito da linguisti, antropologi, saggi e collaboratori, ha provveduto all'elaborazione di materiale monolingue (indigeno o spagnolo) e bilingue, linee guide per la formazione di maestri di eib, un curriculum per la scuola primaria eib, curriculum per la scuola primaria eib specifici per le diverse etnie e all'articolazione dell'attività didattica basata su progetti socio produttivi e suddivisa in una fase all'interno della scuola e una fase nelle comunità d'origine.

A causa della carenza di risorse economiche e di personale la scuola non può soddisfare la grande richiesta di maestri da parte delle federazioni indigene e ogni anno deve indirizzare il bando di ammissione a un numero limitato di gruppi etnici. La scelta è influenzata da due fattori: la dipendenza da enti stranieri che in quanto finanziatori non solo decidono l'entità del finanziamento ma possono anche scegliere il modo o il contesto in cui utilizzare le risorse e dalle attività già in corso (anche queste sostenute economicamente da istituzioni straniere). Negli ultimi anni è stata data priorità ai kukama, shawi del Parapapura e kichwa del Napo con i quali la scuola stava già lavorando attraverso la formazione continua e i progetti di monitoraggio⁷². A questi fattori si aggiunge la richiesta costante da parte delle federazioni per le quali l'educazione interculturale è diventata una necessità imprescindibile, secondo una prospettiva che considera la valorizzazione del proprio come atto di affermazione della

⁷² Angélica Ríos Ahuanari, coordinatrice di Formabiap, intervista realizzata il 24/08/2012 presso gli uffici di Formabiap, Iquitos.

propria specificità e di un modello di modernità che sfida quello occidentale. Nel momento in cui vengono individuate le popolazioni a cui destinare il bando, le federazioni selezionano i giovani che parteciperanno alla selezione tra quelli più meritevoli, nella convinzione che possano ricoprire in futuro il ruolo di guida per la propria comunità.

Ma non sempre una buona formazione scolastica implica un'attitudine al ruolo di *leader* e al contrario si può verificare la situazione opposta ovvero che studenti con un livello scolastico sufficiente durante i 5 anni di formazione sviluppino un'immedesimazione profonda con la causa indigena.

In linea con la politica educativa di Formabiap il maestro interculturale viene concepito dalle federazioni come un *leader* per le comunità non più per il suo accesso alla scrittura, che lo poneva in una posizione di superiorità rispetto agli altri, ma per l'immedesimazione e la partecipazione a favore della causa indigena. Il suo ruolo diventa politicamente strategico nel momento in cui contribuisce alla formazione di generazioni consapevoli dell'importanza del proprio essere indigeno e dotate degli strumenti per affermare valori e logiche di pensiero che minacciano l'ordine sociale politico e culturale imposto a livello nazionale. Nel momento in cui la formazione docente abbandona la verticalità esistente tra maestro e alunno e il centralismo dei curriculum che non riflettono le realtà locali, è realmente possibile un'educazione che sfida il discorso di potere e controllo insito nei modelli scolastici nazionali. Freire definisce questo tipo di educazione "problematizzante" perché a differenza dell'educazione "depositaria" si basa sul dialogo tra educatore ed educando, promuovendo un rapporto di tipo orizzontale tra i vari attori che contribuiscono alla pratica didattica (Freire 2002). La partecipazione attiva degli alunni stimola l'apprendimento e favorisce la crescita di un sentimento di autostima nel vedere riconosciuta all'interno del contesto scolastico la propria cultura e il proprio ruolo.

Nel corso degli anni la scuola ha potuto sperimentare i vantaggi di un'educazione interculturale e, promuovendo la valorizzazione delle culture e delle lingue autoctone, ha guidato i propri studenti alla riscoperta del proprio essere indigeni. L'impegno a favore delle popolazioni indigene risulta evidente anche dal radicale processo di autocritica che ha avuto inizio con la pubblicazione dei risultati della valutazione

condotta nel 2003 da Guzmán e Monroe⁷³ e commissionata da IBIS⁷⁴, uno degli enti finanziatori di Formabiap. L'indagine ha messo in discussione le modalità con cui la scuola ha articolato il sapere indigeno e il sapere occidentale e il forte impatto che la scienza occidentale ha avuto nell'elaborazione dei curriculum di eib (Zúñiga 2008) (Trapnell 2008). Nel 2004 i membri della scuola intrapresero un percorso di riflessione sul lavoro di Formabiap e sull'impatto nella formazione dei futuri maestri, culminato nel seminario "*Interculturalidad, diferencia colonial y descolonización del saber*" (Zúñiga 2008).

In questa occasione emerse il peso della differenza coloniale che persisteva a livello sociale, politico, economico e culturale e l'importanza del ruolo decolonizzante che può assumere l'eib. Nella nuova fase divenne chiaro che l'introduzione dei contenuti indigeni nei curriculum senza mettere in discussione l'egemonia della scienza occidentale, in realtà contribuiva a sostenere quella stessa colonizzazione e assimilazione culturale che l'eib cercava di combattere. Dunque l'attenzione si concentrò nella ricerca di metodologie e criteri rispettosi delle forme di produzione, trasmissione e sistematizzazione delle culture autoctone. Attualmente la scuola, che è stata una delle istituzioni che maggiormente ha subito le conseguenze delle decisioni arbitrarie nell'ambito delle politiche educative (l'introduzione della nota 14 causò una drastica diminuzione del numero degli studenti), percepisce gli effetti positivi della nuova gestione pubblica in termini di quantità di studenti e nell'alta considerazione che viene data ai membri del gruppo docente, chiamati a partecipare all'elaborazione delle riforme.

⁷³ Guzmán, Ingrid. Javier Monroe. 2003. *Informe final de la evaluación externa del Formabiap. (Documento de trabajo)*. Iquitos.

⁷⁴ Organizzazione danese fondata nel 1966 impegnata nella promozione e nel sostegno dell'educazione in Africa e America latina. Sito ufficiale <http://ibis-global.org/>

2.2 Cultura indigena e curriculum

In seguito all'indagine condotta da Guzmán e Monroe (2003) e al percorso di riflessione e autoanalisi intrapreso dai membri del Formabiap, vennero apportati una serie di cambiamenti finalizzati a risolvere quello che era considerato il nodo fondamentale della questione: la dipendenza dal sapere scientifico occidentale.

[...] los docentes de FORMABIAP tomaron cada vez mayor conciencia de que si bien desde sus inicios el Programa había concebido a la escuela como un instrumento de dominación ideológica, ho había advertido que su propia estrategia de formación afirmaba la jerarquía y relación de poder existente entre el conocimiento occidental científico y el conocimiento indígena (Trapnell, Calderón, Flores 2008: 40).

Ciò in parte si deve al fatto che la dominazione della cultura occidentale comporta che molti valori, atteggiamenti, modelli discorsivi vengano acquisiti inconsapevolmente. Spesso questo fenomeno passa inosservato e l'interazione della cultura occidentale con sistemi culturali differenti genera conflitti. La convinzione che l'unica realtà accettabile e valida sia quella proposta dalla cultura occidentale limita la comprensione e l'interazione con altri sistemi culturali, che per la loro diversità vengono erroneamente ritenuti inferiori. L'educazione scolastica che di per sé è pensata e strutturata secondo logiche occidentali rappresenta un esempio chiaro di queste dinamiche.

Una proposta educativa interculturale come quella elaborata da Formabiap e sperimentata prima attraverso la formazione docente e poi nella pratica monitorando il lavoro svolto dai maestri nelle comunità, è finalizzata alla riduzione di tutti quegli aspetti che limitano l'affermazione di valori e epistemologie non occidentali e perpetuano una strategia di controllo politico-culturale dall'alto.

Nel 2004 vennero elaborati i nuovi *Lineamientos curriculares diversificados de formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*

(FORMABIAP 2004) e venne data una nuova impostazione metodologica all'attività didattica, più coerente con i meccanismi di trasmissione del sapere tradizionalmente usati dalle popolazioni autoctone. Inizialmente il curriculum elaborato da Formabiap si articolava in sette aree: *Antropología, Historia, Ecología, Lingüística, Educación, Matemática, Expresión Estética* ed *Expresión Corporal* (Trapnell 2008). In un secondo momento furono modificate alcune denominazioni: *Antropología, Ecología* e *Lingüística* furono sostituite da *Sociedad, Naturaleza* e *Lenguaje* con il fine di ridurre qualsiasi analogia con le materie scolastiche tradizionali. Il nuovo curriculum si suddivide in 5 aree: *Sociedad, Ecosistema, Comunicación Integral, Educación, Matemática*. Diversamente dalla classica suddivisione per materie, l'individuazione di aree disciplinari permette una visione meno frammentaria del sapere e rispecchia meglio l'immagine unitaria della realtà propria delle popolazioni autoctone. Le discipline rispondono ad una necessità propria della cultura occidentale di classificare il sapere creando dei limiti fittizi e arbitrari tra i vari aspetti della realtà. L'elaborazione del nuovo curriculum per la formazione docente testimonia la presa di coscienza da parte del gruppo di Formabiap che l'introduzione di contenuti indigeni non era sufficiente a garantire una reale interculturalità: era necessario elaborare metodologie adatte alle logiche di pensiero e alle modalità di trasmissione del sapere indigene, con il fine di attenuare il divario esistente tra educazione indigena ed educazione scolastica.

È necessario tener presente che “[...] *el concepto de currículo viene de la pedagogía occidental, por lo que siempre será un instrumento académico, una herramienta de la tecnología educativa que permite llevar a la práctica una concepción educativa de manera sistemática y organizada*” (Burga Cabrera 2011: 45). Anche il concetto di educazione scolastica è tipico della cultura occidentale e non corrisponde perfettamente ai processi educativi propri delle culture indigene; come segnala García Rivera in riferimento agli shawi “*En lengua shawi, aunque no existe un equivalente exacto de la noción de “educación”, se puede decir que asusu- es ‘hacer crecer’*” (2009: 26). Ciò implica un ideale di educazione incentrato sulla formazione della persona affinché compia i ruoli che gli sono attribuiti socialmente a seconda dell'età e del sesso. Promuovere un'educazione interculturale bilingue significa assumersi l'impegno di far collaborare due tipologie educative profondamente differenti tra loro, quella

scolastica occidentale e quella indigena, nel rispetto delle specificità culturali di ciascuna.⁷⁵

All'interno delle comunità il sapere viene trasmesso in due momenti: durante le attività quotidiane e in occasioni particolari come cerimonie o festività. Nella maggioranza dei casi si tratta di un apprendimento di tipo pratico e contestualizzato in cui il bambino e l'adolescente acquisiscono delle conoscenze osservando e imitando gli adulti. Anche l'aspetto narrativo è sempre pertinente all'attività in corso o alla situazione in cui si trovano il narratore e l'ascoltatore. La vicinanza tra contesto e contenuto della narrazione favorisce una maggiore comprensione ma soprattutto mette in luce una delle funzioni fondamentali del racconto orale e in particolare del mito: trasmettere conoscenze ed impartire insegnamenti.

Formabiap promuove l'interazione tra lo spazio familiare e quello scolastico attraverso la collaborazione dei saggi, degli anziani e dei genitori alla progettazione e realizzazione dell'attività didattica, la quale in questo modo potrà rispondere meglio alle esigenze della comunità. Il maestro dovrà creare degli spazi collettivi in modo che gli studenti possano partecipare attivamente fuori e dentro l'aula mediante le conoscenze che già hanno acquisito attraverso il processo di trasmissione culturale che si verifica nelle attività sociali e quotidiane. È importante vincolare il programma scolastico con le attività delle comunità affinché i contenuti acquisiti dai bambini siano pertinenti con la loro realtà e abbiano un riscontro pratico.

Spesso nella scolarizzazione non si tiene conto che all'interno di una comunità oltre al sapere specializzato, di cui sono detentori i saggi o figure particolari come lo sciamano, viene trasmesso un altro tipo di sapere condiviso da tutti i membri e non necessariamente esplicitato verbalmente, bensì insito nelle azioni quotidiane (Gasché 2008). I bambini apprendono per imitazione partecipando attivamente alle pratiche sociali secondo le limitazioni derivanti dall'età e dal genere. La socializzazione è il processo fondamentale attraverso cui i bambini vengono integrati nella vita della comunità e il gioco può essere un canale di imitazione e apprendimento dei compiti

⁷⁵ Uno degli errori frequenti nell'ambito dei progetti educativi interculturali è stato tentare di uguagliare le due culture attribuendo alle culture autoctone le stesse caratteristiche della cultura occidentale, senza tenere in considerazione che ciascuna cultura risponde alle esigenze del gruppo a cui appartiene e rispecchia una propria visione del mondo.

svolti dagli adulti (Amodio 1993). Di fatto esiste un processo di trasmissione verticale tra adulto e bambino e uno di tipo orizzontale tra persone della stessa generazione; in entrambi i casi il sapere non necessariamente è verbalizzato ma si trasmette con l'osservazione e la pratica. L'obiettivo di una scuola interculturale sarà quello di integrare e valorizzare questo bagaglio di conoscenze che gli studenti hanno già acquisito, evitando la frammentazione del sapere a cui i sistemi di catalogazione occidentale sottopongono qualsiasi forma di conoscenza, causando di fatto la separazione tra teoria e pratica. Il compito più difficile sia nella formazione sia nella pratica docente è non solo quello di valorizzare il sapere indigeno ma trovare un metodo, un approccio che permetta agli studenti di accedere anche alla cultura occidentale e alle possibilità offerte dai nuovi mezzi di comunicazione e dalle apparecchiature tecnico-scientifiche, senza che questo comporti l'abbandono o una scarsa considerazione del proprio patrimonio culturale (Gasché 1999). L'appropriazione degli strumenti e del sapere occidentale deve avvenire nel rispetto delle logiche indigene e nella consapevolezza delle relazioni di dominazione e subordinazione ancora vigenti. Considerato che l'atteggiamento colonizzatore interessa tutti gli aspetti della realtà nazionale, ignorare il conflitto esistente equivale ad assecondare le pratiche assimilazioniste perpetuate per decenni dalle politiche educative nazionali e vanificare qualsiasi tentativo di rivendicazione indigena.

Il ruolo attivo degli studenti, l'ampliamento della dimensione di apprendimento oltre lo spazio dell'aula e il coinvolgimento di altri attori nel processo educativo sono finalizzati non solo ad armonizzare due concezioni educative differenti ma soprattutto a decolonizzare un ambito come quello scolastico che è servito per anni come strumento di potere e controllo. Di fatto la scuola non solo è un prodotto della cultura occidentale ma è stata il canale di diffusione privilegiato di un modello di modernità presentato come l'unico universalmente valido e a cui per anni le popolazioni autoctone hanno aspirato attraverso l'apprendimento della lingua spagnola. Ha permesso l'affermazione di idee e modelli culturali funzionali all'affermazione di un ideale di società che rispondeva unicamente alle esigenze delle classi al potere.

L'imposizione di un modello scolastico occidentale, prima attraverso le missioni poi attraverso le politiche educative nazionali, ha determinato cambiamenti profondi nello sviluppo cognitivo dei bambini e in generale nella vita della comunità. Se da un lato i

contenuti trasmessi nella scuola non avevano attinenza o erano in opposizione rispetto ai valori della cultura d'appartenenza dall'altro il mancato accordo tra il calendario scolastico e le attività della comunità impedivano la partecipazione degli studenti alle attività familiari o collettive⁷⁶. Formabiap ha strutturato il percorso di formazione magistrale in considerazione dei problemi e delle limitazioni generati dall'imposizione di un sistema scolastico acculturante ed estraneo alle realtà indigene come quelli appena citati.

L'attività didattica prevede per gli studenti un periodo all'interno della scuola che ha sede a Zungarococha (45 minuti dalla città di Iquitos) e un periodo nelle comunità d'origine in modo da ridurre sia la separazione dalla realtà a cui appartengono sia il problema della decontestualizzazione. Durante la loro permanenza all'interno della scuola il processo di apprendimento pratico tipico della vita comunitaria di fatto viene bloccato: suddividere il percorso formativo in due fasi appare un giusto compromesso nel tentativo di armonizzare due realtà distinte ed è allo stesso tempo funzionale sia alla raccolta di dati e ai lavori di documentazione svolti dagli studenti nelle proprie comunità sia alla reperibilità dei materiali utili per la realizzazione dei progetti durante le fasi presenziali nella scuola. Il complesso, immerso nella vegetazione, ha un'estensione di 19 ettari in cui sono presenti 18 *módulos* di legno di cui 15 usati come abitazioni per gli studenti e 3 come uffici, 2 *módulos* destinati a docenti e specialisti, 2 *malocas*⁷⁷ (di cui una sopra una laguna), 4 aule, una mensa, una biblioteca e una sala di informatica (Ojeda y Ojeda 2010). Tutti gli stabili presentano una struttura in legno e sono rialzati dal terreno. La particolarità della struttura causa spesso stupore nei nuovi studenti che si aspettano un classico edificio scolastico "occidentale" come quelli che hanno frequentato nel loro percorso di scolarizzazione.

Nonostante la scuola di Zungarococha si discosti a livello strutturale dal classico edificio scolastico e cerchi di riprodurre condizioni simili a quelle della comunità, lo spazio disponibile comporta inevitabilmente dei limiti nella realizzazione delle attività pratiche che possono essere riprodotte solo parzialmente⁷⁸.

⁷⁶ Si aggiunga che parte del calendario scolastico coincide con il periodo delle inondazioni che limitano gli spostamenti e di conseguenza impediscono ai bambini di raggiungere le scuole.

⁷⁷ Tipologia di costruzione generalmente di forma circolare, fabbricata con legno e foglie di palma, destinata ad eventi collettivi.

⁷⁸ Si pensi alle attività collegate alla caccia o alla costruzione di imbarcazioni.

Fin dagli inizi della scuola una delle sfide più grandi è stata quella di individuare un metodo che permettesse di trattare all'interno di un contesto estraneo e istituzionale come la scuola il sapere indigeno⁷⁹. Di per sé la scuola si impone come uno spazio estraneo nettamente separato dal contesto familiare e sociale, determinando spesso confusione tra gli studenti e generando comportamenti e atteggiamenti totalmente distinti fuori e dentro l'aula. Inserire la cultura indigena all'interno di un prodotto culturale che risponde a logiche occidentali come il curriculum, significa incorrere nel rischio di decontestualizzare e isolare fenomeni che fanno parte di una dimensione culturale più ampia.

Gaschè (2008) cita l'esempio di una festa come evento sociale totalizzante che racchiude simultaneamente numerosi aspetti che la logica occidentale tenderebbe a classificare e considerare singolarmente e fuori dal proprio contesto originario.

Gli stessi membri del Formabiap si resero conto che la suddivisione in aree curriculari non era sufficiente di per sé a garantire una visione unitaria del sapere e decisero di organizzare la didattica attorno a delle attività produttive che per il loro carattere totalizzante rispecchiavano meglio le modalità di produzione e trasmissione del sapere indigene. Il merito di Formabiap è stato quello di individuare una metodologia didattica valida sia per la formazione docente sia per la scuola primaria, che rispetta la visione unitaria e funzionale delle culture indigene e permette allo stesso tempo di accedere anche ad altre logiche di pensiero.

L'attività didattica ha come nucleo un'attività socio produttiva⁸⁰. All'inizio di ogni anno scolastico vengono selezionate due attività, una per ogni semestre, e gli esperti e i docenti indigeni si occupano delle modalità di realizzazione del progetto coerentemente con le culture degli studenti (Zúñiga 2008). La partecipazione dei saggi e degli anziani garantisce un maggior rispetto delle logiche di pensiero indigene e testimonia i vantaggi di un sistema scolastico in cui gli indigeni assumono il ruolo di

⁷⁹ Il romanzo *Entre la piedra y la cruz* di Mario Monteforte Toledo offre un esempio esplicativo dello scontro tra due diversi modi di intendere e utilizzare il sapere. Il protagonista del romanzo, Pedro Matzar interrogato dal maestro sul lago Atilán offre una descrizione accurata e partecipativa del territorio derivata dalla sua esperienza personale ma viene severamente rimproverato per non essersi attenuto a ripetere ciò che riportava il libro di testo. Ciò implica che la scuola perpetua una memorizzazione di dati scritti che inevitabilmente collide con la concezione del sapere indigena che è sempre contestualizzata e ha un fine pratico.

⁸⁰ Nel 2011 e 2012 in occasione dei miei soggiorni nella scuola furono selezionati rispettivamente l'uso delle fibre vegetali e la lavorazione della farina.

protagonisti nell'elaborare una proposta didattica. Nel caso di Formabiap i saggi o esperti sono indigeni selezionati dalle federazioni poiché ritenuti grandi conoscitori del patrimonio culturale e linguistico del popolo di appartenenza (Trapnell 1996). Il loro ruolo è di estrema importanza non solo come punto di riferimento per gli studenti e futuri maestri ma anche perché ha consentito di individuare procedimenti e strategie di trasmissione e articolazione del sapere coerenti con la realtà indigena. Nonostante il loro lavoro all'interno della scuola sia di fondamentale importanza, a livello ministeriale non gli viene riconosciuta l'idoneità come maestri perché non sono in possesso di un titolo di studio superiore. Si rileva dunque un conflitto tra gli impedimenti burocratici statali e gli obiettivi educativi di Formabiap, per il quale sono sufficienti le garanzie offerte dalle federazioni.

Nei limiti delle possibilità le aree disciplinari vengono sviluppate in funzione del progetto selezionato il quale consente il ricorso alla teoria e alla pratica, l'uso del registro orale e del registro scritto e favorisce all'interno del contesto scolastico l'apprendimento di tecniche e valori culturali tradizionalmente trasmessi nella dimensione comunitaria. L'integrazione del maggior numero delle aree curriculari ha come obiettivo rispettare la visione unitaria che le culture autoctone hanno della realtà e che emerge nel processo di socializzazione dei bambini all'interno della comunità.

È una tipologia didattica che possiede un forte potenziale poiché è stata studiata non solo per la formazione docente ma anche per essere applicata dagli stessi maestri nella scuola primaria. Ciò significa che i futuri maestri durante i 5 anni di formazione contemporaneamente apprenderanno e sperimenteranno su sé stessi il lavoro che andranno a svolgere nelle comunità con i propri studenti. Il docente dunque non dovrà limitarsi a trattare dei contenuti attinenti alla cultura indigena ma dovrà proporre un progetto e coinvolgere i bambini nella sua realizzazione pratica⁸¹. La realizzazione di un'attività attribuisce un ruolo attivo agli studenti, ai maestri e a tutti coloro che con le proprie conoscenze e capacità contribuiscono alla visibilità e acquisizione simultanea di diversi aspetti culturali, il cui significato deriva dalla loro funzione in quel determinato

⁸¹ La partecipazione dei bambini dovrà tener conto delle norme che regolano lo svolgimento delle attività all'interno delle comunità e delle loro capacità fisiche.

contesto. Attraverso questa metodologia viene valorizzato e trasmesso anche il patrimonio culturale immateriale che la *United Nations Organization for Education, Science and Culture* (UNESCO) definisce come:

[...] tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional⁸².

Si concepisce la cultura come un sistema che racchiude tutti quegli aspetti che vengono trasmessi da una generazione all'altra e che sono considerati lo strumento adatto a garantire il mantenimento della diversità e della ricchezza culturale.

L'obiettivo è che gli studenti una volta diventati maestri sappiano adattare il curriculum e l'attività didattica in funzione del patrimonio culturale dei propri studenti e della realtà in cui vivono; ciò implica un processo di rielaborazione e negoziazione continuo che sappia trarre vantaggio da tutte le opportunità offerte dal contesto. Come spiega Aikman:

El calendario indígena ofrece al maestro actividades a partir de las cuales puede desarrollar un rango completo de experiencias de aprendizaje, tales como un baile comunitario, la tumba y siembra de una chacra, y expediciones de pesca (2003: 228).

In occasione di un'intervista il professore shawi Rafael Chanchari Pizuri⁸³ offre un esempio pratico di come un avvenimento all'interno della comunità possa essere utilizzato dal maestro per sviluppare insieme ai propri alunni aspetti culturali e valori in cui essi si riconoscono. Inviato presso una comunità nei pressi del río Corriente in qualità di *monitor* delle scuole di eib, viene a conoscenza del rapimento di una

⁸² Consultabile sul sito dell'UNESCO <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00003>

⁸³ Rafael Chanchari Pizuri, docente shawi, intervista realizzata il 22/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

bambina avvenuto una settimana prima. Rimproverata dalla madre la bambina si era recata presso la *chacra* con i fratelli e al momento di rientrare a casa era sparita. Dopo una ricerca durata qualche giorno è stata ritrovata nel mezzo della selva addormentata e alla vista degli uomini ha reagito come una belva cercando di morderli. Dopo averla immobilizzata l'hanno portata presso un pastore evangelico di una comunità vicina in modo che si riprendesse. Dopo qualche giorno la bambina ha raccontato che mentre coglieva [*plátanos*] *maduros* ha incontrato suo padre che l'ha invitata ad andare con lui. Si è risvegliata poi nel punto in cui l'hanno trovata i membri della comunità. La comunità crede che sia stata vittima del *Chullachaqui*⁸⁴ il quale ha assunto le sembianze del padre per condurla dentro la selva e far sì che si perdesse. In simili circostanze il maestro di eib può far ricorso a questo avvenimento, di cui non solo gli adulti ma anche i bambini sono a conoscenza, per sviluppare aspetti culturali propri della realtà sociale in cui si trova la scuola e creare una relazione di continuità e collaborazione con le famiglie e la comunità in generale. I bambini si sentiranno maggiormente coinvolti perché è un'esperienza avvenuta a un membro del proprio gruppo inoltre il tema permette di affrontare concezioni di vita ed epistemologie tradizionalmente escluse dai curriculum ufficiali.

Appare evidente che la pertinenza dei temi trattati e le modalità di apprendimento infonderanno maggiore sicurezza negli studenti e faciliteranno l'affermazione della loro identità indigena. L'identificazione dei processi attraverso i quali vengono trasmesse le conoscenze indigene permette anche di individuare e risolvere i conflitti culturali che limitano l'apprendimento degli studenti (Zavala 2007). Non è un caso che gli studenti della regione amazzonica occupino sempre gli ultimi posti nelle valutazioni scolastiche nazionali.

⁸⁴ Spirito della selva che assume le sembianze di altri esseri viventi con lo scopo di ingannare gli esseri umani e farli smarrire. L'unico elemento che può rivelare la sua vera identità sono i piedi: uno dei due è deforme o ha la forma di una zampa di animale.

2.3 La trasformazione della letteratura orale in libri di testo

Offrire un'educazione interculturale e pertinente alla realtà degli studenti non equivale a introdurre contenuti indigeni all'interno di strutture curriculari o testi pensati secondo logiche occidentali, ma implica prima di tutto l'elaborazione di metodologie conformi a categorie di pensiero alternative e fondamentalmente diverse da quella occidentale. È necessario dunque far ricorso a materiale didattico che permetta la realizzazione di pratiche educative che non si discostino dalla cultura d'origine degli studenti e dalle attività della comunità. Nel caso di materiale scritto, che per sua stessa natura non appartiene alla cultura indigena, risulta fondamentale l'appropriazione e rielaborazione della scrittura nella consapevolezza delle possibilità espressive e divulgative offerte da questo strumento. La scrittura cessa di essere strumento di imposizione culturale e si trasforma in possibilità di riscatto grazie alla partecipazione attiva nel ruolo di autori degli stessi indigeni, siano essi studenti o docenti.

L'organizzazione dell'attività didattica di Formabiap attorno a un progetto e l'organizzazione del curriculum in aree, permette di sviluppare anche l'aspetto letterario delle culture indigene. Per ogni progetto selezionato esistono sempre dei racconti attinenti che appartengono al patrimonio culturale degli studenti⁸⁵. All'interno del percorso educativo il racconto occupa un ruolo centrale poiché attraverso le informazioni tecniche e i valori culturali in esso contenuti emerge il modo in cui la popolazione autoctona concepisce l'attività socio produttiva selezionata. L'area del curriculum all'interno della quale viene trattato il patrimonio letterario scritto e orale autoctono è quella di *Comunicación Integral* in cui gli studenti sviluppano le capacità comunicative in entrambe le lingue e si esercitano sia nella pratica scritta sia in quella orale.

Las características socioculturales y lingüísticas de los diferentes pueblos indígenas de la región amazónica exigen que la formación del docente intercultural bilingüe en el área de Comunicación Integral contemple el desarrollo de habilidades orales y escritas, en la lengua indígena de su pueblo y

⁸⁵ Comunicazione personale della professoressa Yris Barraza.

en castellano, así como el desarrollo de diferentes competencias comunicativas (pragmáticas, lingüísticas, estéticas y corpóreas) (FORMABIAP 2004: 36).

Nel corso dei laboratori di lingua gli studenti apprendono racconti appartenenti alle proprie culture di origine e contribuiscono personalmente con le proprie conoscenze; le differenti zone di provenienza così come l'interruzione del processo di trasmissione culturale nei confronti delle nuove generazioni può determinare un diverso livello di sapere tra gli studenti. Ci sono alunni che accedono alla scuola di Formabiap senza conoscere nulla della propria cultura e altri invece che condividono con i propri compagni e i docenti i racconti che hanno appreso all'interno della comunità. La lezione di *Comunicación* ha inizio con la lettura o narrazione del racconto da parte del professore. La lingua scelta dipende dal livello di conoscenza della lingua stessa da parte degli studenti; nel caso dei kukama soprattutto i primi anni la narrazione avverrà in lingua spagnola mentre per gli shawi è possibile fin dal primo anno utilizzare la lingua indigena. Uno degli obiettivi della formazione docente è che i futuri maestri raggiungano buone competenze a livello scritto e orale in spagnolo e nella lingua autoctona affinché nella scuola primaria entrambe le lingue possano essere utilizzate come lingue veicolari e come materia di studio. Successivamente alla narrazione il docente stimolerà una discussione tra gli studenti: qualcuno potrebbe conoscere lo stesso racconto o una sua variante, si analizza la struttura, si cerca il messaggio in esso contenuto, si individuano i valori culturali trasmessi e la presenza di norme comportamentali. Ciascun racconto non contiene un solo messaggio o un insegnamento ma al suo interno viene rappresentata la cosmovisione del popolo a cui appartiene il mito e per questa ragione possiede molteplici interpretazioni, informazioni o livelli di significazione. Nonostante i tentativi di catalogazione occidentali anche le narrazioni che sembrano propendere per una tematica in realtà affrontano differenti aspetti, rispondendo ad una visione più unitaria tipica delle culture amazzoniche e maggiormente percepibile nell'oralità (Ansión 1987).

Il ruolo del docente è fondamentale nel guidare la riflessione e approfondire il livello di conoscenza che gli studenti hanno della propria cultura (in alcuni casi molto limitato). In un secondo momento si passa alla stesura scritta in lingua indigena (con i kukama

questa fase è praticabile solo quando avranno acquisito una discreta padronanza della lingua autoctona) e in lingua spagnola. L'obiettivo è quello di creare delle raccolte che svolgano la funzione di libri di lettura per la formazione docente e per l'educazione primaria di eib. I testi utilizzati all'interno di Formabiap sono frutto del lavoro di ricerca nelle comunità da parte di docenti, linguisti, specialisti e degli stessi studenti in risposta alla richiesta delle federazioni indigene di un'educazione bilingue interculturale. Per quanto riguarda gli studenti, durante il periodo che trascorrono nelle proprie comunità d'origine hanno il compito di raccogliere dati e interrogare gli anziani e i saggi con lo scopo di registrare e trascrivere il patrimonio orale. Alla fase di raccolta segue un processo di analisi e sistematizzazione dei dati in cui partecipano i docenti, i saggi e altro personale di riferimento (che può essere anche esterno alla scuola) esperto della cultura indigena oggetto d'attenzione. Il materiale pubblicato da Formabiap è un buon esempio di materiale di lettura coerente con la cultura dei bambini e della regione in cui vivono. Questo processo implica una serie di adattamenti e revisioni finalizzati a mettere in evidenza la natura orale del racconto e a conservare il messaggio e la funzione originarie. La prevalenza di racconti di carattere mitologico è riconducibile a due cause: il mito occupa anche nell'attualità un ruolo fondamentale nella realtà indigena e gli studenti di Formabiap si sentono maggiormente sicuri nella raccolta di questa tipologia di testi perché sono prodotti culturali approvati dalla comunità che non implicano una messa in luce del proprio io.

Il mito rappresenta la fonte di sapere privilegiata all'interno di una società orale e pur rispondendo ad altre logiche di catalogazione e categorizzazione del sapere differenti da quelle occidentali può svolgere un ruolo determinante anche all'interno del contesto scolastico. Appare imprescindibile un continuo lavoro di negoziazione tra la funzione originale del mito e il suo inserimento all'interno di logiche e sistemi occidentali, affinché le due concezioni non si scontrino ma al contrario si armonizzino tra loro su una base interculturale.

Nel contesto di una scuola eib l'uso del mito risponde alle esigenze di riprodurre un sistema educativo che non si discosti dalle modalità di apprendimento tradizionali. Allo stesso tempo è uno strumento fondamentale nel processo di valorizzazione delle culture e delle lingue native. All'interno delle culture autoctone il racconto mitico

svolge un ruolo importante nel processo di socializzazione dei bambini perché illustra quelli che sono i modelli di comportamento all'interno della comunità e allo stesso tempo diffonde i valori e il sapere propri della cultura d'appartenenza. Il suo uso nell'ambito scolastico favorisce il rispetto nei confronti di una visione del mondo opposta a quella etnocentrica occidentale in cui gli uomini, gli animali, le piante e gli esseri spirituali sono strettamente collegati tra loro e condividono gli stessi spazi. L'inserimento dei contenuti e delle modalità di trasmissione propri della cultura autoctona, come il racconto, accorcia le distanze tra l'educazione tradizionale nella comunità e l'educazione scolastica.

Negli ultimi anni si assiste a una rivalutazione e recupero della cultura tradizionale e i giovani percepiscono l'importanza del sapere mitico come strumento per interpretare il mondo. La sua presenza nella vita quotidiana delle popolazioni autoctone testimonia una posizione di resistenza e opposizione nei confronti di un'imposizione culturale che all'interno dei testi scolastici assume la forma di colonizzazione dell'immaginario degli studenti.

Attraverso il racconto mitico vengono trasmessi dei valori e degli insegnamenti coerenti con la realtà degli alunni. E quest'affermazione è ancora più efficace nella società amazzonica in cui la parola mitica è potente, influisce e interagisce con la realtà trasmettendo dei valori culturali. Il mito è concepito come una storia reale, un'esperienza effettivamente vissuta dagli avi in un tempo remoto e non precisato, che ha la funzione di spiegare l'origine di qualsiasi elemento presente nella realtà e allo stesso tempo fornisce informazioni preziose sulle attività lavorative, sul territorio, sulla fauna ecc... A questo proposito Amodio (1993) distingue tra *saber mítico* e *saber transmitido a través de los mitos*: il primo è un sapere trasmesso da specialisti o sciamani acquisito dopo esperienze personali o attraverso l'assunzione di piante allucinogene e generalmente riguarda le relazioni dell'uomo con animali o esseri spirituali, il secondo è un sapere di tipo ordinario, come le tecniche, le descrizioni dell'ambiente, le attività frutto dell'accumulo di conoscenze derivate dall'esperienza quotidiana. A questa distinzione si associano le norme sociali proprie di ciascun gruppo etnico; nel caso dei kukama le donne non raccontano mai davanti a un pubblico di persone adulte ma solo all'interno delle proprie case durante le faccende domestiche e alla sola presenza di bambini (Tenninson Murayari 2009). Nell'affanno di classificare e

catalogare qualsiasi prodotto culturale gli studiosi occidentali non hanno tenuto conto del fatto che il mito è un'esperienza e il racconto, orale o scritto, in realtà è una trama con contenuto mitico. Nella sua sostanza profonda il mito non può essere intaccato, ma possono essere aggiunte delle varianti. Questo è evidente sia nella presenza di diverse versioni dello stesso mito all'interno di un gruppo etnico sia nella somiglianza tra miti appartenenti a gruppi etnici differenti. I processi storici, le relazioni sociali così come i contatti con elementi esterni possono dar luogo a modificazioni e riadattamenti ma che riguardano esclusivamente la struttura superficiale e non il nucleo. La rielaborazione in molti casi è dettata anche dalla necessità di includere valori culturali imposti dall'esterno o avvenimenti per i quali la società ha necessità di fornire una spiegazione secondo le logiche proprie della cultura di appartenenza. La funzione principale del mito è quella di spiegare la realtà ma anche di riadattare il proprio sistema interpretativo ai cambiamenti storico sociali. L'origine europea di noti personaggi che popolano i racconti amazzonici come il *chullachaqui* o il *bufeo colorado* è una prova della continua trasformazione di questa produzione culturale che nel tempo adotta e rielabora elementi esterni e li fa propri (Vírhuéz Villafane 2011).

Il mito si lega alla cosmovisione del popolo che l'ha creato e viene elaborato dagli essere umani per legittimare strutture, relazioni e comportamenti della comunità. Potremmo dire che rappresenta l'espressione più completa della cosmovisione di un popolo perché può essere rielaborato e reinterpretato nel tempo ed è sempre accessibile a tutta la comunità che l'ha generato. Contiene sia temi che assumono un valore archetipico sia temi che non sono perenni, influenzati dalle necessità dell'epoca. Dal punto di vista della produzione letteraria generalmente si è propensi a considerare il racconto orale ancestrale come una composizione stabile e immutabile. Le società occidentali moderne non ammettono la presenza anche all'interno delle proprie culture del mito perché lo associano alla primitività e arcaicità che riconoscono esclusivamente negli altri gruppi sociali.

El pensamiento mítico no es una peculiaridad exclusiva de las sociedades arcaicas o primitivas o de culturas no occidentales, pudiéndose reconocerlo aun en las sociedades más avanzadas, separado o confundido con formas del pensamiento que llamamos científico, del cual se distingue, no por sus

mecanismos o formas abstractas, que son los mismos, sino por los distintos campos y materiales con que se trabaja (Rama 2008: 328-329).

L'extrapolazione del mito dal contesto e la sua pubblicazione come genere letterario a sé ha determinato che lo considerassimo solo nella sua veste di testo svincolato dalla realtà originaria, in cui continua ad avere molteplici funzioni e modalità di utilizzo. Si considera privo di valore o primitivo fondamentalmente ciò che non si comprende, ritenendo univoca e applicabile a qualsiasi opera la propria visione del mondo. L'utilizzo di parametri occidentali ha portato sempre all'esclusione di prodotti culturali che a pieno titolo possono e devono essere considerati letteratura nazionale. Lo Stato dovrebbe incentivare la raccolta di questo materiale, la sua salvaguardia e valorizzazione favorendo la creazione di nuovi parametri per poter valutare le opere nel loro contesto. Il canone letterario è il prodotto di una decisione collettiva ma è anche il frutto della mediazione delle istituzioni che in questo caso hanno agito in maniera quantomeno arbitraria e discriminante fornendo una spiegazione univoca di letteratura che non corrisponde a una realtà culturale profondamente diversificata come quella peruviana. L'attribuzione di qualità letteraria a un'opera dipende da concezioni e da atteggiamenti che cambiano nel tempo e nelle diverse situazioni sociali e culturali. Il destinatario che usufruisce di un'opera, sia esso un individuo o una comunità, cerca attraverso di essa di dare un senso alla propria esistenza e l'opera a sua volta mira a conoscere l'esperienza umana. La funzione sociale della letteratura si compie quando raggiunge e penetra l'orizzonte di attese della vita quotidiana dell'uomo influenzandone il comportamento, come nel caso dei racconti ancestrali che servono da ammonimento o hanno in generale dei fini educativi.

L'esigenza di poter offrire un'educazione nella propria lingua alle popolazioni indigene ha messo in luce la carenza e in molte occasioni l'assenza di libri in lingua indigena. La causa è da ricercare nel modello educativo nazionale che si è distinto per una tendenza omogeneizzante e acculturante e ha favorito l'insegnamento in lingua spagnola anche

nei casi in cui la lingua degli studenti fosse diversa. Fino a qualche anno fa⁸⁶ i testi elaborati dallo stesso Ministero erano nella maggioranza dei casi monolingue spagnoli e venivano distribuiti in modo non uniforme sul territorio nazionale, determinando la totale assenza di materiale didattico nelle scuole più lontane dal centro. Nei pochi casi di pubblicazioni nelle lingue autoctone non veniva prodotta la serie completa per tutti gli anni della primaria o la tiratura non era sufficiente a soddisfare la domanda (Burga Cabrera 2012). È un problema di grande importanza se si considera che nonostante lo sviluppo di nuove tecnologie e la loro applicazione anche in ambito scolastico, il libro di testo continua ad essere lo strumento didattico maggiormente utilizzato (Unicef 2008).

Formabiap ha senz'altro contribuito a colmare questo vuoto grazie alla pubblicazione di libri di lettura e *Cuadernos de Trabajo* in varie lingue indigene, in spagnolo e bilingui. Ma la creazione di materiale didattico e in particolare di testi di lettura aventi come oggetto le culture indigene non è un fatto recente; le varie esperienze di educazione bilingue portate avanti da comunità missionarie e ong hanno percepito la necessità di raccogliere con diverse finalità il patrimonio letterario orale indigeno e utilizzarlo per fini didattici.

Uno dei primi tentativi fu quello realizzato dall'ILV attraverso una serie di laboratori di scrittura rivolti sia a bambini sia ad adulti indigeni con il duplice scopo di incoraggiare l'utilizzo della scrittura e favorire la produzione di letteratura indigena scritta (Wise 1990). I testi realizzati in occasione dei laboratori, per il loro livello elementare adatto a una scuola primaria e per la preponderanza di temi propri del patrimonio culturale indigeno e dunque pertinenti, sopperivano alla mancanza di materiale didattico in lingua indigena e incoraggiavano l'applicazione degli alfabeti elaborati dai linguisti dell'istituto. Dunque ci si potrebbe chiedere cosa abbiano di nuovo e diverso i testi elaborati da Formabiap analizzati in questa sede. La questione di fondo è l'impostazione dei testi stessi, il contesto in cui vengono impiegati, la metodologia con cui vengono realizzati e utilizzati e il ruolo di rivendicazione e decolonizzazione culturale che gli viene attribuito. Le raccolte di miti realizzate da studiosi o comunque persone non interne alle realtà indigene passano inevitabilmente attraverso un filtro

⁸⁶ L'attuale gestione della DIGEIBIR ha realizzato attualmente materiale didattico in 12 lingue indigene che verrà distribuito nelle scuole eib <http://www.digeibir.gob.pe/noticias/cuadernos-de-trabajo-se-distribuir%C3%A1n-en-doce-lenguas-originarias>

occidentale che le reinterpreta secondo logiche che non gli appartengono e alimenta i pregiudizi culturali (Gómez Landeo 2010). Non solo la letteratura indigena passa dal registro orale al registro scritto ma viene estratta dal suo contesto e sistematizzata secondo categorie proprie del mondo occidentale (Gasché 2008). Avere un controllo su questo processo di trasformazione partecipando e collaborando attivamente nella realizzazione dei libri di testo significa per gli indigeni, siano essi studenti o saggi, offrire un'immagine coerente della propria cultura e utilizzare gli strumenti occidentali per organizzare il sapere, seppur in una nuova forma materiale, secondo le proprie esigenze. Oltretutto la gestione in prima persona del proprio patrimonio culturale all'esterno del contesto d'origine permette di attribuire una nuova funzione alla scrittura, che cessa di essere uno strumento degli occidentali, e riduce il rischio di alimentare lo stereotipo che discrimina le culture autoctone perché prive di scrittura (Vigil 2003). L'applicazione di criteri estetici e ideologici che rispondono a logiche di pensiero occidentali e attribuiscono lo status di letteratura principalmente alla letteratura scritta hanno determinato un processo di discriminazione nei confronti delle produzioni letterarie orali indigene. Alla base di tutto c'è un atteggiamento etnocentrico spesso interiorizzato da parte degli studiosi che porta a rifiutare o sminuire le espressioni culturali degli altri popoli.

A differenza delle raccolte elaborate dall'ILV il lavoro di Formabiap non è motivato unicamente da un affanno di catalogazione e registrazione del patrimonio culturale indigeno, non mira a utilizzare sistemi interpretativi occidentali e non ha l'evangelizzazione tra i suoi obiettivi. La scuola non interviene in alcun modo nelle scelte religiose⁸⁷ nonostante sia forte il fenomeno dell'evangelizzazione nella zona amazzonica, però spesso durante il percorso di formazione in seguito alla riscoperta della propria cultura, valori e cosmovisione sono gli stessi studenti che percepiscono la religione e le eventuali imposizioni o divieti in maniera differente⁸⁸. Nel processo di trascrizione del patrimonio orale indigeno e della sua trasformazione in materiale didattico Formabiap deve tener conto di diversi aspetti che contribuiscono alla realizzazione di un prodotto realmente interculturale nella misura in cui rispetta

⁸⁷ Comunicazione personale della professoressa Yris Barraza.

⁸⁸ Si pensi al divieto di consumo di alcuni alimenti perché ritenuti impuri o alla condanna di alcune pratiche culturali e sociali come la danza perché ritenute espressioni pagane.

l'origine orale del racconto e l'universo culturale a cui appartiene: il rapporto tra oralità e scrittura, l'importanza dell'immagine, il ruolo della traduzione e il valore decolonizzatore dell'eib.

2.3.1 Dal registro orale al registro scritto

L'abbondante letteratura e i diversi contributi al tema dell'oralità e della scrittura ci permettono di evidenziare i diversi atteggiamenti con cui è stata affrontata questa tematica e come venga inteso in tempi recenti il rapporto tra due modalità espressive che in realtà riflettono due logiche di pensiero. I primi ad occuparsi dell'argomento furono quelli che comunemente vengono chiamati teorici della Grande Divisione⁸⁹, che contribuirono all'affermarsi della dicotomia oralità – scrittura (Vich, Zavala 2004). Negli anni 80 come reazione ai concetti sostenuti dagli esponenti della Grande Divisione si afferma una visione del rapporto tra oralità e scrittura inteso in termini di *continuum*⁹⁰ che non esclude la presenza di caratteristiche tradizionalmente attribuite all'oralità nei testi scritti e viceversa. Un'altra corrente opposta alla Grande Divisione è quella dei *New Literacy Studies* che nasce sulla scia dei risultati ottenuti dallo studio condotto da Scribner e Cole⁹¹, in cui viene dimostrato che le abilità e le conseguenze generalmente attribuite alla scrittura sono in realtà determinate dal modo in cui la scrittura viene utilizzata nel processo di scolarizzazione.

Nella pratica l'oralità e la scrittura non sono categorie che si escludono a vicenda: come dimostrano le ricerche di Finnegan, molte delle caratteristiche che i teorici della Grande Divisione attribuivano unicamente alla scrittura sono presenti anche nella comunicazione orale. Per la stessa ragione non è possibile distinguere chiaramente società dotate di scrittura da società senza scrittura, né si può sostenere che tutte le società appartenenti a una delle due tipologie siano uguali tra loro. La possibilità di riconoscere nei testi scritti tracce della loro natura orale originaria implica che il rapporto tra oralità e scrittura è da intendere in una prospettiva di influenza e interscambio reciproci.

[...] though there are a number of differences between oral and written communication, these differences are not necessarily absolute and universal ones: in many cases they are found, in some they are not, in other they are a matter of degree rather than kind. The main conclusion then must

⁸⁹ Tra i più noti Jack Goody, Erick Havelock e Walter Ong.

⁹⁰ Tra i maggiori rappresentanti Wallace Chafe e Deborah Tannen.

⁹¹ *The Psychology of Literacy* (1981).

be that one particular form of oral composition which in our experience of Western civilisation have more commonly (till recently at least) been associated with written than with oral composition (Finnegan 1980:149).

La tendenza a studiare ed analizzare i singoli casi non solo ha consentito di mettere in luce gli errori derivati dai modelli interpretativi universali e generalizzati che hanno caratterizzato i primi studi sull'oralità e la scrittura, ma ha evidenziato il ruolo determinante che la scrittura ha avuto nell'affermazione di una condizione di *colonialidad* che investe tutti gli ambiti della vita sociale. Con l'accesso all'educazione scolastica delle classi subalterne, la scrittura conserva lo stesso ruolo di distribuzione del potere: anche a livello locale la collettività esige che le autorità abbiano un certo grado di istruzione (Ames 2002).

García Rivera (2009) offre un esempio concreto del valore che ancora oggi viene attribuito alla scrittura nel definire lo status e il valore di una persona, citando l'episodio di discriminazione di cui è stata vittima la congressista quechua Hilaria Supa in seguito alla pubblicazione di alcune foto, nel quotidiano *Correo* del 23 aprile del 2009, che ritraevano i suoi appunti personali scritti in lingua spagnola con degli errori ortografici e sintattici. L'attacco, fondato sulla necessità imprescindibile che un membro del Congresso debba avere un livello educativo adeguato, rimarca il dominio della scrittura poiché per mancanza di educazione si intende una scarsa padronanza del codice scritto ovvero la capacità principale che sviluppa la scuola.⁹²

L'uso delle lingue indigene all'interno del contesto scolastico, come materia d'insegnamento e come lingua veicolare rappresenta un passo avanti rispetto alle politiche educative acculturanti, ma un errore frequente è stato quello di dare maggiore importanza all'uso scritto perpetuando in qualche modo lo stereotipo della superiorità del codice scritto su quello orale (Sichra 2005). L'affermazione del valore delle culture indigene passa necessariamente attraverso la scrittura ovvero lo strumento che principalmente ha determinato la subordinazione e discriminazione delle pratiche culturali autoctone.

⁹² Come rileva Marcone (1997), riferendosi all'epoca coloniale, nonostante l'ammirazione nei confronti dell'eloquenza delle pratiche discorsive indigene la scrittura continuò ad essere considerata più prestigiosa e simbolo delle relazioni di potere. L'apprezzamento nei confronti della capacità mnemonica dei narratori privi di alcun supporto grafico rimarcava in realtà la loro inferiorità poiché non avevano accesso alla scrittura.

È in questo delicato passaggio che la scrittura da canale privilegiato della colonizzazione può convertirsi in elemento chiave dei processi di decolonizzazione culturale. Per combattere l'ideologia della *colonialidad* e sovvertire il sistema dal suo interno è necessario che gli indigeni si appropriino degli strumenti che sostengono il modello dominante. La stessa trasformazione dei racconti orali indigeni in letteratura scritta, che rappresenta una sfida alla nozione di letteratura approvata dal canone, implica l'utilizzo di pratiche discorsive che seppur riadattate appartengono al mondo della scrittura occidentale. Lo stesso processo si verifica nel caso dell'elaborazione dei testi scolastici in cui il ruolo del canone è svolto dalla scuola, intesa come fonte di ideologie acculturanti e omogeneizzanti.

Nel caso di Formabiap la creazione di libri di lettura a partire dalla letteratura orale indigena rappresenta senza dubbio una sfida per gli autori e i redattori che li conduce ad affrontare le conseguenze del cambio di registro, in un contesto in cui la scrittura per secoli è stata strumento di dominazione e acculturazione.

Il passaggio alla scrittura implica inevitabilmente il tentativo di suddividere, classificare, catalogare i prodotti culturali secondo un'ottica tipicamente occidentale che non corrisponde alla concezione del sapere delle popolazioni indigene amazzoniche. Le raccolte del patrimonio orale da parte di missionari, antropologi, e studiosi dimostrano l'impostazione acculturante, forse inconscia, propria di coloro che hanno ricevuto un'educazione occidentale e che si assumono il compito di sistematizzare il sapere appartenente ad altre realtà culturali con la convinzione di facilitarne la comprensione. Questo ha generato la classica suddivisione dei miti per tematiche o tipologie (si pensi ai miti d'origine) ignorando un aspetto fondamentale: un mito racchiude in sé vari temi e vari messaggi non riconducibili ad un'unica definizione.

La trasformazione del racconto orale in materiale didattico scritto affronta dunque una duplice sfida: far convivere le esigenze della scrittura con il mondo dell'oralità senza sconvolgere il prodotto originario e conservare il valore didattico all'interno di un contesto fondamentalmente estraneo alla comunità che è la scuola. Ho utilizzato il termine "conservare" perché in realtà il racconto nella sua versione orale possiede e svolge già una funzione didattica, avendo come narratori gli anziani o gli adulti e come

alunni- ascoltatori i bambini, i quali in base al sesso e all'età li seguono e li aiutano nelle faccende quotidiane. Si tratta dunque di un sapere che si trasmette nella vita pratica, durante momenti particolari della vita comunitaria o in maniera perfettamente contestualizzata durante lo svolgimento di attività attinenti al racconto.

Lienhard (1990) riferendosi all'asimmetria esistente tra narrazione scritta e narrazione orale in termini di quantità di codici utilizzati, mette in evidenza come la prima possa avvalersi solo di segni e convenzioni grafiche elaborate all'interno della cultura occidentale mentre la seconda abbia a disposizione oltre alle convenzioni narrative anche il ritmo, la gestualità, l'intonazione, il contesto e la partecipazione del pubblico. Questa differenza sostanziale determina delle scelte e degli adattamenti nel cambio di registro.

Quando un escritor se propone trasladar un producto del sistema oral a un texto literario, tiene que extraerlo de su contexto original, despojarlo de su materialidad, reducir su espesor semiótico a la dimensión verbal (Lienhard 1990: 197).

Nel mettere per iscritto una storia si incorre sempre nel rischio che quest'ultima versione venga considerata più autentica perché tendenzialmente alla scrittura viene riconosciuto maggiore prestigio. Si assiste a un cambiamento nei criteri che stabiliscono il valore di un prodotto culturale: se in passato era fondamentale che il sapere fosse frutto dell'esperienza ora appare determinante la sua presenza o meno nella programmazione didattica (Amodio 1993). La fissazione per iscritto di prodotti culturali appartenenti all'oralità non pone necessariamente fine alla tradizione orale. Il racconto subirà uno sdoppiamento con l'esistenza sia del testo scritto, che può dare origine a una produzione letteraria scritta, sia di differenti versioni orali che nel tempo e attraverso gli adattamenti potranno anche svincolarsi dal testo scritto (Zumthor 1984).

Il processo di adattamento del testo nella forma scritta comporta per l'autore e il redattore delle scelte non solo di tipo letterario ma anche di tipo ideologico. Questo si rivela il punto cruciale del materiale didattico di Formabiap in cui si può apprezzare la

volontà di non voler trasfigurare il testo e di lasciar traccia della natura orale del racconto non solo attraverso le scelte lessicali, sintattiche e stilistiche ma anche mantenendo quelle “deviazioni” che per un lettore occidentale possono apparire prive di senso e totalmente scollegate dal resto della narrazione. La trascrizione del racconto dovrà affrontare anche il problema della successione temporale degli avvenimenti che in una narrazione orale non sempre si mantiene lineare (Ong 1986) poiché la memoria del narratore, i gusti del pubblico e il contesto possono determinare divagazioni o comunque un allontanamento dall’argomento principale, che in un testo scritto risultano ridondanti. Possiamo citare come esempio il racconto shawi analizzato nel paragrafo 3.3, apparentemente costituito da due narrazioni separate. In realtà si tratta di un unico testo la cui unione è garantita non dalla successione lineare degli eventi ma dalla tematica e dalla figura di Kunpanama.

Il delicato processo di revisione dei testi è orientato alla riproduzione, nelle possibilità concesse dal registro scritto, della ricchezza orale dei testi. Un esempio è l’uso delle onomatopee per garantire un’accurata riproduzione dei suoni, siano essi versi di animali o rumori generati da un’attività quotidiana, che rimanda non solo al mondo orale ma anche alla diversa percezione uditiva che gli indigeni hanno nei confronti dell’ambiente circostante. La loro presenza nel testo scritto, che ricorda l’origine orale della narrazione, è riconducibile a delle scelte stilistiche e didattiche coerenti con un’impostazione interculturale finalizzata a promuovere entrambe le dimensioni comunicative. Il tentativo è quello di ricreare una situazione di oralità nella scrittura e per realizzarla ci si avvale di espedienti propri della narrazione orale tipica del contesto amazzonico. Il lavoro intrapreso da Formabiap nella trasformazione del racconto orale indigeno in materiale didattico scritto si inserisce nella categoria che Marcone definisce *oralidad escrita*. Nell’analizzare gli studi contemporanei sull’oralità, l’autore sottolinea una contraddizione di fondo:

[...] la noción de “oralidad” es una construcción discursiva de aquella subjetividad que los mismos estudios sobre oralidad asocian con la escritura alfabética o, mejor aún, con la cultura del libro. De hecho, la “oralidad” es una categoría en la que la escritura se recrea o en la que proyecta aquello que entiende como sus carencias (1997: 33).

L'espressione oralità scritta si riferisce dunque alla riproduzione scritta di una narrazione appartenente alla dimensione orale e che nel cambio di registro conserva alcune caratteristiche della sua natura originale. Non si tratta dunque di una semplice trascrizione ma di un processo di rielaborazione di un discorso concepito e utilizzato in situazioni comunicative che rispondono ad altre logiche di pensiero.

Le scelte di Formabiap rivelano inoltre l'adozione di una prospettiva decoloniale in cui la scrittura e la produzione di materiale didattico nell'ambito dell'eib mirano a rompere gli schemi e ad appropriarsi di strumenti propri della cultura occidentale (scrittura e supporti tecnologici) con l'obiettivo di salvaguardare e trasmettere il patrimonio culturale indigeno. All'interno dell'attività didattica il primo approccio che gli studenti di Formabiap hanno con la scrittura è mediato dall'aiuto fornito dai docenti i quali forniscono modelli di testi e norme di redazione per organizzare la narrazione come la divisione in paragrafi, capitoli, punteggiatura, con il fine di facilitare l'uso della scrittura. L'obiettivo è che attraverso l'acquisizione di tutte le possibilità espressive offerte dalla scrittura e il raggiungimento di un buon livello di composizione, gli studenti possano conseguire un certo grado di autonomia, abbandonando schemi e strutture per costruire nuovi paradigmi culturali e linguistici più coerenti con la propria logica epistemica. Come spiega la professoressa Yris Barraza⁹³ in riferimento agli shawi:

Por el momento todavía ellos están escribiendo como hablan. Lo que sí estamos haciendo es organizar sus ideas. Estamos pidiéndoles que delimiten las ideas, las oraciones con puntos, que pongan punto a cada idea, les corregimos y les corregimos porque a veces en principio no hacían párrafos.

Soprattutto nel primo anno della formazione docente gli studenti hanno grosse difficoltà nella composizione di testi perché fondamentalmente non fanno differenza tra il registro scritto e il registro orale. Oltre che nell'organizzazione del testo, l'influenza dell'oralità è riscontrabile nell'utilizzo di formule che appartengono al discorso orale e sono funzionali allo sviluppo della conversazione.

⁹³ Yris Barraza, professoressa e linguista di Formabiap, intervista realizzata il 17/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

Los shawi siempre dicen “Así dijo” o para entrelazar una idea con la anterior ponen “Y cuando estaba haciendo esto”. Este es como se les ayuda a retomar la idea anterior. “Mientras estaba haciendo esto”. Es una influencia de la oralidad.

La stessa attenzione per la forma e la struttura si riscontra nel processo di stesura delle tesi, le quali nonostante la diversità tematica presentano tutte la stessa struttura: introduzione storica del gruppo etnico, descrizione geografica, esposizione dell’argomento suddiviso per capitoli e conclusioni⁹⁴.

La strategia di offrire linee guida per la composizione può avere a lungo andare un effetto controproducente limitando negli studenti e futuri maestri la libera produzione di testi che vada oltre l’aspetto descrittivo. Vigil citando Ivanic e Moss⁹⁵ sottolinea la differenza tra *prácticas letradas impuestas* e *prácticas letradas autogeneradas*:

Las prácticas letradas impuestas conciben la escritura como un fin en sí misma y en ella es posible encontrar normas prescriptivistas de estilo y de contenidos permitidos. La prácticas letradas autogeneradas, por su parte, son producto de las necesidades, propósitos e intereses propios y se introducen en la vida cotidiana de la comunidad (2004: 182).

Nel caso degli studenti di Formabiap le scarse competenze, l’eccessiva attenzione all’accuratezza formale e ortografica e alle regole di composizione spesso limita gli studenti nella libera creazione di testi. Una strategia per favorire la creatività potrebbe essere quella di far lavorare gli studenti in gruppo in considerazione del fatto che la scrittura è prima di tutto un fatto sociale e che secondo una prospettiva interculturale rispecchia la pratica indigena del lavoro comunitario (Vigil 2004). L’obiettivo è che attraverso l’appropriazione della scrittura venga dato spazio alla creatività: dalla raccolta di racconti che già esistono e si tramandano da generazioni soprattutto a

⁹⁴ Nel caso delle tesi si rileva una contraddizione rispetto all’approccio didattico della scuola orientato allo sviluppo negli studenti delle capacità orali e scritte in entrambe le lingue: le tesi finora prodotte sono unicamente in lingua spagnola.

⁹⁵ Roz, Ivanic, Moss, Wendy. 1991. *Bringing community writing practices into education*.

livello orale ad una fase in cui gli studenti indigeni possano elaborare altri prodotti culturali, siano essi racconti o altre forme espressive non necessariamente vincolate a una manifestazione o a una tematica tradizionale. Si tratta dunque di favorire la libertà di espressione, solo in questo modo gli indigeni potranno concretamente portare avanti attraverso l'uso della scrittura un discorso decolonizzatore attraverso l'affermazione di altri modelli di modernità.

Uno degli obiettivi della scuola è quello di incoraggiare tra gli studenti la produzione scritta nelle due lingue affinché non solo venga offerta un'immagine della realtà amazzonica dal suo interno ma venga anche riscattato il valore della letteratura orale indigena. Si riscontra infatti una scarsa presenza di scrittori indigeni amazzonici e nella maggior parte dei casi le tematiche affrontate riguardano argomenti di carattere mitologico o appartenenti alla cosmovisione. Le ragioni sono molteplici, dal basso livello di scolarizzazione e la scarsa qualità dell'educazione che riguarda soprattutto la zona amazzonica⁹⁶ e che non garantisce un predominio sufficiente della scrittura all'assenza fino a tempi recenti di alfabeti ufficiali o in alcuni l'esistenza di più alfabeti di una stessa lingua ma differenti tra loro. Inoltre la scrittura è stata utilizzata solo nell'ambito scolastico e non è stato incoraggiato o motivato il suo uso all'esterno, per cui le popolazioni indigene continuano a far ricorso all'oralità. Anche un'eccessiva enfasi sugli aspetti grammaticali e stilistici limita o addirittura blocca la libertà creativa. Spesso anche nei progetti di eib è stata attribuita una maggiore attenzione agli aspetti più strettamente linguistici trascurando l'aspetto sociale e gli usi comunicativi del codice linguistico.

Per favorire la diffusione della scrittura non è sufficiente acquisire le capacità di lettura e scrittura ma è necessario creare delle condizioni che giustifichino il suo uso anche all'esterno del contesto scolastico. Il maestro di eib potrà sostenere questo processo estendendo l'attività didattica all'esterno dell'aula, ma è compito degli stessi indigeni

⁹⁶ L'*Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE 2012) realizzata il 4 e il 5 dicembre del 2012 ha riguardato gli studenti del secondo anno della primaria nella comprensione di lettura e matematica e quelli del quarto anno della primaria delle scuole di eib in comprensione di lettura in spagnolo L2 e in quattro lingue indigene (awajún, quechua Cusco-Collao, aimara, shipibo-conibo). Loreto, la regione con maggiore popolazione indigena amazzonica si colloca all'ultimo posto della valutazione nazionale. I risultati sono consultabili nella pagina web del MINEDU http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php

individuare le situazioni e gli spazi in cui è auspicabile introdurre l'uso della scrittura. Detto in altri termini per favorire l'utilizzo della scrittura tra i membri di una comunità è necessario che si affermi in relazione alle pratiche sociali già esistenti, in modo che si riveli funzionale alle esigenze e alle necessità del singolo e della collettività (Vigil 2006). Inoltre affinché la scrittura svolga realmente un ruolo decolonizzatore non deve essere imposta e insegnata attraverso categorie estranee alle logiche di pensiero proprie della lingua materna dello studente ma si dovranno favorire l'apprendimento e le condizioni d'uso in base ai modelli propri della sua cultura.

Per quanto riguarda le varietà linguistiche il problema si collega alla mancanza di persone indigene qualificate che possano realizzare una traduzione di tipo letterario dalla lingua indigena allo spagnolo, tenendo conto delle diversità epistemiche che stanno alla base delle realtà culturali a cui i codici linguistici appartengono. Il processo non si risolve nel passaggio da una lingua a un'altra ma implica scelte etiche, stilistiche ed ideologiche legate ad altre categorie di pensiero che per la loro diversità rappresentano una sfida al canone. Alla luce di questo problema il *Ministerio de Cultura* peruviano recentemente ha organizzato corsi per interpreti e traduttori delle lingue autoctone rivolti a persone indigene appartenenti a diversi gruppi etnici⁹⁷. Nella consapevolezza che questi corsi rappresentano solo la prima tappa di un processo di riconoscimento della diversità linguistica e di smantellamento di un imperialismo linguistico che impedisce l'espressione di logiche di pensiero "altre", è auspicabile che l'interesse per la formazione di traduttori indigeni si estenda anche ad altri settori quali la giustizia e la sanità in cui l'incomunicabilità è determinata oltre che dal codice linguistico soprattutto da una diversità epistemica.

Fatica a verificarsi con la scrittura quel processo di affermazione e di autorappresentazione che invece si può osservare nel mondo delle arti figurative in cui gli artisti amazzonici offrono una loro idea di arte moderna e si oppongono a qualsiasi tentativo da parte occidentale di etichettare le produzioni culturali autoctone come "indigene" o "tradizionali". Di fatto la letteratura amazzonica non è mai entrata a far parte del canone nazionale sia per la sua dimensione prevalentemente orale sia per motivi sociali ed economici. Se nel primo caso la ragione è da ricondurre al maggiore

⁹⁷In <http://www.digeibir.gob.pe/articulos/el-gobierno-de-ollanta-humala-y-los-idiomas-ind%C3%ADgenas>

prestigio attribuito alla scrittura, nel secondo caso l'esclusione e il mancato riconoscimento del valore culturale di un popolo fa parte di strategie di dominazione e controllo sociale. Come rileva Walsh (2007) l'eurocentrismo non solo sta alla base del modello culturale dominante ma possiede anche l'autorità per decidere quali prodotti culturali possano essere considerati "cultura" o "scienza", determinando di fatto l'esclusione e la discriminazione delle manifestazioni culturali autoctone che rispondono ad altre logiche e paradigmi.

Come esempio del sistema di controllo culturale imposto dal canone possiamo citare l'emarginazione della *letteratura alternativa* (Lienhard 1990), ovvero di quelle produzioni culturali che avendo origine in "zone di contatto" tra diversi sistemi culturali sono per loro natura ibride. L'introduzione nella scrittura di categorie⁹⁸ e forme discorsive estranee al pensiero occidentale ha dato origine a forme testuali differenti che mal si adattavano alle norme imposte e approvate dal canone. Il suo carattere sovversivo da un lato e il ricorso alla scrittura dall'altro determinò la marginalità di questi testi sia all'interno del sistema culturale dominante sia all'interno della realtà culturale autoctona.

L'utilizzo dell'espressione "letteratura orale" in riferimento alla letteratura indigena rivela un atteggiamento di per sé discriminatorio in considerazione del fatto che la cultura occidentale riconosce maggior prestigio e lo status di letteratura unicamente alle produzioni scritte. La convinzione che l'oralità sia incompatibile con la modernità è dovuta al fatto che gli occidentali conoscono la letteratura orale solo attraverso trascrizioni che per loro natura non danno conto della ricchezza semiotica della performance e tendenzialmente la associano a prodotti culturali catalogati come tradizionali o folclorici (Lienhard 1990). Inoltre la modernità a cui si fa riferimento è anch'essa frutto di costruzioni ideologiche e politiche quantomeno arbitrarie, atte a giustificare il discorso coloniale che investe tutti i livelli della vita sociale.

Incoraggiare l'uso della scrittura implica una presa di coscienza del ruolo che questo strumento ha avuto nei processi di acculturazione a discapito delle pratiche culturali

⁹⁸ L'applicazione nei testi della concezione temporale ciclica dei popoli andini determinò a livello narrativo la sovrapposizione delle tre categorie temporali che dagli intellettuali occidentali venne interpretata come incapacità dei narratori andini di ricreare una progressione conforme alla linearità temporale del pensiero occidentale.

autoctone e delle dinamiche di comunicazione e trasmissione culturali. Di fatto la scrittura penetra nella realtà amazzonica attraverso la scuola, che già di per sé rappresentò l'imposizione di un'istituzione esterna alla realtà della comunità. Come evidenziato dall'analisi condotta da Guzmán e Monroe (2003) lo stesso Formabiap ha posto inizialmente un'enfasi eccessiva sull'uso della scrittura perpetuando involontariamente quelle dinamiche di colonizzazione del sapere che si impegnava a combattere. Il processo di analisi e autocritica portato avanti nel 2004 ha determinato un ridimensionamento dell'importanza della scrittura e ha favorito la ricerca di metodologie e strumenti rispettosi della diversità epistemica. Nell'ambito di un processo di decolonizzazione del sapere mirato a minare le relazioni di potere esercitate dalla cultura occidentale a scapito delle culture amazzoniche, la scrittura può trasformarsi in uno strumento di rivendicazione attraverso processi di appropriazione e rielaborazione. La produzione di materiale nella propria lingua materna e con contenuti pertinenti così come l'attribuzione del ruolo di autori dei testi e/o delle illustrazioni, contribuisce alla crescita dell'autostima da parte degli studenti che vedono riconosciuti all'interno di un contesto istituzionale il valore del proprio patrimonio culturale e linguistico e le proprie capacità compositive. La differenza si riscontra nella presa di coscienza e consapevolezza dell'esistenza di un conflitto che investe non solo la dimensione culturale ma anche quella politica, economica e sociale. Per questo motivo è fondamentale che l'appropriazione della scrittura così come delle tecniche narrative stimoli la nascita di nuove formule espressive che riescano a esprimere epistemologie "altre", evitando la perdita di significati o la diffusione di falsi paradigmi.

2.3.2 Decolonizzazione

Il processo di decolonizzazione all'interno dell'eib mira a combattere l'egemonia culturale su differenti livelli: la traduzione, la struttura curricolare, i contenuti e le metodologie didattiche. Ciò implica un'attenzione particolare non solo ai contenuti ma anche alle logiche di pensiero e ai modelli di sistematizzazione del sapere delle società indigene. L'istituzione scolastica, pensata e costruita secondo un'impostazione occidentale, presenta forme di interazione e di insegnamento che non coincidono con quelle che gli alunni hanno appreso nell'ambito familiare (Burga Cabrera 2012). Allo stesso modo il testo scolastico non è un prodotto neutro ma contiene e trasmette anche involontariamente norme, epistemologie, atteggiamenti, contenuti che riflettono le politiche educative, la posizione dell'autore e in generale i valori della cultura dominante. A questo si aggiunge il modo in cui il docente fa uso del testo all'interno dell'attività didattica, soprattutto nei casi in cui ha interiorizzato un sentimento di disprezzo nei confronti delle culture autoctone. L'elaborazione di curriculum e libri di testo e la scelta dei contenuti deve tener conto dei diversi sistemi di apprendimento, delle categorie culturali e delle strategie di sistematizzazione del sapere vigenti nella cultura degli studenti. Per esempio un testo di matematica rivolto a bambini shawi dovrà necessariamente analizzare il loro sistema di numerazione in cui solo i numeri fino al 5 sono in shawi e i restanti in quechua⁹⁹ e che è in accordo all'elemento contato (indicato da marcatori morfologici); allo stesso modo dovrà spiegare i sistemi di misura usati nella loro cultura,¹⁰⁰ solitamente relazionati alle parti del corpo.

L'aspetto in cui è maggiormente visibile l'impostazione etnocentrica è la distinzione tra sapere scientifico occidentale e sapere tradizionale indigeno. La scelta dei termini non è neutra laddove nega alle culture autoctone il carattere scientifico e trasmette in maniera subdola un concetto gerarchico della conoscenza (Montoya 1990). La separazione tra natura e società presente nei curriculum scolastici e nei libri di testo non solo rivela l'impostazione occidentale della scolarizzazione ma mette in luce le

⁹⁹ Questa particolarità è dovuta probabilmente a periodi di contatto tra le due lingue.

¹⁰⁰ Comunicazione personale della professoressa Yris Barraza.

relazioni di potere che vengono alimentate attraverso l'imposizione di ideologie e verità considerate arbitrariamente come universali. Si nega il fatto che anche la cultura occidentale è locale (Walsh 2007) e la dimensione universale è frutto di una scelta arbitraria che risponde a delle logiche di potere e dominazione. La visione antropocentrica presente nei libri di testo riflette il pensiero occidentale ed è nettamente in contrasto con la visione olistica che caratterizza le culture indigene in cui uomini, animali ed esseri spirituali condividono gli stessi spazi (Bowers 2002). Da questa diversa impostazione ha origine una contraddizione tra la visione della realtà che gli alunni hanno acquisito nelle loro comunità e quella che viene trasmessa nella scuola, per esempio attraverso la tassonomia esseri senza vita/esseri vivi secondo la quale gli elementi naturali fanno parte della prima categoria (Trapnell, Calderón, Flores 2008). Spesso anche i progetti ufficialmente interculturali hanno in realtà perpetuato un processo di colonizzazione culturale promuovendo e utilizzando tassonomie e categorie occidentali che mal si adattavano ai contenuti indigeni e ne impedivano la comprensione. Questa visione del mondo genera incomprensione e confusione tra gli alunni indigeni che nella quotidianità vivono una realtà a stretto contatto con la natura sia da un punto di vista fisico (si pensi alla vita nelle comunità e alle attività in cui accompagnano gli adulti) sia da un punto di vista spirituale-emotivo di rispetto e contatto con "*los seres naturales*". In questa prospettiva l'uomo non occupa un posto privilegiato ma ricerca costantemente un'armonia con la realtà circostante.

Un'educazione interculturale si pone come obiettivo quello di dimostrare che la scienza è presente anche nelle culture indigene con propri sistemi di trasmissione e organizzazione dei dati e con una ricchezza di conoscenze che includono diversi campi: botanica, biologia, zoologia etc. Lo stesso discorso si ripropone nella distinzione tra arte occidentale e *artesanía* o tra cultura e folklore. L'obiettivo, che risponde ad una logica coloniale del sapere, è quello di imporre l'idea della cultura occidentale come l'unica realmente valida a cui tutti devono mirare. Il discorso sulla *colonialidad* va di pari passo con il concetto di modernità a cui viene data un'interpretazione univoca, escludendo altri modelli sociali, culturali e politici che rispondono a logiche diverse. Si tratta di una modernità di comodo che giustifica e alimenta la gestione del potere e le relazioni improntate sulla disparità e mira di fatto ad annullare la diversità culturale, percepita come un ostacolo allo sviluppo della nazione. Secondo Lander la nozione di

modernità alla base dell'ideologia della *colonialidad* è riconoscibile sotto quattro aspetti:

1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberalcapitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (Lander 2000: 22).

Attraverso quello che si può definire un processo di colonizzazione di tutti gli ambiti, il pensiero occidentale con i suoi valori e le sue logiche diventa la condizione “normale” e l'unica universalmente valida a cui le altre realtà culturali si devono uniformare. Di fronte a questa condizione di oppressione il processo di decolonizzazione implica necessariamente la negazione del mito della modernità e la presa di coscienza da parte delle popolazioni autoctone del proprio ruolo di vittime innocenti (Dussel 2000). Non si tratta dunque di rifiutare la modernità nella sua totalità bensì il suo carattere eurocentrico a favore di un concetto di modernità che come progetto decolonizzatore si fonda sulle epistemologie e cosmologie dei gruppi subalterni.

Oltre a un tipo di colonizzazione del sapere che in modo manifesto considera le culture indigene inferiori è possibile individuare un'altra forma più selettiva e subdola, che riconosce validità solo a determinate manifestazioni culturali indigene con l'obiettivo di appropriarsene e utilizzarle a proprio vantaggio. Possiamo citare i motivi tradizionali con cui determinati gruppi etnici decorano i propri manufatti e che attualmente sono entrati, attraverso una produzione su larga scala, nel sistema economico capitalistico danneggiando la produzione artigianale e trasfigurando il reale significato del disegno. Un altro esempio è l'apprezzamento delle opere dei pittori amazzonici che incontrano il gusto occidentale ma che continuano ad essere etichettate come indigene e con difficoltà gli si riconosce lo status di arte moderna. Infine gli interessi delle multinazionali farmaceutiche rappresentano forse il lato più meschino mediante l'appropriazione di conoscenze medico curative indigene, che acquisiscono validità scientifica solo nel momento in cui la scienza occidentale le “scopre” ovvero riconosce in esse un potenziale economico. In realtà si tratta di sostanze e metodi curativi che le

popolazioni autoctone usano da secoli e alle quali il mondo occidentale non riconosce alcuna validità finché non intuisce la possibilità di un guadagno economico attraverso l'acquisizione di brevetti. Anche in questo caso si tratta di un'appropriazione che ignora volutamente l'esistenza di altri modelli di cura che rispondono a sistemi e logiche di pensiero differenti e sono strettamente vincolati con altre pratiche sociali e discorsive in cui tanto il paziente quanto il *curandero* o sciamano si riconoscono.

El conocimiento indígena del uso de una planta, por ejemplo, para curar el paludismo es parte de la forma del ejercicio de la racionalidad tal como se practica en la sociedad indígena, y éste ejercicio asocia, en una secuencia de situaciones vividas, el diagnóstico del mal del paciente, la relación sico-social entre curandero y paciente, la identificación visual, táctil, olfativa y gustativa del individuo vegetal, los pasos para preparar el ungüento o el brebaje y su dosificación, el saber discursivo de las oraciones y sus fuerzas "simbólicas" [...]

A nuestra industria farmacéutica, en cambio, sólo le interesa un hecho factual: tal especie botánica es usada para curar tal enfermedad pues su hipótesis obedece a la simple racionalidad causal occidental: la planta contiene sustancias químicas que combaten la actividad del microorganismo que causa los síntomas de la enfermedad, y es esa hipótesis la que va a verificar en sus laboratorios para identificar la sustancia "eficiente", patentarla y, eventualmente, sintetizarla industrialmente para su comercialización económicamente rentable (Gasché 2010: 21-22).

Come nel caso dei motivi decorativi anche in questo caso a causa dell'estrapolazione dal contesto si perdono il significato e la funzione originari che risiedono nella relazione tra pratiche curative e dimensione naturale –spirituale. L'assunzione di una sostanza è accompagnata da diete, *ícaros*¹⁰¹ e rituali che fanno parte del percorso curativo e partecipano al processo di recupero del paziente. L'appropriazione degli spazi e degli strumenti occidentali da parte degli indigeni in qualsiasi campo, rappresenta una sfida al sistema ed è percepita dalla società nazionale come una minaccia ai propri interessi. Attraverso l'educazione interculturale, la pittura, la scrittura, la partecipazione alla realtà economica, l'attivismo politico gli indigeni possono dimostrare non solo l'attualità dei propri sistemi di pensiero ma anche la capacità di agire nella società nazionale minando le relazioni di potere e offrendo modelli di modernità alternativi.

¹⁰¹ Canti attraverso i quali lo sciamano trasmette la propria energia durante la realizzazione di rituali curativi.

Un'impostazione decoloniale è riscontrabile in quegli scrittori indigeni che Zapata (2008) definisce critici e che attraverso l'uso della scrittura portano avanti un discorso di liberazione da modelli culturali, sociali e politici che impediscono l'affermazione di altre epistemologie. Nel ruolo di intellettuali sostengono la propria identità etnica, possiedono un'educazione di stampo occidentale, avendo compiuto spesso il loro percorso di studi in contesti urbani, e portano avanti un discorso anticolonialista da quegli stessi settori del sapere che hanno contribuito all'affermazione dell'ideologia colonialista. La loro posizione è quanto mai complessa e paradossale perché mirano a destabilizzare il sistema egemonico dall'interno, attraverso il ricorso agli stessi strumenti e agli stessi luoghi di enunciazione della cultura occidentale. Il pensiero anticolonialista non è recente ma nasce nel momento in cui il contatto tra le culture autoctone e la cultura spagnola dà inizio all'affermazione della superiorità della cultura occidentale e del suo sistema di valori. Anche in passato il processo di decostruzione dell'ideologia dominante portato avanti dagli intellettuali ha implicato l'appropriazione degli strumenti espressivi occidentali per dar voce ad altre realtà epistemiche¹⁰².

All'interno di un discorso decolonizzatore assume dunque importanza la sovversione di questa visione frammentaria e parziale della cultura a favore di una dinamica che Leyva e Speed¹⁰³ definiscono di *co-labor* in cui tutti in qualità di attori sociali contribuiscono in egual misura alla ricerca. Viene a mancare tanto la divisione gerarchica dei ruoli (informante, oggetto/soggetto di studio, intellettuale) quanto l'impostazione eurocentrica della cultura a favore dell'affermazione di altri sistemi di pensiero. Nella consapevolezza che l'interculturalità implica il dialogo tra logiche diverse, i docenti di eib devono sempre tener conto delle pratiche sociali di ciascun gruppo etnico nel momento in cui elaborano metodologie didattiche e curriculum; risulta dunque fondamentale un accurato lavoro di ricerca sul campo con l'aiuto dei saggi. Per esempio la pratica della lettura di racconti tradotti ed appartenenti ad altre realtà culturali porta avanti una falsa idea di interculturalità, con la convinzione che il semplice ricorso a contenuti differenti implichi il rispetto per la diversità culturale. Si

¹⁰² Mignolo cita come esempio Guaman Poma "En su empeño por decolonizar el saber y el ser de los conceptos que los ubican en un lugar inferior, los intelectuales indígenas han debido cambiar la geografía de la razón, pues todo reclamo de derechos dentro de los conceptos oficiales de saber y ser que no tuviese ese cambio en cuenta habría sido cuestionable" (Mignolo 2007: 140).

¹⁰³ Leyva, Xochitl. Speed, Shannon. 2008. *Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colaborar*. In [file:///C:/Users/utente/Downloads/Leyva_y_Speed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/utente/Downloads/Leyva_y_Speed%20(1).pdf)

ignora di fatto il significato e la funzione che quella narrazione possiede nel suo contesto d'origine e, aspetto ancora più importante, che spesso si tratta di storie riadattate sia nella trama sia nella forma ai gusti occidentali (Aime 2004).

Vigil analizzando un testo utilizzato in una scuola eib¹⁰⁴ per studenti quechua mette in evidenza come il cambio di registro si riveli in realtà una traduzione di tipo linguistico da un codice all'altro che non tiene conto del valore attribuito alla parola e della natura orale delle lingue indigene, che appartengono a culture in cui è fondamentale la pratica dell'argomentazione.

Se tiene desconocimiento sobre cómo las distintas culturas organizan sus discursos, y se piensa que la manera de organizar los discursos en castellano es la única existente; es por ello que, cuando se diseñan los programas de lectura y escritura en lenguas indígenas para la escuela básica, estos se limitan a traducir los contenidos del castellano a la lengua indígena, sin tener en cuenta que las situaciones comunicativas y los discursos se rigen por las estructuras propias de cada cultura (Vigil 2006).

In questo caso si richiedeva agli studenti di distinguere i testi in base a tre tipologie: colloquiale, narrativo ed espressivo secondo una classificazione che appartiene alla cultura occidentale. In realtà nella cultura degli studenti questa classificazione non ha alcun senso perché le narrazioni si distinguono in base alla fonte dell'informazione, segnalata attraverso l'uso di marcatori morfologici.¹⁰⁵ Allo stesso modo la distinzione tra una notizia e un racconto sulla base delle categorie di realtà e invenzione appare incompatibile con la cultura dello studente sotto due aspetti: non c'è alcuna differenza tra i due testi perché la fonte di informazione è la stessa e la dicotomia reale/immaginario non corrisponde alla concezione del mondo propria di molte culture indigene.

Barraza e Sullón (2007) citano come esempio la suddivisione tradizionale dei ruoli per genere tra gli shawi che prevede che le donne cantino e gli uomini suonino gli strumenti. Di fronte a questo dato ci si pone la scelta se all'interno della scuola sia corretto far cantare anche gli studenti maschi, anche se non corrisponde al ruolo che

¹⁰⁴ Il testo è stato prodotto da un istituto di formazione in eib nella zona dell'Urubamba (Cuzco-Perù).

¹⁰⁵ Anche l'Aymara possiede dei suffissi grammaticali che indicano la fonte dell'informazione. Albó individua cinque categorie di fonti di informazione "*conocimiento personal, conocimiento por lenguaje, inferencial, conocimiento no personal, no involucrador*" (1988: 167).

svolgono all'interno della comunità. Ignorare i valori e le pratiche di un gruppo etnico significa imporre un altro modello culturale e intaccare gli equilibri sociali su cui si basa la vita comunitaria. Durante il periodo di ricerca all'interno della scuola di Formabiap ho potuto constatare personalmente il risultato dell'influenza delle religioni evangeliche su alcuni studenti shawi che cantavano *alabanzas*, ovvero lodi religiose abbandonando dunque la tradizionale suddivisione dei ruoli.

Un altro aspetto segnalato da Barraza e Sullón riguarda l'approccio didattico e le errate interpretazioni che possono scaturire da una scarsa conoscenza delle pratiche comunicative indigene. Nell'ambito scolastico l'attenzione da parte dello studente è solitamente deducibile dal fatto che durante la lezione il suo sguardo sia rivolto in direzione del docente; per questa ragione l'abitudine degli studenti indigeni a tenere lo sguardo basso può essere erroneamente interpretata come prova di disattenzione. Ma nel momento in cui vengono interrogati dimostrano di aver seguito la lezione. La spiegazione è riscontrabile nelle pratiche comunicative proprie della culture indigene: *"Se ha demostrado en muchas sociedades indígenas que los niños no miran directamente a las personas mayores porque esto puede significar un desafío y/o falta de "respeto" hacia éstas"* (Barraza Sullón 2007: 4).

Vi sono poi forme di acculturazione subdola che agiscono per esempio attraverso l'applicazione di pratiche comunicative occidentali alle lingue indigene, determinando fraintendimenti o la totale incomunicabilità con l'interlocutore¹⁰⁶. Attraverso questo meccanismo vengono introdotti nelle culture considerate "subalterne" ideologie e sistemi di valori propri della cultura dominante che vengono inconsciamente assimilati.

L'interculturalità promossa dalle popolazioni indigene si rivela un "*proyecto epistémico*" (Walsh 2003) orientato a demolire l'impostazione coloniale ed eurocentrica del sapere portata avanti attraverso politiche educative acculturanti. L'attivismo politico e la partecipazione attiva delle popolazioni indigene attraverso le proprie organizzazioni contro l'imposizione di un unico modello culturale, politico ed

¹⁰⁶Si pensi alla struttura comunicativa di domanda e risposta che generalmente viene applicata nel rapporto tra maestro e studente e che non sempre corrisponde al modo in cui i bambini indigeni interagiscono con una persona adulta.

economico mette in luce la presa di coscienza della differenza coloniale che invade tutti gli aspetti della realtà sociale e determina gerarchie e diseguaglianze.

2.3.3 Traduzione e autotraduzione

Nella regione amazzonica peruviana l'imposizione della lingua spagnola ha determinato un impoverimento linguistico, l'adozione di uno strumento di comunicazione differente e ha influito negativamente sull'identità e l'autostima del parlante indigeno. Come segnala Regan:

El idioma es un elemento poderoso en la formación y mantenimiento de la identidad, por ser el medio principal de la comunicación. A través de la lengua se expresa la forma de pensar de un pueblo y es el medio de transmisión de los conocimientos (Regan 1988: 141).

In contesti in cui la lingua è stata veicolo di colonizzazione la traduzione non solo implica delle scelte stilistiche ma comunica inevitabilmente anche delle convinzioni ideologiche di cui il traduttore può essere più o meno consapevole. Non si tratta unicamente di un procedimento linguistico al contrario è un'operazione culturale che agisce sui lettori/ascoltatori attraverso la diffusione di messaggi che vanno oltre il contenuto del testo stesso. Nel caso delle lingue indigene e a maggior ragione nell'ambito dell'eib, l'autotraduzione può convertirsi in uno strumento utile al processo di decolonizzazione del sapere favorendo l'affermazione e la diffusione di epistemologie differenti da quella occidentale. Nonostante a livello legislativo lo spagnolo non sia l'unica lingua ufficiale, nella pratica è la sola a cui venga riconosciuto maggior prestigio e che comunemente viene utilizzata negli uffici pubblici e nei mezzi di comunicazione di massa. Secondo Trapnell e Vigil:

[...] si bien consideramos importante el aprendizaje de castellano como segunda lengua, debemos examinar críticamente los problemas causados por la predominancia de esta lengua, develar la ideología y la estructura del poder que produce y reproduce estos problemas, con el propósito de transformar las relaciones de poder en una mejor relación, libre de la hegemonía y de la dominación (2011: 18-19).

Per i kukama, nella maggioranza monolingue spagnoli, il ricorso alla lingua d'origine non solo rappresenta una forte volontà di rivendicazione identitaria e affermazione dell'essere indigeno ma rivela un atteggiamento che si oppone al lungo percorso di negazione e subordinazione a cui sono stati sottoposti attraverso vari canali ma soprattutto attraverso la scolarizzazione. Il risultato dell'acculturazione è evidente non solo nella lingua ma anche nel modo di pensare e accettare una visione della realtà e un modo di affrontare la vita che sia differente da quello occidentale. Come segnala Angelica Ríos¹⁰⁷, docente e coordinatrice del Formabiap, negli anni in cui vigeva la nota 14 le federazioni hanno scelto di sostenere i giovani che vivevano in città con la convinzione che avessero maggiori possibilità di superare la prova di ammissione. Ma proprio a causa della formazione scolastica nel contesto urbano, considerata inizialmente come un vantaggio, gli studenti kukama incontrano maggiori difficoltà dei bilingui. Durante il loro processo di formazione gli alunni hanno manifestato uno scarso livello di conoscenza della propria cultura d'origine che ha portato i docenti a dover adottare strategie di recupero culturale specifiche e in qualche modo limitate dalla stessa realtà urbana in cui vivono. In occasione del ciclo non scolarizzato, a differenza degli altri studenti che si recano nelle proprie comunità, i kukama fanno ritorno alla città in cui la pratica, il lavoro di ricerca e l'avvicinamento alla propria cultura risultano notevolmente limitati dal contesto.

Anche tra i gruppi etnici che hanno mantenuto e utilizzano quotidianamente la propria lingua d'origine come gli shawi si può riscontrare, seppur in misura minore, un sentimento di inferiorità interiorizzato nel corso degli anni, che si manifesta nell'interazione con parlanti madrelingua spagnoli. Un livello linguistico insufficiente o il timore di essere oggetto di scherno determina spesso insicurezza nel parlante il quale soprattutto nella conversazione orale dovrà compiere un lavoro di traduzione immediato e complesso in considerazione del fatto che le due lingue rispondono a logiche di pensiero differenti (Chanchari Pizuri 2012).

Nel processo di traduzione entrano in gioco diversi fattori legati alla sfera sociale ed emotiva quali l'autostima dei parlanti e le relazioni di potere. Ogni parlante riceve

¹⁰⁷ Angélica Ríos Ahuanari, coordinatrice di Formabiap, intervista realizzata il 24/08/2012 presso gli uffici di Formabiap, Iquitos.

sicurezza e stabilità nel riconoscersi membro di una comunità linguistica e allo stesso tempo associa la propria lingua a ricordi, sentimenti, valori culturali ed esperienze di vita. Ciò è evidente nei processi di autotraduzione in cui il traduttore può incontrare delle difficoltà nel rendere in un'altra lingua un'esperienza o un ricordo che ha sperimentato e vissuto nella propria lingua materna. La traduzione presenta infatti una serie di passaggi non solo da una lingua all'altra ma da un sistema di pensiero all'altro, portando con sé valori e sentimenti riconducibili esclusivamente alla logica di pensiero della cultura d'appartenenza. Anche nel caso degli studenti che hanno la lingua indigena come L1, scrivere nella propria lingua comporta uno sforzo di traduzione e interpretazione notevole. Nella maggioranza dei casi, a causa di processi di scolarizzazione in lingua spagnola, prima pensano al contenuto in lingua indigena, poi a come l'avrebbero scritto in spagnolo e infine lo traducono per iscritto nella loro lingua. È chiaro dunque che la traduzione si presenta come un vero e proprio processo mentale. Durante il mio lavoro sul campo ho potuto constatare nel racconto di uno studente¹⁰⁸ di lingua *kichwa* come i due codici linguistici si sovrapponevano per la necessità di indicare in maniera più accurata determinati aspetti o immagini.

Il processo di traduzione implica da una parte delle scelte stilistiche sulla base del contenuto, del pubblico e della finalità del testo e dall'altra delle soluzioni come il prestito linguistico, i neologismi e le perifrasi per supplire a differenze di tipo lessicale; è il caso di termini scientifici nel passaggio dallo spagnolo alla lingua indigena o della ricchezza di campi semantici riguardanti il mondo naturale che non trovano corrispondenza nella lingua spagnola. Un chiaro esempio è rappresentato dalla traduzione realizzata dal professor Rafael Chanchari Pizuri appositamente per questa tesi dei testi shawi analizzati nel paragrafo 3.2. Il testo consente infatti di individuare le scelte e le strategie che vengono generalmente adottate nei casi dei testi bilingui elaborati da Formabiap, orientate tanto al rispetto dell'origine orale del racconto quanto alla riproduzione della varietà spagnola della regione.

L'uso di termini come "*nochecita*" (*tahshiru*) "*hermanito*" (*iya'wa*)¹⁰⁹, "*solita*" (*inaora*), "*despacito*" (*uhshakeran*), *ahorita* (*ahpira*).rispecchiano un uso dei diminutivi piuttosto

¹⁰⁸ Odilo Lanza Jipa, comunidad *Campo Serio*, río *Napo*, pueblo *kichwa*.

¹⁰⁹ Nell'uso comune la parola "*iya'wa*" (*hermanito*) si usa tra fratelli che hanno più o meno la stessa età, come in questo caso.

frequente nel parlato dello spagnolo amazzonico. Ad esclusione di *“hermanito”* che rappresenta effettivamente la traduzione del diminutivo shawi *“iya’wa”*, negli altri casi ci troviamo davanti a una scelta del traduttore. Nel caso di *“nohecita”* il diminutivo è stato utilizzato con lo scopo di tradurre l’espressione *“tahshiru’pu”* che significa *“al anochecer”*, infatti nella lingua shawi i diminutivi si possono applicare alle persone, alle piante, agli oggetti ma non a fenomeni naturali come la notte (*tahshi*). Un discorso analogo vale per il termine *“ahpira”* tradotto come *“ahorita”* ma che nella lingua shawi non può avere valore diminutivo poiché *“es ilógico decir ahorita vamos a regresar si estamos yéndonos lejos para la lengua shawi”*¹¹⁰. La volontà di riprodurre la varietà amazzonica dello spagnolo si riscontra oltre che nell’uso dei diminutivi anche nella scelta lessicale di termini quali *“chapanear”*, *“sable”*, *“chobon”* e altri che favoriscono la raffigurazione di un contesto socio culturale nel quale lo studente può riconoscersi. Detto in altri termini è questa la varietà dello spagnolo con cui gli studenti indigeni entrano in contatto sia all’interno delle comunità sia nei contesti urbani della regione amazzonica. Lo stesso procedimento si verifica nelle lezioni di lingua durante le quali gli studenti si esercitano a livello orale e scritto in entrambe le lingue, praticando di fatto un lavoro di autotraduzione. È un’attività che richiede un discreto livello di conoscenza di entrambe le lingue e che nel caso di studenti come i kukama, che devono recuperare la propria lingua d’origine, può essere affrontata solo in un secondo momento. In occasione del laboratorio di scrittura creativa precedentemente citato, in cui gli studenti erano invitati ad elaborare un racconto nella propria lingua per poi tradurlo in spagnolo, alla richiesta su come fossero riusciti a superare le differenze tra i due codici linguistici uno studente shawi¹¹¹ ha affermato *“Se les saltean algunas palabras para que tenga coherencia el texto”*. Questa spiegazione offre un chiaro esempio di come le competenze in entrambe le lingue gli abbiano permesso di far ricorso a soluzioni pratiche, funzionali a una resa coerente del testo nella seconda lingua; per uno studente kukama che appena giunto al Formabiap è monolingue spagnolo un’attività di questo tipo è impensabile.

¹¹⁰ Comunicazione personale del professor Rafael Chanchari Pizuri.

¹¹¹ Milton Lancha Pizango, studente shawi di Formabiap, intervista realizzata il 09/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

Spesso il processo di autotraduzione realizzato dagli studenti non si riduce alla relazione lingua indigena-lingua spagnola ma coinvolge diverse varietà dialettali con differenti livelli di competenza scritta e orale. La diversità dei codici linguistici non ostacola la comprensione tra studenti o tra docente e studenti ma al contrario influisce positivamente sulla didattica, offrendo un quadro più ampio della ricchezza e vitalità delle lingue amazzoniche. Una delle strategie adottate dagli studenti nel caso di scarse competenze a livello scritto in lingua indigena (spesso conseguenza di una mancata scolarizzazione nella lingua materna) è quella di ricorrere all'alfabeto spagnolo per scrivere nella propria lingua. Se prendiamo come esempio la lingua shawi la scuola di Formabiap ha adottato un'unica versione dell'alfabeto per le diverse varietà regionali riconducibili alla zona di provenienza dei parlanti¹¹², che tiene conto delle esperienze scolastiche e del possibile contatto con sistemi alfabetici differenti elaborati dall'ILV o da altre istituzioni. Soprattutto agli inizi del proprio percorso formativo gli studenti shawi possiedono una varietà lessicale in accordo con la propria zona di provenienza, mostrano la tendenza a scrivere come parlano e fanno uso dell'alfabeto spagnolo. Per questa ragione le lezioni di lingua indigena implicano un continuo lavoro di negoziazione e arricchimento culturale grazie alla diversità degli apporti di ciascun studente.

¹¹² La linguista Yris Barraza ha rilevato, attraverso la consultazione degli studenti presenti nella scuola, la diminuzione dell'uso della lingua shawi tra le nuove generazioni nei casi in cui provengano da comunità vicine alle città (Barraza 2012).

2.3.4 La funzione dell'immagine

Nei testi di Formabiap presi in esame, utilizzati sia nella scuola primaria sia nella formazione docente di eib, l'immagine non si limita a esplicitare il contenuto del testo scritto ma rimanda alla realtà culturale a cui appartengono la storia e i suoi lettori. I disegni sono strumenti didattici validi soprattutto nell'ambito dell'eib perché aiutano a combattere stereotipi, facilitano l'apprendimento e favoriscono il riconoscimento degli studenti indigeni nei temi trattati in aula. L'autostima degli studenti indigeni accresce nel vedere sé stessi, la propria cultura e realtà rappresentati all'interno di un testo scolastico. Il riconoscimento che viene attribuito al proprio patrimonio culturale all'interno della scuola contribuisce a una maggiore partecipazione all'attività didattica da parte degli studenti e influisce positivamente nel loro rendimento scolastico.

Inoltre è necessario riconoscere come la forma del disegno corrisponda maggiormente al modo di concepire e descrivere la realtà circostante tipico delle culture indigene poiché, a differenza della parola scritta, permette in maniera simultanea la trasmissione e la ricezione di molteplici messaggi. Il disegno dunque accompagna e arricchisce la lettura fornendo delle informazioni aggiuntive e peculiari. Può illustrare tra le altre cose la scena principale del racconto o il contesto da cui prende avvio la storia o l'aspetto tradizionalmente attribuito ai *seres naturales*. In ogni caso non sono solo gli elementi in primo piano a fornire informazioni: ogni singolo fattore concorre a presentare nella sua interezza la realtà amazzonica e la cosmovisione di ciascun gruppo etnico. È il caso delle illustrazioni in cui sono presenti la flora e la fauna tipici della selva o i personaggi che appartengono all'immaginario mitologico amazzonico. L'uso del disegno come strumento di supporto al testo scritto è una pratica piuttosto diffusa nelle raccolte della letteratura orale indigena. Nel caso degli shawi oltre i libri elaborati da Formabiap possiamo citare i 6 volumi frutto del lavoro di ricerca di suor María Dolores García Tomás o i testi curati dal maestro shawi José Púa Pizango, finalizzati all'uso didattico. Come nella maggioranza dei testi destinati a studenti della scuola primaria le immagini hanno l'obiettivo di facilitare l'apprendimento dei contenuti. Nel caso di Formabiap l'illustrazione dei testi è stata affidata a illustratori di professione

che conoscono da vicino la realtà amazzonica (si pensi a Jaime Choclote¹¹³) o agli stessi studenti nel caso in cui abbiano svolto anche il lavoro di raccolta e trascrizione in loco dei testi orali. Il riconoscimento degli studenti come autori del testo scritto e dei disegni non solo garantisce una partecipazione attiva nell'elaborazione del materiale didattico coerente con il proprio patrimonio culturale ma contribuisce al rafforzamento di un sentimento di autostima. L'attenzione nei confronti dell'immagine è fondamentale se si tiene conto del fatto che non è mai un prodotto neutro bensì ha una connotazione culturale e può alimentare stereotipi a danno di alcune categorie di studenti (Unicef 2008). È ciò che è avvenuto anche in tempi recenti nel sistema scolastico peruviano.

A maggio del 2012 ha suscitato numerose critiche il testo "*Personal Social 3*" destinato al terzo anno della scuola primaria che presentava una esemplificazione di tipi di famiglia fortemente stereotipata e basata sulla divisione geografica costa, sierra e selva¹¹⁴. Nel giugno del 2013 la polemica ha riguardato il testo "*Aromas. El origen de las razas*" incluso nel *Plan lector* e destinato agli studenti del secondo anno della primaria, in cui si spiega l'origine delle razze (bianca, indigena e nera). Il diverso colore della pelle avrebbe origine dall'ordine in cui i tre bambini rappresentati fuoriescono dall'acqua che da limpida diventa sempre più torbida, determinando i tre diversi colori della pelle¹¹⁵. Nonostante le giustificazioni da parte dell'autore, che afferma di ispirarsi a un mito orale dell'etnia amazzonica degli jibaro, è evidente la presenza di un messaggio razzista che viene trasmesso sia a livello contenutistico sia a livello di immagine. Se di per sé è grave il persistere del concetto di razza e di stereotipi¹¹⁶ che dovrebbero essere ormai superati è ancor più grave che un bambino consideri veritieri questi messaggi perché acquisiti nel contesto scolastico.

Un aspetto veicolato dalle illustrazioni e spesso sottovalutato è l'immaginario trasmesso attraverso i libri di testo. Per molto tempo le politiche educative nazionali hanno adottato modelli e materiale didattico dai paesi stranieri senza tener conto delle

¹¹³ Illustratore e autore di fumetti.

¹¹⁴ In <http://elcomercio.pe/politica/gobierno/texto-escolar-estereotipa-familias-peruanas-noticia-1422057>

¹¹⁵ In <http://peru21.pe/opinion/critican-contenido-racista-texto-ninos-primaria-2137865>

¹¹⁶ Nel testo il bambino afro peruviano viene raffigurato nell'atteggiamento di battersi il petto con i pugni.

incongruenze rispetto alle differenti realtà presenti sul territorio nazionale e influenzando negativamente sui livelli di apprendimento, soprattutto nel caso di studenti indigeni. Come segnala Sotil García (1997) fino a qualche anno fa nelle scuole amazzoniche si festeggiava la festa della primavera nonostante questa stagione non rientri nelle caratteristiche ecologiche della regione e i testi scolastici narravano di fate, giraffe, elefanti, ignorando tanto la ricchezza faunistica locale quanto il patrimonio mitologico delle culture autoctone. Inoltre i programmi di storia avevano inizio dalla conquista dell'America negando i processi storici e la stessa esistenza delle popolazioni autoctone nell'epoca precedente all'arrivo degli spagnoli. È evidente che tutto ciò ha necessariamente delle ripercussioni sullo sviluppo cognitivo oltre che sulla formazione scolastica degli studenti indigeni i quali vivono in un contesto socio culturale completamente estraneo a quello rappresentato nella scuola. Vi sono anche casi di materiale di eib che a livello illustrativo registra una forte presenza dell'elemento indigeno ma non necessariamente è interculturale e rispettoso della cultura d'appartenenza degli studenti. Ciò avviene quando indipendentemente dalle immagini, i contenuti indigeni vengono interpretati secondo prospettive e metodologie occidentali o gli stessi contenuti appartengono alla cultura occidentale.

Formabiap incoraggia il disegno anche in altri momenti dell'attività didattica attraverso la creazione di cartelloni utili nell'ambito dei progetti socio produttivi, nella stesura delle tesi, nella realizzazione di *Cuadernos de trabajo* che gli studenti elaborano nel corso della loro formazione docente e sono frutto del lavoro di ricerca sul campo e mediante l'inserimento all'interno del curriculum di un laboratorio di *Expresión Estética y Corporal*¹¹⁷ il quale:

[...] comprende el desarrollo y la práctica de las competencias comunicativas relacionadas a la expresión corporal, gráfica y otras formas de expresión no verbal que forman parte de la riqueza comunicativa-expresiva de los pueblos indígenas, de otras regiones y de la tradición escolar (FORMABIAP 2004: 38).

¹¹⁷ Il laboratorio che si svolge a cicli alterni fa parte di una delle tre sub aree dell'area di *Comunicación Integral* chiamata *Desarrollo de la Comunicación*.

Il disegno ha svolto e continua a svolgere un ruolo comunicativo importante nelle culture amazzoniche¹¹⁸ attraverso le pitture corporali, le decorazioni presenti nei manufatti o attraverso vere e proprie opere pittoriche. Possiamo citare il *kené*, il motivo pittorico utilizzato dalle donne shipibo per decorare tra le altre cose manufatti, borse, abiti e dichiarato dall'UNESCO patrimonio culturale immateriale del Perù nel 2008¹¹⁹. Le pitture corporali, anche nei casi di comunità che ricorrono ai simboli esteriori tradizionali solo in occasione di celebrazioni, oltre ad avere un valore estetico ricoprono una funzione sociale importante comunicando a chi sta intorno informazioni aggiuntive sulla propria persona (per esempio se una donna è sposata o no). Negli ultimi decenni si assiste all'affermazione di pittori indigeni che appropriandosi di tecniche e spazi della cultura occidentale realizzano opere che riflettono dall'interno la visione indigena della realtà. Si può riscontrare il passaggio da una pittura ancorata ai motivi e alle tecniche tradizionali a un uso dell'immagine rinnovato e reinterpretato in cui il mondo indigeno emerge nella sua varietà e ricchezza. Valdivia, regista di diversi documentari di tema amazzonico fra cui "*Buscando el azul*"¹²⁰ illustra questo cambiamento tra i Bora:

La llanchama era utilizado por siglos como ropa o para elaborar máscaras usadas en rituales tradicionales, así que pintar sobre ella no fue novedad. Los motivos iniciales eran animales del bosque y también costumbres locales en dibujos que eran vendidos a los turistas [...]. Tuvo que surgir una segunda generación de pintores boras para enriquecer y sustentar las razones de la elaboración de pinturas, con el surgimiento del joven Víctor Churay Roque se añadió el elemento reivindicativo de la historia indígena mediante la autorepresentación pictórica en respuesta a la visión foránea de los pueblos indígenas [...] (Valdivia 2014: 188).

Rember Yahuarcani (Uitoto) e il padre Santiago Yahuarcani sono un esempio di questo cambiamento da non intendere secondo una visione stereotipata come un percorso dalla primitività alla modernità bensì come un continuum tra stili e tecniche attraverso

¹¹⁸ Lo stesso discorso vale anche per le culture andine, si pensi ai disegni di Guaman Poma de Ayala che accompagnano l'opera *Nueva corónica y buen gobierno*.

¹¹⁹ Si veda Belaunde Luisa Elvira. "DISEÑOS MATERIALES E INMATERIALES: LA PATRIMONIALIZACIÓN DEL KENÉ SHIPIBO-KONIBO Y DE LA AYAHUASCA EN EL PERÚ". In *Mundo amazónico*, 3, 2012, pp. 123-146.

¹²⁰ Il protagonista del documentario è Víctor Churay, pittore di etnia Bora che dipinge la storia e la cosmovisione del proprio popolo utilizzando colori naturali; il titolo fa riferimento alla ricerca da parte del protagonista del colore azzurro. Dopo il trasferimento a Lima e l'esperienza universitaria la ricerca del colore azzurro diventa la metafora dell'esigenza di giustizia e affermazione.

la reinterpretazione e rielaborazione di motivi tradizionali indigeni. In occasione della mostra *Rafue padre del conocimiento*, organizzata a Lima dal 7 al 31 luglio 2011 in cui hanno esposto padre e figlio, ho potuto riscontrare le differenti prospettive e traiettorie dei due artisti. Santiago dipinge sulla *llanchama* e usa colori naturali, Rember pur non rinnegando le proprie radici fa ricorso a colori acrilici e tecniche pittoriche occidentali con l'obiettivo di dar vita a uno stile proprio e allo stesso tempo più universale. Si riscontra soprattutto nelle nuove generazioni un'insofferenza nei confronti dei tentativi occidentali di categorizzare gli artisti unicamente come indigeni o di vincolare le loro opere alla mitologia e a tematiche tradizionalmente attribuite al mondo autoctono. L'immagine come strumento di affermazione e rivendicazione di altre prospettive non solo mostra il mondo indigeno ma testimonia la capacità di ricorrere a strumenti appartenenti al mondo culturale occidentale per proporre la propria idea di arte moderna. C'è un'appropriazione degli spazi prima riservati all'arte europea che prevede allo stesso tempo una negoziazione tra il messaggio e le finalità che il prodotto artistico ha all'interno della cultura indigena e le esigenze di un pubblico non indigeno che fruisce dell'opera in un contesto spaziale e culturale differente da quello a cui l'opera fa riferimento.

Assumere il ruolo di pittori consente di fornire un'immagine autentica del proprio mondo e non mediata e interpretata secondo canoni occidentali, che non sono adatti a spiegare il reale messaggio o la funzione dell'opera d'arte. Mediante la conquista di spazi espositivi si rivendica la volontà di allontanarsi dallo stereotipo che interpretava l'arte indigena come artigianato e folklore con lo scopo di declassare o sminuire il valore artistico di opere d'arte diverse.

All'interno del discorso sull'immagine occupa un posto importante anche la pittura sciamanica che nasce dall'unione tra tecniche pittoriche occidentali, arte indigena e sciamanesimo (Belaunde 2011). In seguito all'assunzione di piante allucinogene come l'*ayahuasca* i pittori sciamani riproducono le proprie visioni fornendo una rappresentazione visiva della cosmovisione indigena. Non tutti i pittori amazzonici

fanno uso di piante o allucinogeni per realizzare le proprie opere, si tratta di una scelta personale dell'artista che in alcuni casi è legata anche alla cultura di appartenenza¹²¹.

Il linguaggio pittorico riesce a riflettere la visione unitaria che i popoli amazzonici hanno della realtà e ha un impatto più immediato sul fruitore attraverso il tentativo di riprodurre il carattere performativo delle pratiche culturali indigene. Nonostante l'uso di tecniche occidentali e l'adattamento al gusto di un pubblico non indigeno le opere non si limitano a riprodurre una scena o un'immagine: ogni elemento all'interno dell'opera ha una sua funzione ed è portatore di informazioni appartenenti ad universi culturali diversi da quello occidentale. Il tentativo dell'artista è quello di riprodurre una realtà in movimento e soggetta a una continua trasformazione attraverso un immaginario personale che include nella stessa scena animali, umani ed esseri spirituali.

È importante segnalare il frequente incontro tra scrittura e immagine che si verifica tra i pittori amazzonici: alcuni di questi artisti sono anche scrittori e si occupano personalmente di elaborare dei testi con la finalità di spiegare il contenuto e i molteplici significati delle proprie opere (Belaunde 2011). La relazione che si instaura tra i due registri da una parte contribuisce a fornire all'osservatore occidentale una visione più chiara della realtà amazzonica e dall'altra risponde alla volontà degli artisti di rivendicare il valore di epistemologie "altre".

Il potere dell'immagine si mantiene e assume un maggior valore di affermazione e rivendicazione identitaria nei contesti urbani, attraverso l'opera di indigeni immigrati che si dedicano alla decorazione di manufatti e tessuti per il commercio turistico o che realizzano opere pittoriche¹²². La comunità shipibo di Cantagallo a Lima offre un chiaro esempio di questo processo che è allo stesso tempo economico e culturale, attraverso la presenza del *Comité de Mujeres Artesanas* chiamato ASHĔ e di un gruppo di pittori che generalmente espongono all'interno di mostre collettive¹²³. Il più noto è Shoyan

¹²¹ Nel caso di Rember Yahuarcani, non solo l'artista ha dichiarato di non ricorrere all'ayahuasca per la realizzazione delle proprie opere ma ha precisato che tra i uitoto si consuma l'*ampiri* una pasta di tabacco con *sal de monte* che ha un effetto più onirico che allucinogeno.

¹²² Gli artisti spesso fanno uso delle reti sociali come Facebook per mettere in vendita le proprie opere.

¹²³ Tra le esposizioni più recenti si segnalano: dal 7 al 16 di marzo 2014 l'esposizione "*Buscando el río. Estéticas y representaciones de los pueblos indígenas amazónicos en Lima*" e dal 12 settembre al 5 ottobre 2014 la mostra "*De su largo llanto se formó el Amazonas*".

Sheca (Roldán Pinedo) ma si possono citare anche altri nomi come Rawa (Julio Maldonado), Inin Metsa (Harry Pinedo), Behuan Jisbe (Elena Valera) y Reshin Jisbe (Olinda Silvano). Il mantenimento del proprio nome shipibo in un contesto urbano testimonia il legame e il sentimento di appartenenza che unisce questi artisti e le proprie opere alla propria cultura d'origine.

3. Analisi dei testi

3.1 Introduzione ai testi

La scelta dei testi è stata determinata da tre fattori: i gruppi etnici con cui sono entrata in contatto durante il lavoro di ricerca presso la scuola di Formabiap, il fattore linguistico e le tematiche.

La ricerca di campo si è svolta in due periodi distinti (estate 2011, estate 2012) e ha avuto la scuola di Formabiap come sede principale. In entrambe le occasioni gli studenti presenti appartenevano alle etnie shawi e kukama e ciò ha comportato un interesse e un approfondimento specifici nei confronti del loro patrimonio culturale. Gli shawi noti anche con il nome Chayahuita, si autonominano *Kampo Piyapi* “nostra gente” (INEI 2009a) (Mayor Aparicio, Bodmer 2009), e insieme all’etnia Jebero appartengono alla famiglia linguistica Cahuapana (Albó 2009). Sulla base dei dati presentati dall’*Instituto Nacional de Estadística e Informática* (INEI 2009b) la popolazione shawi ammonta a 21.424 persone e risiede nelle regioni di Loreto e San Martín (Brack Egg 1997). I kukama appartengono alla famiglia linguistica tupí-guaraní e abitano le regioni di Loreto e dell’Ucayali (Mayor Aparicio, Bodmer 2009). L’ultimo censimento condotto nel 2007 ha individuato 11.307 kukama (INEI 2009b) ma i dati non sono considerati attendibili poiché non tengono conto della situazione particolare di questo gruppo etnico. Infatti i processi di acculturazione e le politiche di *castellanización* hanno determinato nei kukama non solo l’abbandono della cultura e della lingua d’origine ma anche l’occultamento della propria identità indigena.

La difficoltà nell’appropriarsi del patrimonio linguistico locale data la sua estrema complessità ha determinato la scelta di testi in lingua spagnola con un’unica eccezione. Infatti con lo scopo di mostrare la varietà linguistica del materiale didattico elaborato dalla scuola si sono presi in esame 9 racconti in lingua shawi la cui traduzione in lingua spagnola è stata realizzata da un docente della scuola¹²⁴ appositamente per questo

¹²⁴ Chanchari Pizuri Rafael.

lavoro di tesi. Al termine del processo di formazione è richiesto agli studenti e futuri maestri un buon livello scritto e orale in entrambe le lingue ma le competenze linguistiche raggiunte dipenderanno da vari fattori. Come spiega il professore Carlos Panduro Bartra:

Cuando los estudiantes egresan manejan las dos lenguas a diferentes niveles. Hemos tenido estudiantes kukama que ingresan con un manejo limitadísimo del kukama y que luego de estos años de estudio ya pueden hacer unas clases y conversar. Entendemos la dificultad que en las comunidades kukama no se habla la lengua kukama regularmente, unos cuantos ancianos son los que hablan la lengua.¹²⁵

L'analisi dei racconti permette inoltre di rilevare nel testo scritto la presenza dell'oralità non solo come indice della natura originaria del mito ma anche come un atto voluto da parte dell'autore con il fine di rivendicare logiche di pensiero "altre".

La scelta dei testi è orientata a mettere in luce temi comuni alle diverse culture amazzoniche che pur variando in alcuni aspetti, si ripetono come costanti nelle produzioni letterarie. Ciò spiega il riscontro dello stesso mito nel corpus letterario di gruppi etnici distinti: è il caso del racconto kukama "*Origen de la luna*" presente anche nella cultura shawi.

Il brano "*El origen de Kunpanama*" oltre a fornire informazioni sulla cultura shawi affronta il tema dell'origine spesso utilizzato da antropologi, missionari e studiosi come categoria all'interno delle raccolte dei miti indigeni. Nonostante una delle funzioni principali del mito (utilizzata anche nell'ambito educativo) sia quella di spiegare l'origine degli elementi, l'eccessivo ricorso a questa categoria è riconducibile alla necessità esclusivamente occidentale di catalogare e sistematizzare il patrimonio culturale orale.

Come fa notare Lévi-Strauss

¹²⁵ Carlos Panduro Bartra, professore di Formabiap, intervista realizzata l'08/09/2011 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

Quando consideriamo questo enorme complesso di miti indiani [...] troviamo più o meno la stessa organizzazione dei dati, cioè quella raccomandata dagli antropologi: per esempio all'inizio ci sono i miti cosmologici e cosmogonici e dopo, molto dopo, quelle che potremmo definire la tradizione leggendaria e le storie familiari (2010: 49).

L'autore mette in evidenza come la stessa struttura di catalogazione sia usata attualmente nell'ambito dell'insegnamento dai membri delle culture a cui appartengono i miti, ed è questo il caso del testo di Formabiap *"Para recordar la vida. Relatos de origen de los pueblos indígenas amazónicos"* (2005) dal quale è stato tratto il brano *"El origen de Kunpanama"*.

I 9 brani shawi che hanno inizio con il racconto *"Se troza la cabeza de la persona"* (paragrafo 3.2) e il racconto kukama *"El hombre garza"* (paragrafo 3.5) affrontano un aspetto fondamentale che accomuna le culture amazzoniche ovvero l'importanza attribuita alla natura nella cosmovisione indigena e la possibilità degli esseri spirituali di assumere diverse sembianze ed entrare in contatto con l'uomo. In particolare il racconto kukama rivela la convinzione diffusa tra le popolazioni amazzoniche che gli animali in origine fossero persone. Come spiega Viveiros de Castro:

Per i popoli amazzonici, la condizione comune originaria sia degli uomini sia degli animali non è l'animalità, ma bensì l'umanità. [...] Gli umani continuano a essere ciò che sono sempre stati: sono gli animali a essere ex-umani, non gli umani ad essere ex-animali (2000: 47).

La nozione di prospettivismo amerindiano elaborata da Viveiros de Castro ci consente di intendere un insieme di relazioni e cambiamenti di prospettive basate su logiche diverse dal pensiero occidentale, fondato sull'antropocentrismo. Infine i temi selezionati offrono l'opportunità di trattare altre funzioni del racconto: regolare la condotta individuale o collettiva attraverso la narrazione di vicende avvenute in un passato non definito e illustrare le conseguenze negative derivate dalla mancata osservazione di una norma. Nel racconto *"Origen de la luna"* la spiegazione dell'origine

dell'astro è in realtà funzionale alla condanna dell'incesto, considerato un comportamento sociale scorretto e "innaturale". Allo stesso modo nel brano shawi "*Se troza la cabeza de la persona*" la condizione "innaturale" della testa che si separa dal corpo è determinata dal mancato compimento di una norma (bere prima di andare a dormire), omissione che provoca l'origine del *chanchun* e del *muhtute*, entità pericolose per l'uomo. Nelle società prevalentemente orali il mito era uno degli strumenti privilegiati per impartire insegnamenti e mettere in guardia dai pericoli. Questa funzione, rimasta immutata nel tempo e conservatasi nella versione scritta, può essere potenziata nell'ambito scolastico grazie alla portata creativa del mito e alla sua capacità di veicolare logiche per noi "altre".

Per ciascun racconto vengono fornite indicazioni riguardanti il testo da cui è stato estratto. Si tratta di raccolte elaborate da studenti della scuola di Formabiap, che hanno già terminato la loro formazione e lavorano come maestri nelle comunità, o da docenti della scuola in seguito al lavoro di ricerca e raccolta svolto nelle comunità. In entrambi i casi le raccolte svolgono la funzione di materiale didattico destinato alla scuola primaria e vengono utilizzate anche nell'ambito della formazione docente di eib. Di ogni racconto viene indicato il nome dell'autore dei testi e delle illustrazioni, quando presenti, le quali integrano e rafforzano la funzione pedagogica della storia. L'analisi dei brani è suddivisa su due livelli: strutturale e contenutistica, con particolare attenzione alla funzione didattica. Nel primo livello vengono evidenziati gli aspetti tradizionalmente associati al registro orale, la suddivisione in nuclei narrativi e le scelte stilistiche e lessicali. Nel secondo vengono individuati e approfonditi elementi peculiari della cultura amazzonica (personaggi, situazioni, oggetti) con il duplice scopo di favorire una conoscenza dettagliata del pensiero indigeno ed evidenziare la funzione didattica del mito. L'identificazione di termini o concetti chiave all'interno di un racconto si rivela anche una strategia di apprendimento utile nell'ambito dell'educazione interculturale poiché permette l'approfondimento di aspetti propri della cultura di appartenenza dello studente.

3.2 *Se troza la cabeza de la persona e altri 8 racconti (shawi)*¹²⁶

L'analisi riguarda 9 testi collegati tra loro a livello tematico e a livello strutturale presenti all'interno della pubblicazione "*Asapaya irahka shawike ya'werin. Antiguamente Asa vivía en el pueblo Shawi*" (FORMABIAP 2009a: 51-60). Il testo elaborato dalla scuola di Formabiap è in lingua shawi e raccoglie una serie di letture destinate a studenti del quinto e del sesto anno della scuola primaria. La scelta di questi brani è in linea con la volontà di offrire una panoramica sull'offerta culturale e linguistica del materiale didattico e sulle tipologie di testo (in questo caso monolingue shawi)¹²⁷ e di proporre un'interpretazione dei meccanismi che sottostanno al passaggio dalla tradizione orale alla creazione di materiale didattico. L'elaborazione di un testo monolingue indigeno testimonia la vitalità della lingua utilizzata: nel caso degli shawi sia gli studenti di Formabiap sia quelli della scuola primaria, che sono i veri destinatari del libro, hanno lo shawi come lingua materna, per cui i testi in lingua spagnola o con traduzione a fronte si rivelano superflui ai fini della comprensione del contenuto. Come vedremo invece per altri gruppi etnici come i kukama avviene l'esatto contrario: i testi prevalentemente sono in lingua spagnola o con traduzione a fronte. I due gruppi etnici infatti presentano una situazione sociolinguistica completamente differente: gli shawi hanno la lingua autoctona come L1 e lo spagnolo come L2 (seppure con profonde differenze tra livello scritto e orale) mentre i kukama hanno lo spagnolo come L1 e sono attualmente coinvolti in un processo di riappropriazione linguistica (oltre che culturale) atto a diffondere la conoscenza e l'uso della lingua d'origine. In altri termini gli studenti kukama che accedono alla formazione docente spesso non parlano la loro lingua e ancor meno sanno scrivere e leggere in kukama, dunque un testo monolingue indigeno sarebbe pressoché inutilizzabile. Infine è necessario precisare che a differenza di altri testi, sia shawi sia kukama, in questo caso gli studenti non figurano come autori poiché il testo è frutto del lavoro di ricerca degli stessi docenti del Formabiap.

¹²⁶ Per la versione originale shawi si veda in Appendice.

¹²⁷ Con il fine di rendere accessibile la comprensione e l'analisi del testo a chi non conosce la lingua shawi si è resa necessaria una traduzione in lingua spagnola che è stata realizzata per questa occasione dal professore shawi Rafael Chanchari Pizuri.

1) *Se troza la cabeza de la persona*

Antiguamente dos personas se fueron al monte para dormir en el tambo¹²⁸. Llegando al lugar han limpiado el contorno e interno del tambo y luego han cocinado para comer. Después de comer, en la nochecita uno de ellos a su hermano le dijo: -“anda, trae agua, tomemos masato chapeado.”¹²⁹ El otro de pereza dijo: “Yo no tengo sed”. Cuando le respondió así su hermano, el mayor se fue a traer el agua, tomó masato diluido para dormir. En cambio el hermano menor durmió sin tomar.

A medianoche su cabeza se trozó para irse a la quebrada a tomar agua de sed. En aquella noche su hermano mayor al despertar escuchó un ronquillo fuerte raro. Cuando escuchó así dijo: “Que le pasó a mi hermanito”. Levantándose atizó la candela. La candela ardía que iluminaba todo el tambo. Después llamó a su hermano pero no contestó.

Cuando no respondió levantó el mosquitero pero estaba echado sin la cabeza. Al ver eso de susto se fue a sentarse al lado de la candela. De un rato escuchó que viene del puerto saltando. Vio que viene la cabeza trozada, llegando subió a la tarima¹³⁰ donde estaba su cuerpo sin cabeza. Desde ahí vio a su hermano que estaba sentado al lado de la candela. Al ver a su hermano tuvo vergüenza. Su hermano le dijo: “Que te pasó”. Así a su hermano respondió: “No, me fui a tomar agua por la sed”. “¿Por qué tu estás así?”, le dijo a su hermano. “No sé hermano”, respondió a su hermano.

¹²⁸ “Tambo” (*tanpu* o *imenamé*): casa o alojamiento construido nella selva.

¹²⁹ “Masato chapeado” (*wenu*): indica un particolare tipo di *masato* che “ha sido diluido en agua con las manos, pero conserva las raicitas de la yuca” (Comunicazione personale della linguista Karina Sullón Acosta).

¹³⁰ “Tarima” (*pesara*): il termine registrato nel *Diccionario de la lengua española (DRAE)* come “Zona del pavimento o entablado, superior en altura al resto” in Amazonia è utilizzato per indicare una “*cama de pona batida*” ovvero un giaciglio costruito con foglie di palma.

2) La cabeza trozada se pegó a su hermano

Esa cabeza trozada dicen que si no le hubiera atizado la candela, solita a su gusto se hubiera pegado a su cuerpo. Por eso de vergüenza no se pegó a su cuerpo. Bajando de la tarima se pegó en el hombro de su hermano. Su hermano le dijo: “¿Para qué te pegas en mí? Anda, pégate a tu cuerpo”. A su hermano le respondió: “No, tú me has hecho avergonzar atizando la candela por eso ahora me pegaré a tu hombro. Nosotros los dos hermanos, los dos juntos caminemos, no me dejes. No pensaba que me iba a pasar esto por eso había dormido sin tomar.”

Su hermano le respondió: “Por eso pues yo te había dicho que te vayas a traer agua para dormir tomando masato chapeado pero tú no has querido, dormiste sin tomar, ahora tu cabeza se ha trozado”, le dijo su hermano. “Recién, hermano, he pensado, qué hago ahora yo. Como viviré yo”, dijo. Su hermano le respondió: “Vamos despacito te voy a poner para que te pegas”, así le dijo, pero respondió: “No, hermano, ya me has hecho avergonzar. Yo me puedo pegar pero tú vas a contar a la gente. Cuando bromean me harán pasar vergüenza. Así pensando yo, hermano, no puedo pegarme.”

“No diga así pégate” así le dijo su hermano pero no quiso. No aceptando la propuesta conversó bonito a su hermano. “Estímame a mí también, hermano, no insistiéndome así a mí también tú me llevas a la casa. No me dejes aquí en el monte botándome”, le dijo a su hermano. Cuando le dijo así su hermano el mayor le respondió; “No, hermano, no te voy a dejar. Yo tampoco no te voy a dejar, bien te voy a llevar”, le dijo a su hermano.

3) Su cuerpo se convirtió en chanchun¹³¹

Así mientras conversaban, un rato después el cuerpo se levantó de la tarima, cogiendo su sable de shungo¹³² se fue por el camino de la sachavaca¹³³ convirtiéndose en

¹³¹ Entità che vive nella selva.

chanchun. Ese cuerpo antes de levantarse expresaba SEEE..., SEEE..., SEEE... luego se levantó para pararse.

Ese cuerpo largo, hombre grande de estatura, sin cabeza, parándose cantó: “Chan, chan, chan, chan, chan”, dijo cantando. Después de cantar tomó el camino de la sachavaca para largarse, cantando se alejó.

Por eso en la noche cuando se come, lavándose las manos, tomando masato se duerme para que no se troce la cabeza, para que no se troce la mano. Si no se toma, nuestra cabeza se troza para ir al puerto a tomar agua. También cuando no se lavan las manos después de comer se troza para que se vaya a la quebrada a lavarse. Trozarse nuestra cabeza no es lo que le ocurrió a nuestros antepasados, hasta ahora nos puede pasar a cualquiera.

Así es pero ahora los jóvenes dicen otra cosa. Porque saben leer, hablar castellano, siguen a la religión católica y evangélica piensan diferente, quieren vivir diferente como mestizo. Pero en este mundo las cosas del monte no han cambiado.

4) Cuando tomaba, cuando comía derramaba en la espalda de su hermano

Cuando ocurrió eso ahí al lado de la candela los dos sentados amanecieron. Al día siguiente regresaron a la casa, cargando a su hermano en el hombro. Llegando narraron lo que les ha sucedido “Así nosotros los dos no estamos bien” dijeron. Así narrando los hechos lloraron mucho. La gente se asustó.

Él ya no se despegó de su hermano. Cuando se va a bañar a su hermano le lleva, cuando se va al baño le lleva, cuando se va al monte le lleva, cuando se va a orinar le

¹³² “Sable de shungo” (*shunki*): espressione regionale per indicare uno strumento da difesa.

¹³³ “Sachavaca” (*pawara*): tapiro del Sudamerica. Il testo *Buscando nuestra raices. Tomo V* offre una descrizione accurata di questo mammifero “Es de color marrón oscuro arriba, y marrón pálido por abajo.[...] Llega a medir 1.50 de largo y pesa 200 kilos. Viven solos o en parejas en lugares retirados, buscando las cercanías de los aguajales, donde pueden bañarse y encontrar su alimento preferido: la semilla de aguaje. Tiene abundante y sabrosa carne, lo que se explica que sea tan perseguido por hombres y animales” (García Tomás 1997: 356).

lleva, cuando se va a anzuelear le lleva, cuando se va a la chacra le lleva, cuando se va a pasear le lleva, ni para donde le deja.

De eso ya algunas personas se reían de él, su hermano mayor se avergonzaba. “Dos cabezas están andando”, le decían. Cuando comía, la cabeza de su hermano le decía: “Dame”. Cuando dice así su hermano le daba para que coma. Cuando tomaba decía: “Dame hermano, dame voy a tomar, tengo sed yo también” le decía a su hermano. Así cuando le daba su hermano comía y tomaba. Pero todo lo que comía y tomaba derramaba en la espalda de su hermano. Así andaba el hermano mojado y sucio con la comida y bebida que le derramaba la cabeza trozada de su hermano.

Así le hacía siempre a su hermano por eso se avergonzó y se cansó. Un día le dijo: “Siéntate, voy a buscar algo, vamos a comer”, a su hermano le respondió: “Pero, no, yo también voy a acompañarte. De repente no se sabe algo nos puede pasar, para verte yo”, dijo. Cuando decía así su hermano le llevaba otra vez. Así no le dejaba.

5) Su hermano le abandona engañando a la cabeza trozada

Cuando vivía así muy preocupado a su hermano le engañó: “Hermano”, le dijo: “vamos a buscar la carachama¹³⁴, buzando, traeremos, asaremos y comeremos”. A su hermano le contestó: “Vamos hermano”. Tomaron masato chapeado, cogieron la flecha, cogieron shicra¹³⁵, cargando se fueron al río.

Su hermano le llevaba cargándolo y ahí se iba conversando a su hermano. “Vamos hermano, que estás sano buza a buscar algo, trayendo, asando, comiendo vamos a dormir”. “Si no estaría así, los dos buzábamos a buscar para coger en cantidad de carachamas para irnos a comer”, le dijo. Cuando dijo así su hermano le contestó: “Hermano, no digas así. Bien, mientras tú te sientas, yo buzando busco y saco la

¹³⁴ “Carachama” (*warahte*): pesce del rio delle Amazzoni. Il glossario presente nel testo “Para recordar la vida” offre questa definizione “[...] Pez que se caracteriza por sus escamas duras y oscuras y por presentar un aspecto prehistórico. Resisten mucho tiempo fuera del agua. Se alimentan de detritus que encuentran en el fango”(FORMABIAP 2005: 71).

¹³⁵ “Shicra”: bolsa realizzata con le fibre della palma.

carachama y tú vas a juntar para que llevando, asando, comiendo, después tomando, vamos a dormir”, le dijo su hermano respondiendo.

Después a su hermano le dijo: “Que tan lejos estamos yendo a buzar para buscar algo?”, expresó. Su hermano le contestó: “No digas así hermano, vamos yendo más arriba buzando cogemos más carachama. Mientras aquí cerca la gente buzando y buscando le hace mañoso a la carachama”, a su hermano le respondió.” Así quizás hermano”, luego dijo: “¿No nos atardeceremos hermano?”, su hermano le contestó: “No, nos vamos a atardecer. Ahorita no más vamos a volver. No es tan lejos pero cómo es de ida se siente como si fuera lejos el camino pero de regreso sentiremos cerca”. Así le dijo a su hermano contestando.

“Ya hermano”, diciendo se fue pensativo mientras su hermano le llevaba. Pero él adivinaba. Adivinado a su hermano le dijo: “Hermano, no me dejes engañándome a tu regreso”, le expresó. “No digas así, hermano, ahorita vamos a regresar juntos”, le contestó su hermano.

Así conversando se fueron arriba a buzar para buscar carachama. Llegando a su hermano le dijo: “Aquí quédate sentado. Voy a buzar para coger carachama, de repente siquiera uno quiero coger, asando para comer en la casa”, le expresó. Así engañándole despegándole sobre la piedra le hizo sentar. La cabeza trozada de sentado dijo: “Ya hermano, te voy a estar esperando, buza para que cojas carachama para regresar con esa”.

Expresándose así dijo: “Deja poniendo shicra también”. Su hermano le respondió: “Voy a dejar para que juntes la carachama”. Dejando shicra junto a la cabeza trozada de su hermano sin sacar la ropa y cogiendo la flecha se botó al agua. Se pone a buzar disimuladamente.

6) *La cabeza trozada junta la carachama*

Buzando disimuladamente entró a la posa y de un rato salió. “No hay, hermano”, le dijo. En otra buzada saliendo más allá le dijo, “No hay hermano”, le dijo. En otra buzada cogió una carachama, saliendo, botando hacia su hermano, le dijo: “Coja ya, hermano, carachama”. “Ya, hermano”, expresó la cabeza trozada para coger la carachama, y luego ponerla a su lado. Mientras su hermano ha buzado para coger otra carachama, saliendo botó hacia su hermano. Esa carachama la cabeza trozada embocando llevó a poner a su lado. Después ha buzado nuevamente para salir de un rato a decir. “No hay, hermano. A ver voy más allá a buzarse” dijo.

Bajando más abajo ha buzado para coger otra carachama grande y eso ha lanzado a la playa. Aquella, la cabeza trozada, cogiendo, embocando, llevó al lado de la piedra donde juntaba. Así la cabeza trozada también estaba dando la vuelta a la playa. Dice que era experto saltando la playa para caminar. No era nada para andar sobre el pedregal. Así estaba juntando la carachama que su hermano sacaba buzando.

Mientras su hermano buzaba para buscar carachama se iba cada vez más abajo. Al ver a su hermano le dijo: “No me dejes, hermano”. Su hermano le dijo: “No te voy a dejar. Quédate sentado. Voy más abajo a buzarse para buscar la carachama y después voy a venir”. Cuando le dijo así, a su hermano le dijo: “Ya, hermano, coja para comer y llevar a la casa”. “Por eso pues, hermano, te digo, algo vamos a llevar a la casa para comer” le respondió su hermano.

Así cuando su hermano se estaba alejando de él sin juntar la carachama estaba sentadito sobre la piedra mirando fijamente.

7) *El hermano se ha escondido de la cabeza trozada*

Así engañando a su hermano bajó una vuelta río abajo. Dando una vuelta se escondió detrás de una roca. Mientras tanto la cabeza trozada estaba esperando a su hermano

pero como no apareció grito: “hermanoooo....hermanoooo...hermanoooo... no me dejes, no me dejes, por favor, hermano, ven a llevarme, ven a llevarme vamos a la casa”. Aunque dejó así pero su hermano se escondió bien detrás de la roca. Solo su nariz y sus ojos estaban apareciendo. Así estaba mirando a la cabeza trozada de su hermano para ver que hace.

Estaba llamando a su hermano pero como no le quiere contestar, inició dar la vuelta a las orillas del río saltando. Bajaba río abajo, subía río arriba llamando a su hermano pero su hermano no le quiso contestar. En aquellos momentos daba pena pero su hermano no le quiso conversar. Solo le estaba mirando. “Ojalá que no me vea”, decía bien quietito de su escondite.

Ya estaba ronco de tanto gritar. Ahí ya dijo: “Así mi hermano me dejó engañándome”. “No hubieras actuado así conmigo hermano. Tanta es tu cólera conmigo para que me hagas eso hermano. Para vivir así me haces eso hermano”, dijo.

Así reflexionando dijo: “En que me convierto para que la gente no me coma”, así pensando dijo: “Toda cosa come, come animales, come pescado, come pájaros”. Así reflexionando dijo: “Si yo me convierto en la cabeza trozada no me van a comer”. Después dijo: “Que camino voy a seguir yo”, dijo: “Yo voy a seguir el camino de la sachavaca”, expresó.

Después de reflexionar así convirtiéndose en el diablo la cabeza trozada se fue por el camino de la sachavaca. Por eso la cabeza trozada no falta en los caminos de las sachavacas. Siempre caminan por ahí para irse a tomar la culpa¹³⁶ a medianoche.

¹³⁶ “Colpa” (u’un): luogo in cui l’animale va ad abbeverarsi. Secondo la definizione presente in *Buscando nuestras raíces. Tomo V* “[...] lugares donde los animales hozan y por haber cerca agua, se forma una cocha de agua pantanosa, en ella se bañan y beben [...]” (García Tomás 1997: 340). Secondo la mitologia shawi le *colpas* hanno avuto origine nel corso di una festa organizzata dal *perezoso* (bradipo) a cui parteciparono vari animali tra i quali la *sachavaca*. A causa del tanto calpestare durante le danze, ebbe origine la *colpa*. Poiché la *sachavaca* per le sue dimensioni era quella che contribuiva di più nel calpestare e scavare nel terreno fu incaricata di creare le *colpas* anche per gli altri animali (Huertas Castillo 2012: 11).

8) Hasta ahora la cabeza trozada vive en el monte

La cabeza trozada tiene la cara de gente pero es chobon.¹³⁷ Con cabello largo. Hasta ahora cuando chapanean la colpa de la sachavaca encuentran la cabeza trozada. Esa cabeza trozada viene a tomar la colpa a medianoche la hora que hace frío.

Cuando viene de lejos suena, “pun, pun, pun” dice. Cuando viene sonando así, se ponen a escuchar en silencio, no le enfocan. Así llega hasta la colpa y ahí se queda en silencio. Cuando toma la colpa suena “kuriuu, kuriuu, kuriuu”.

Sólo cuando está sonando así le escuchan. Así después de tomar se va nuevamente por el mismo camino de la sachavaca. Va sonando “pun, pun, pun” hasta que se aleja en silencio.

Aquella si nos encuentra no nos perdona. Nos golpea a muerte por eso le tienen miedo. Por eso cuando chapanean¹³⁸ la colpa de la sachavaca van entre dos personas para acompañarse.

9) Hasta ahora el chanchun vive

Hasta ahora el chanchun vive en el monte. Lo que se ha trozado la cabeza ha crecido pero en tamaño de la cabeza del motelo. Le ha crecido el vello en todo el cuerpo, con el músculo velludo, con el brazo velludo, con la espalda velluda, con el estómago velludo. Él hasta ahora anda con espada de madera, bonita de color rojo tiene su espada, dicen. Cuando nos encuentra nos quiere matar.

En el camino de la sachavaca no falta, por eso una mujer con menstruación no puede dormir en el monte ni con su marido. Por eso antiguamente había un cazador que se fue con su mujer al monte en plan de caza de animales donde el chanchun le encantó

¹³⁷ “Chobon” (aiwan): termine regionale per indicare una persona con una capigliatura lunga e folta.

¹³⁸ “Chapanean”: termine regionale che indica l’azione della caccia e dell’appostamento.

su mujer. Pues él solito y su mujer se fueron al monte y durmieron al lado del camino de la sachavaca.

El marido se despertó a media noche pero se dio cuenta que su mujer estaba echada bien abrazada por un chanchun. Cuando estaba así él se alejó despacio de su mujer. Alejándose lejos se escondió detrás de una aleta del árbol para escuchar. A un rato la mujer se despertó y gritó. Llamó a su marido a gritos diciendo, “sálvame que el diablo me está agarrando”. Así dijo pero su marido estaba solo calladito. Buen rato gritó ¡wiyun, wiyu, wiyun! para luego silenciar.

Después de un rato más dos chunchunes gritaron. Ya le hizo convertir en chanchun hembra para llevarse la por el camino de la sachavaca. Con su mujer se fueron gritando entre dos. Por eso no es bueno que una mujer duerma en el monte en un tambo si es que está con menstruación.

Il primo racconto “*Se troza la cabeza de la persona*” ha inizio con due fratelli che decidono di trascorrere la notte nella selva. Ignorando il suggerimento del fratello maggiore, il minore si rifiuta di bere *masato* prima di andare a dormire e a causa della sete a mezzanotte la sua testa si stacca dal corpo e si reca a bere. Nel frattempo il fratello maggiore si sveglia e si rende conto dell'accaduto. Quando la testa fa ritorno al *tambo*, per la vergogna di essere stata scoperta, non si riposiziona sul corpo.

Nel racconto successivo “*La cabeza trozada se pegó a su hermano*” si narra che la testa si sarebbe riposizionata correttamente se il fratello maggiore non si fosse accorto dell'accaduto; per questa ragione è costretto a portare con sé il fratello minore collocando la testa sulla sua spalla. Ma mentre i due fratelli decidono sul da farsi il corpo ormai privo della testa si alza, intraprende il cammino della *sachavaca* e si trasforma in *chanchun* emettendo caratteristici suoni. Così ha inizio il terzo brano “*Su cuerpo se convirtió en chanchun*”, che ha lo scopo di descrivere la conseguenza del mancato rispetto di una norma che ormai molti giovani non rispettano: bere *masato* e lavarsi le mani prima di andare a dormire. Il quarto brano “*Cuando tomaba, cuando comía derramaba en la espalda de su hermano*” narra il ritorno dei due fratelli a casa, la reazione degli altri nello scoprire l'accaduto e il legame di dipendenza e la paura

dell'abbandono da parte del fratello minore. Un timore che come dimostrano i tre racconti successivi *"Su hermano le abandona engañando a la cabeza trozada"*, *"La cabeza trozada junta la carachama"* e *"El hermano se escondió de la cabeza trozada"* in realtà è fondato. Giunti al fiume per pescare la *carachama*, il fratello maggiore riesce a nascondersi e la testa del fratello minore preso atto dell'abbandono decide di trasformarsi in qualcosa che gli esseri umani non mangiano: la *cabeza trozada* o *muhtute* ossia uno spirito malvagio che vive nella selva. Gli ultimi due racconti *"Hasta ahora la cabeza trozada vive en el monte"* e *"Hasta ahora el chanchun vive"* chiudono la narrazione descrivendo rispettivamente la *cabeza trozada/muhtute* e il *chanchun* ovvero il frutto della cattiva condotta umana delineata nei racconti precedenti. La prima possiede un volto umano e i capelli lunghi, vive nella selva e a mezzanotte si abbevera presso la *colpa* della *sachavaca*. I cacciatori riconoscono i suoi versi e poiché la temono non si appostano mai da soli. Anche il *chanchun*, ricoperto di peluria e con una testa di tartaruga di dimensioni ridotte, vive nella selva ed è temutissimo dagli esseri umani. Inoltre alle donne con il ciclo mestruale non è permesso addentrarsi nella selva per il rischio di essere sedotte dallo spirito.

Analisi strutturale

Il passaggio dal registro orale al registro scritto e la trasformazione in materiale didattico determinano inevitabilmente dei cambiamenti sul testo orale originario. Nel caso dei brani presi in esame è evidente l'influenza del registro della scrittura che ha imposto una suddivisione in più racconti di quella che presumibilmente a livello orale era un'unica storia. Dunque i singoli brani apparentemente narrano storie indipendenti ma in realtà rappresentano aspetti e sviluppi di una narrazione più ampia. La successione dei racconti risponde a una logica lineare propria della scrittura ma ciò non impedisce al codice orale di penetrare e imporsi nel registro scritto attraverso l'uso delle onomatopее, le descrizioni ridondanti (si pensi alla scena della pesca del sesto racconto), le anfore, il discorso diretto etc. ovvero tutta una serie di elementi che agli occhi di un lettore non indigeno risultano eccessivi e superflui.

Il primo racconto ha inizio con un avverbio temporale “*Antiguamente*” (*irahkachi*) che colloca gli avvenimenti in un tempo passato ma non definito. Il mito viene considerato dai popoli amazzonici come la narrazione di un fatto reale avvenuto nel passato e che potrebbe ripetersi nel presente. L’uso della forma verbale “*dicen*” (*tuhpi*) contribuisce a rendere la narrazione e il contenuto impersonale. L’assenza dei nomi dei protagonisti, che vengono indicati semplicemente come fratelli, sottolinea la funzione di esemplarità del mito.

L’intera narrazione è scandita da espressioni temporali come “*después*” (*inaran* e *inakeran*), “*cuando*” (*nahpuwachina*), “*a medianoche*” (*wanku tahshi*) che per la loro frequenza risultano ridondanti nel testo scritto ma che nella versione orale hanno lo scopo di mantenere l’attenzione e delineare l’evolversi della trama. Nel caso di “*después*” è importante sottolineare che “*inakeran*” è usato soprattutto nella scrittura mentre nella comunicazione orale si preferisce “*inaran*”¹³⁹. Dunque la prevalenza della forma “*Inaran*” nei testi shawi presi in esame rispecchia da una parte l’origine orale del racconto e dall’altra la volontà di non stravolgere eccessivamente il testo nella trasposizione scritta.

“*A medianoche*” (*wanku tahshi*) merita una particolare attenzione non solo per la precisione dell’indicazione temporale ma perché crea un collegamento tematico tra il primo, il settimo e l’ottavo racconto, che non sfugge a un lettore ma ancor meno a un ascoltatore il quale fruisce della storia nella sua interezza e non secondo una suddivisione in racconti. Nel primo racconto indica l’ora in cui la testa del fratello minore si separa dal corpo per placare la sete mentre nel settimo e nell’ottavo racconto fa riferimento all’orario in cui *la cabeza trozada/muhtute* va ad abbeverarsi presso la *colpa* della *sachavaca*. Dunque l’espressione temporale funge da costante nell’evoluzione di un “personaggio” che da testa di un essere umano si trasforma in un’entità che vive nella selva chiamata *cabeza trozada/muhtute* (settimo racconto) di cui si evidenzia, in entrambe le fasi, l’azione principale che è quella dell’abbeverarsi.

¹³⁹ Comunicazione personale del professore Rafael Chanchari Pizuri e della professoressa e linguista Yris Barraza.

-A medianoche su cabeza se trozó para irse a a la quebrada a tomar agua por la sed (primo racconto).

-Siempre camina [la cabeza trozada] por ahí para irse a tomar la colpa a media noche (settimo racconto).

-Esa cabeza trozada viene a tomar la colpa a medianoche, la hora que hace frío (ottavo racconto).

Nella maggioranza dei racconti prevale l'uso del discorso diretto con il conseguente ricorso a forme verbali dichiarative quali "tenin", "iterin" (dire), "nunterin" (conversare), "a'panirin" (rispondere). Inoltre si segnala una predilezione per la ripetizione del sostantivo "hermano" a scapito dei pronomi personali che renderebbero la narrazione più scorrevole. Una scelta che sottolinea l'influenza della versione orale del racconto e, soprattutto in considerazione del fatto che il testo è stato elaborato da docenti, l'intenzione consapevole di non voler stravolgere totalmente la struttura del racconto nel cambio di registro. La conoscenza da parte dei docenti delle potenzialità della scrittura fa pensare ad una strategia narrativa di affermazione dell'oralità all'interno del testo scritto che tiene conto dei destinatari del testo stesso ossia, studenti della scuola primaria che per la loro giovane età hanno contatto con la scrittura da pochi anni e possiedono una maggiore dimestichezza con processi di trasmissione culturale fondamentalmente orali. È però opportuno segnalare che nella traduzione dallo shawi allo spagnolo inevitabilmente si perde la ricchezza lessicale con cui viene indicato nella lingua originaria il grado di parentela del fratello. Il testo shawi fa ricorso ai termini "iya'wa", "iya", "iyaya", "iini" e "iin" anche se questi ultimi due hanno una connotazione possessiva e si traducono con "su hermano" e "a su hermano". Il *Diccionario chayahuita-castellano* (Hart 1988) presenta due varianti "iyaya=hermano (de hombre)" e "iyasha=hermano (de hombre, termino cariñoso)". Le differenze ortografiche e lessicali tra il *Diccionario* e i testi analizzati testimoniano da una parte le varietà regionali e dall'altra la presenza sul territorio di alfabeti differenti. Il *Diccionario* nella sezione *Ortografía* presenta un alfabeto di 17 lettere con la seguente grafia : a, c, ch, ë, hu, i, m, n, o, p, q, r, s, sh, t, y, '. L'alfabeto usato da Formabiap e che corrisponde a quello ufficializzato dal MINEDU attraverso la

Resolución Directoral 0820-2010-ED ha 18 lettere e presenta differenze anche a livello grafico: a, ch, e ,h, ' , i, k, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, u, w, y.

È frequente anche l'uso dell'onomatopea, in particolare nel terzo, nell'ottavo e nel nono racconto. Nel terzo racconto "SEEE...SEEE...SEEE..." è il suono emesso dal *chanchun* prima di alzarsi a cui segue un altro verso "Chan, chan, chan, chan, chan, chan" poco prima di intraprendere il percorso della *sachavaca*. Nell'ottavo racconto "watun, watun, watun" è il suono emesso dalla *cabeza trozada/muhtute* quando si avvicina o si allontana dalla *colpa* mentre con il verso "kuriu, kuriu, kuriu" segnala la sua presenza nella *colpa* stessa. Nella versione spagnola l'onomatopea "watun, watun, watun" viene tradotta "pun, pun, pun" perché secondo il traduttore in base alla lingua il rumore prodotto dalla *cabeza trozada/muhtute* nello spostarsi è differente. L'accuratezza delle onomatopее dimostra da una parte la maggiore attenzione che l'uomo indigeno rivolge ai rumori che lo circondano all'interno della selva e dall'altra il valore attribuito ai messaggi che questi stessi suoni comunicano. Si percepisce l'intento del narratore di riprodurre meticolosamente attraverso segni grafici quei suoni che nella narrazione orale venivano riprodotti dal narratore con lo scopo di contestualizzare la storia e mantenere viva l'attenzione dell'ascoltatore.

Analisi dei contenuti e funzione didattica della letteratura indigena

Nei racconti orali, diversamente da una narrazione storica, l'attenzione non è rivolta alla veridicità dei dati bensì al messaggio o all'insegnamento trasmessi. Gli elementi che agli occhi di un lettore occidentale potrebbero risultare di fantasia e irreali come la separazione della testa dal corpo, il fatto che entrambi continuino a vivere in autonomia fino a trasformarsi in entità naturali, la seduzione di una donna da parte di un essere naturale etc. vengono percepiti come reali e possibili ed illustrano le conseguenze negative, per il singolo e per la comunità, derivate dal mancato rispetto delle norme che regolano la vita sociale. La trasformazione del corpo e della testa in esseri naturali mette in luce un aspetto proprio delle culture amazzoniche che non immaginano una divisione netta tra esseri umani, animali e esseri naturali. Ciò

comporta un maggiore rispetto nei confronti del mondo circostante, che garantisce un equilibrio all'interno della comunità e determina un modo di vedere e interpretare il mondo totalmente diverso da quello occidentale. Di fatto le cosmovisioni indigene non prevedono una separazione netta tra umani e non umani; le differenze si riducono a una questione di grado e non impediscono l'instaurarsi di relazioni e contatti tra elementi che la logica occidentale considera incomunicabili. Il termine che usiamo per spiegare questa concezione dell'universo è animismo che Descola definisce

[...] la creencia de que los seres "naturales" están dotados de un principio espiritual propio y que, por tanto, es posible que los hombres establezcan con estas entidades unas relaciones especiales: relaciones de protección, de seducción, de hostilidad, de alianza o de intercambio de servicios (2004: 31).

A livello educativo la mancata considerazione della profondità con cui questo rapporto con la natura determina la vita e la cultura delle popolazioni autoctone ha inciso negativamente sulla formazione scolastica e sul processo di crescita identitaria dello studente indigeno. Spesso la scuola ha trasmesso messaggi negativi nei confronti delle culture e delle lingue indigene causando negli studenti il rifiuto del proprio patrimonio culturale d'origine. Questo atteggiamento, ovvio nelle politiche educative che mirano all'omogeneizzazione culturale, viene perpetuato spesso in maniera involontaria anche da alcuni progetti educativi che si reputano interculturali e basati sul rispetto della cultura di appartenenza degli studenti. Come visto nel precedente capitolo l'errore più comune è credere che un curriculum sia interculturale per la mera presenza al suo interno di contenuti appartenenti alla cultura indigena e non si tiene conto di tanti altri fattori quali il contesto, la modalità di trasmissione, le categorie culturali etc.. L'interpretazione di un prodotto culturale indigeno secondo logiche di pensiero occidentali e il suo uso totalmente decontestualizzato può suscitare negli studenti l'idea che la propria cultura non abbia valore o sia priva di alcuna utilità.

Questo spiega l'impegno della scuola di Formabiap nel contestualizzare il sapere indigeno e nel costruire l'attività didattica attorno a un progetto che preveda attività

pratiche e teoriche. Nel caso specifico della letteratura orale trasformata in materiale didattico scritto possiamo aggiungere che le scelte linguistiche permeate di oralità contribuiscono alla valorizzazione di ciò che è indigeno, riproducendo in un contesto ufficiale come quello scolastico non solo contenuti ma anche modalità espressive in cui gli studenti si riconoscono. Nel passaggio al registro scritto e nella sua nuova funzione di materiale didattico il mito non perde il duplice scopo di spiegare l'origine delle cose e comunicare insegnamenti.

Il primo racconto descrive l'azione che ha causato la separazione della testa dal resto del corpo e che a sua volta ha dato origine al *chanchun* e alla *cabeza trozada/muhtute* così come spiegato rispettivamente nel terzo e nel settimo racconto.

Ahí mientras conversaban, un rato después el cuerpo se levantó de la tarima, cogiendo su sable de shungo se fue por el camino de la sachavaca convirtiéndose en chanchun (terzo racconto).

Así reflexionando dijo "En qué me convierto para que la gente no me coma" [...] "Si yo me convierto en la cabeza trozada no me van a comer". Después dijo "Qué camino voy a seguir yo" dijo "Voy a seguir el camino de la sachavaca" expresó (settimo racconto).

Gli insegnamenti trasmessi dal mito nella maggioranza dei casi riguardano norme di condotta sociale funzionali all'incolumità dell'individuo e alla stabilità sociale della comunità. L'espressione "*Por eso*", tradotta in shawi "*nahpuatun*", spiega il motivo per cui un individuo debba attenersi a un determinato comportamento ed è spesso seguita dalla descrizione delle conseguenze negative derivate da una condotta differente da quella socialmente accettata.

In questo caso la norma a cui si fa riferimento è l'abitudine di bere prima di andare a dormire: il mancato compimento determina una conseguenza fisica "innaturale".

"Por eso pues yo te había dicho que te vayas a traer agua para dormir tomando masato chapeado pero tú no has querido, dormiste sin tomar y ahora tu cabeza se ha trozado" (secondo racconto).

Por eso en la noche cuando se come, lavándose las manos, tomando masato se duerme para que no se troce la cabeza, para que no se trocen las manos (terzo racconto).

Secondo la cultura shawi non bere prima di andare a letto determina la separazione fisica della testa dal resto del corpo a causa della sete. La testa si occupa di soddisfare un bisogno che l'organismo percepisce durante il sonno e occorre fare attenzione e non svegliare la persona durante l'avvenimento. Nel caso del racconto in questione il protagonista viene svegliato dalla luce della candela e scoperto dal fratello si vergogna della sua condizione: da ciò scaturisce una situazione "innaturale" con la testa che non può più tornare nella sua posizione originaria.

Nel terzo brano si registra un cambiamento nelle nuove generazioni e un certo grado di abbandono della propria cultura d'origine a causa della scolarizzazione e della religione. "*Así es pero ahora los jóvenes dicen otra cosa*" (terzo racconto). La critica è rivolta alle politiche educative acculturanti che miravano alla *castellanización* e alle missioni religiose che con il processo di evangelizzazione hanno introdotto cambiamenti nell'intero sistema culturale applicando categorie che non coincidono con la cosmovisione indigena e imponendo divieti alimentari e comportamentali.

In queste circostanze la trasformazione dei racconti in materiale didattico e il loro inserimento in un contesto istituzionale che riconosce il valore della cultura indigena, come le scuole interculturali bilingui, può facilitare un percorso di rilettura del mito sulla base delle nuove esigenze sociali. Sono un esempio i miti in cui si descrive la seduzione di una donna da parte di un'entità naturale o un animale: all'interno di realtà di estrema povertà in cui è presente la piaga del turismo sessuale questa credenza può essere utilizzata per giustificare una gravidanza indesiderata o frutto di uno stupro. Un esempio chiaro mi è stato fornito da uno studente *kukama*¹⁴⁰ in riferimento all'uso attuale del mito del *bufeo colorado*, forse uno dei più noti della regione amazzonica. Infatti la seduzione di una giovane donna da parte di un animale che ha assunto sembianze umane racchiude in sé un messaggio di ammonimento per le donne nei confronti degli sconosciuti e allo stesso tempo viene usata dalle donne

¹⁴⁰ Kirk Robin Morey Lancha, studente *kukama* di Formabiap, intervista realizzata il 20/08/2011 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

vittima di violenza sessuale per giustificare all'interno del proprio gruppo sociale la gravidanza.

Il nono racconto ci offre la descrizione di un incontro tra una donna e un essere spirituale con lo scopo di ricordare che recarsi nella selva implica delle norme la cui trasgressione ha delle conseguenze negative per il singolo o per l'intera comunità. Una di queste norme prevede che la donna non possa recarsi nella selva durante il periodo mestruale perché attira gli spiriti, i quali assumono sembianze umane per giacere con lei. Le conseguenze di questa unione non sono mai positive, poiché come spiega Viveiros de Castro:

Se a qualcuno che non è uno sciamano accade di vedere un non-umano (un animale, un morto, uno spirito) in forma umana, questa persona corre il rischio di essere sopraffatta dalla soggettività non-umana, e di passare dalla sua parte, divenendo un essere della sua stessa specie: un morto, uno spirito o un animale (2000: 49).

Il professor Rafael Chanchari¹⁴¹ spiega inoltre che nei casi di un'unione sessuale tra un essere umano e un essere naturale si può incorrere in una grave malattia che conduce alla morte o al concepimento di un bambino con delle malformazioni tali da non essere ritenuto un essere umano dalla collettività e che per questa ragione, perlomeno in passato, veniva seppellito o affogato nel fiume.

Il terzo, l'ottavo e il nono racconto insegnano come i differenti suoni emessi dal *chanchun* e dalla *cabeza trozada/muhtute* ne segnalino la presenza e in particolare l'ottavo racconto ha la funzione di ammonimento a non recarsi nella *colpa* a cacciare da soli a causa del rischio di imbattersi nella *cabeza trozada/muhtute*.

La narrazione attraverso la descrizione dei paesaggi e il riferimento a elementi culturali propriamente amazzonici permette allo studente indigeno di immedesimarsi e riconoscersi nella storia favorendo in questo modo il processo di apprendimento. A rafforzare questo obiettivo intervengono anche le scelte lessicali, soprattutto nella traduzione in lingua spagnola, e le illustrazioni. Per quanto riguarda il lessico abbiamo

¹⁴¹ Rafael Chanchari Pizuri, docente shawi, intervista realizzata il 22/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

potuto riscontrare una scelta attenta della terminologia che riflette sia la varietà regionale dello spagnolo più nota agli studenti sia la specificità nella denominazione di oggetti e situazioni che fanno parte della realtà amazzonica. Pensiamo all'uso di termini specifici come *"sable de shungo"* e *"masato chapeado"*. Il primo indica un'arma da difesa simile al machete la cui definizione però rimarca anche la qualità di resistenza dello strumento poiché *"shungo"* indica la parte centrale più dura del tronco di un albero. La seconda espressione oltre ad indicare una delle bevande più diffuse nelle comunità indigene specifica, attraverso l'uso dell'aggettivo *"chapeado"*, il tipo di *masato* e il procedimento con cui si ottiene. Allo stesso modo il riferimento ad animali propri dell'Amazzonia come la *"sachavaca"* o la *"carachama"* testimonia la ricchezza della fauna amazzonica e consente la descrizione di uno scenario che agli studenti risulta familiare. Nonostante possa sembrare scontata, la presenza nei testi scolastici della flora e della fauna tipici della regione rappresenta un passo avanti nel settore educativo. Uno dei punti critici è sempre stata la mancanza di coerenza tra l'educazione impartita a scuola e la realtà in cui gli studenti vivono e paradossalmente davanti alla ricchezza ecologica dell'Amazzonia gli alunni si ritrovavano a studiare su libri di testo in cui comparivano animali propri di altre regioni quali giraffe o leoni¹⁴². Allo stesso modo le letture avevano come protagonisti castelli e principesse tralasciando il ricco patrimonio letterario amazzonico che fa parte dell'immaginario dei bambini indigeni (Sotil García 1997). In un contesto prevalentemente orale il mito forniva tutte le informazioni utili per vivere all'interno della comunità e per conoscere e trarre beneficio dal territorio, una funzione questa che può continuare a svolgere anche sottoforma di materiale didattico scritto. Le illustrazioni, che nel caso di un lettore non indigeno aiutano a comprendere quegli aspetti specificatamente amazzonici, hanno la funzione di mettere in evidenza le azioni principali e i personaggi più importanti della storia, avendo come sfondo scenari che a un bambino indigeno non sono affatto estranei. Per esempio l'illustrazione che accompagna il primo racconto raffigura i due fratelli nel *"tambo"* e in particolare la testa del fratello minore che si avvicina alla sponda del fiume per bere. Lo scenario con il *"tambo"*, la *"tarima"* e la vegetazione circostante sono elementi noti a chi appartiene al mondo indigeno

¹⁴² Gabel Daniel Sotil García, professore presso la *Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades* dell' *Universidad Nacional de la Amazonía Peruana* (UNAP) di Iquitos, intervista realizzata il 10/08/2011 a Iquitos.

dunque lo scopo è quello di incentrare l'attenzione sull'azione principale (la testa del fratello minore che va a bere) da cui scaturiscono poi gli eventi successivi. Le altre illustrazioni offrono un'immagine concreta delle *cabeza trozada/muhtute* e del *chanchun*.

-Ese cuerpo largo, hombre grande de estatura, sin cabeza [...] (terzo racconto).

-Hasta ahora el chanchun vive en el monte. Lo que se ha trozado la cabeza ha crecido pero en tamaño de la cabeza del motelo. Aquel le ha crecido el vello en todo el cuerpo, con el músculo velludo, con el brazo velludo, con la espalda velluda, con el estómago velludo. Él hasta ahora anda con espada de madera, dicen que tiene una espada de color rojo (nono racconto).

-La cabeza trozada tiene la cara de gente pero es chobon. Con cabello largo (ottavo racconto).

Entrambe le entità sono consolidate nell'immaginario shawi e temute soprattutto da coloro che si avventurano nella selva¹⁴³.

La *cabeza trozada/muhtute* viene ritenuta dagli shawi la "madre" della *colpa* ovvero l'entità protettrice della *colpa* e degli animali, per questa ragione i cacciatori la temono e la rispettano per non incorrere in castighi.

El Muhtute es la madre de la culpa y la cuida. No se le puede ver pero si se le escucha. Cuando los cazadores están cerca a una culpa, a una hora prohibida, escuchan el sonido de sus dientes pues éste es una cabeza que va brincando por el camino. Por eso, la persona que desea cazar una sachavaca, tiene que hacerlo en un momento adecuado. Cuando se está matando demasiados animales, el cazador sueña que el Muhtute le dice: "no estés matando tanto animal" (Huertas Castillo 2012: 13).

L'attenzione rivolta a queste entità naturali sia attraverso il testo scritto sia attraverso le immagini è giustificabile non solo con l'importanza dei personaggi ma anche con l'esigenza di offrire un'immagine chiara di qualcosa di cui si deve aver paura.

¹⁴³ Il *Diccionario* (Hart 1988) definisce il chanchun "*espíritu malo que vive en el monte*" e il muhtute "*un demonio del monte que se parece a una calavera*".

D'altronde uno degli scopi principali del racconto orale, salvaguardato nella versione scritta, è ammonire contro i pericoli attraverso una descrizione che consenta all'ascoltatore/lettore di riconoscerli ed evitarli.

3.3 El origen de Kunpanama (shawi)

“El origen de Kunpanama” è tratto dalla raccolta “Para recordar la vida. Relatos de origen de los pueblos indígenas amazónicos”(FORMABIAP 2005: 63-64)¹⁴⁴ che come annunciato nella presentazione “recoge la contribución de alumnos del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que ya finalizaron sus estudios pedagógicos, desenvolviéndose ya como maestros de educación primaria bilingüe en comunidades indígenas de la selva peruana.”(FORMABIAP 2005). Infatti nel testo preso in esame figura il nome del maestro shawi Marcelino Pizango L. in qualità di autore del testo e delle illustrazioni. Nonostante la vitalità della lingua shawi, il testo preso in esame è in lingua spagnola poiché inserito all’interno di una raccolta di miti di origine di diversi gruppi etnici, che ha come scopo principale la diffusione delle culture amazzoniche nelle scuole indigene e non indigene¹⁴⁵.

El origen de Kunpanama

El hombre Kunpanama es una persona sabia como Dios. Andaba por todas partes, era una persona alta, morena, de pies anchos. En ese tiempo, las personas no sabían nada y las mujeres tampoco sabían hacer cerámica: mocahuas¹⁴⁶, collanas, tinajas, ollas de greda. El hombre Kunpanama pensaba enseñar tantas cosas a los hombres y mujeres porque ellos no sabían hacerlas.

Empezaron aprendiendo a hacer la casa. Para eso, primero buscaron las maderas que servían para la construcción. Cuando terminaron el armazón, buscaron las hojas para techar la casa. Primero, cogieron las hojas de plátano y techaron la casa, pero las botaron porque cuando llovia, goteaba.

¹⁴⁴ Il titolo della raccolta rivela una certa tendenza ad utilizzare sistemi di classificazione occidentali come quello tematico che non coincidono con la concezione unitaria del sapere propria delle popolazioni amazzoniche né danno conto della ricchezza e della varietà dei testi non riconducibili ad un unico argomento.

¹⁴⁵ Con il fine di facilitare la comprensione a un lettore non indigeno, il testo presenta nella parte finale un Glossario relativo al lessico proprio della realtà amazzonica.

¹⁴⁶ Recipienti di ceramica.

El Kunpanama siguió buscando las hojas y encontró otras hojas de Huicungo, pero así seguía goteando. El hombre seguía buscando las hojas y encontró hojas de shapaja, pero pasó lo mismo. Entonces, siguió buscando y encontró las hojas del irapay. Techaron sus casas con esas hojas y ya no goteaba. Después, encontraron hojas de palmiche, tampoco goteaba. Al momento de techar la casa, el hombre Kunpanama pensó en ponerle nombre al nudo. El nombre de amarre es el "Tu'sarra" o "Pe'kunite" que significa "zigzag". Cuando ya terminó la casa, empezó a enseñar cerámica. Especialmente enseñó a las mujeres a elaborar, quemar y usar la cerámica; también les enseñó a hacer discursos e ícaros.

En este tiempo habían quebradas pero sin piedras. El agua era bien caliente y Kunpanama pensó: "¡Por qué el agua está caliente!" Y de pronto vio que no había piedras. Entonces Kunpanama dijo: "Voy a poner piedras en cada zona para que el agua sea fría, pero las piedras van a crecer chicas y grandes. También van a quedar suavitas y serán de todos los colores, blancas, negras, coloradas", dijo Kunpanama. Kunpanama andaba por todas partes y de pronto encontró a un anciano que estaba trabajando y le preguntó: "¿Qué vas a sembrar viejo?-El anciano contestó: "Voy a sembrar cualquier cosa, aunque sea piedras." Y el Kunpanama pasó y cumplió lo que el viejo dijo. El anciano regresó a su casa y al día siguiente se fue a ver la chacra que estaba rozando y encontró piedras sembradas.

El Kunpanama creó las piedras y él también se convirtió en piedra, y como no pudo crecer se quedó duro. Esto sucedió en zona de altura. Por eso, hasta ahora existen piedras en las zonas altas. Si no hubiera sido por el viejo de mal genio, hasta ahora, las piedras ya habrían crecido y Kunpanama seguiría enseñando más cosas.

Analisi strutturale

Il racconto è strutturato in due nuclei narrativi: la divisione è rimarcata dall'impaginazione nel libro di testo che distribuisce la narrazione in due pagine, dalla diversità tematica e dalla scelta delle espressioni temporali. Individuiamo dunque il

primo nucleo narrativo da *“El hombre Kunpanama”* fino a *“discursos e ícaros”* e il secondo da *“En este tiempo”* fino alla conclusione. Nella prima parte Kunpanama si manifesta come uomo e ricopre il ruolo di maestro, insegnando alle donne a lavorare la ceramica e agli uomini a costruire la casa; nella seconda parte prevale il ruolo di creatore. Agli occhi di un lettore occidentale il racconto sembrerebbe privo di un ordine logico poiché le due parti non presentano una struttura lineare generalmente associata alla scrittura, al contrario riflettono la struttura episodica tipica dell’oralità. Ciò non significa che non ci sia una successione temporale degli avvenimenti al contrario entrambi le parti del racconto presentano una condizione iniziale che attraverso l’intervento della divinità cambia, determinando la realtà nei termini in cui la conoscono l’autore e i lettori.

Nella prima parte la situazione di partenza è la seguente: *“[...] las personas no sabían nada y las mujeres tampoco sabían hacer cerámica”* e attraverso l’intervento della divinità si giunge alla condizione finale *“[...] terminó la casa [...] enseñó a las mujeres a elaborar, quemar y usar la cerámica; también les enseñó a hacer discursos e ícaros.”*

Nella seconda parte la condizione iniziale è: *“[...] habían quebradas pero sin piedras. El agua era bien caliente”* e *“no había piedras”* che si trasforma in *“El Kunpanama creó las piedras”* e *“Por eso, hasta ahora existen piedras en las zonas altas”*. I due nuclei narrativi sono collegati attraverso l’uso dell’espressione *“En este tiempo”* che si riferisce alla stessa dimensione temporale in cui si svolgevano le azioni del primo nucleo, la quale è diversa da quella in cui si collocano l’autore e il lettore. Dunque la distanza temporale rimarcata dall’uso delle espressioni di tempo ribadisce la differenza tra una condizione iniziale e una condizione finale su cui è basata la narrazione. All’interno della seconda parte troviamo due episodi distinti e apparentemente non collegati tra loro:

-Kunpanama colloca le pietre nel ruscello per rendere l’acqua fredda.

-Kunpanama incontra un uomo anziano impegnato a seminare.

In realtà si sta ripetendo all’interno di una parte del testo la struttura a episodi riscontrata nell’intero mito. La presenza dell’uomo è resa necessaria per collegare il tema delle pietre alla spiegazione della loro presenza nelle zone più elevate.

La frase conclusiva *“Si no hubiera sido por el viejo”* sottolinea la doppia funzione dell’episodio del vecchio: anello di congiunzione all’interno della struttura narrativa e fattore che determina l’azione della divinità e l’attuale stato delle cose.

L’avverbio temporale presente alla fine del mito *“hasta ahora”*, formula di chiusura piuttosto frequente nei miti, riporta il lettore al mondo in cui vive e ribadisce una situazione di continuità culturale, poiché il cambiamento avvenuto in un tempo remoto è ancora vigente.

All’interno del mito possiamo individuare vari elementi riconducibili all’influenza dell’oralità sul testo scritto.

“El hombre Kunpanama”: l’epiteto ricorre tre volte. L’uso di formule, epiteti e unità costituite da elementi opposti o paralleli è riconducibile ad una struttura di tipo aggregativo propria dell’oralità e funzionale alla narrazione, avendo il duplice scopo di aiutare il narratore nella memorizzazione e facilitare la ricezione da parte dell’ascoltatore. Possiamo notare inoltre la tendenza all’accumulazione di termini, con l’intento di specificare e offrire maggiori informazioni ai lettori riguardo a :

-le caratteristiche della divinità: *“Andaba por todas partes, era una persona alta, morena, de pies anchos.”*

-gli oggetti in ceramica: *“mochuvas, collanas, tinajas, ollas de greda”*.

-le fasi della lavorazione della ceramica: *“elaborar, quemar y usar”*.

-la varietà delle pietre: *“chicas y grandes [...] suavécitas y serán de todos los colores, blancas, negras, coloradas”*.

Un altro tratto ritenuto tipico dell’oralità è la ridondanza, ossia la ripetizione di sostantivi, versi, frasi nel corso della narrazione, che a un lettore alfabetizzato e influenzato dalla scrittura risulta eccessiva. La scrittura infatti tende ad eliminare tutto ciò che si ripete perché considerato superfluo; in questo senso possiamo affermare che la scrittura è artificiosa poiché modifica quello che è il discorso o il succedersi degli eventi nella realtà (Goody 2002) (Ong 1986).

Questa caratteristica è evidente soprattutto nella prima parte con il ripetersi delle forme verbali quali *“buscar”, “enseñar”, “gotear”* e *“techar”* e di strutture sintattiche molto simili come:

-El Kunpanama siguió buscando las hojas y encontró otras hojas de Huicungo, pero así seguía goteando.

-El hombre seguía buscando las hojas y encontró hojas de shapaja, pero pasó lo mismo.

-Entonces, siguió buscando y encontró las hojas del irapay. Techaron sus casas con esas hojas y ya no goteaba.

-Después, encontraron hojas de palmiche, tampoco goteaba.

Nella narrazione orale le ripetizioni così come l'uso delle formule svolgono la funzione di strumento mnemonico per il narratore e rappresentavano l'unica risorsa a disposizione dell'ascoltatore per non perdere il filo della narrazione. Dunque ciò che nella scrittura e in particolar modo a un lettore alfabetizzato può sembrare ridondante e ripetitivo in realtà è dovuto all'applicazione nel testo scritto delle stesse dinamiche, seppur in maniera certamente ridotta, che regolano la narrazione orale. Un altro aspetto legato all'oralità è l'uso predominante del discorso diretto riscontrabile nella seconda parte, che riproduce i pensieri e le parole di Kunpanama:

“¡Por qué el agua está caliente!”[...] “Voy a poner piedras en cada zona para que el agua sea fría, pero las piedras van a crecer chicas y grandes. También van a quedar suavcitas y serán de todos los colores, blancas, negras, coloradas”.

e il discorso tra Kunpanama e il vecchio: *“¿Qué vas a sembrar viejo?-El anciano contestó: “Voy a sembrar cualquier cosa, aunque sea piedras”.*

Nonostante l'autore del testo sia un maestro, non si deve tralasciare né la sua appartenenza a una cultura prevalentemente orale né che all'interno di Formabiap, attraverso una formazione interculturale, si lavori su entrambe le dimensioni, orale e scritta. La revisione dei testi ad opera dei linguisti, docenti e specialisti non è orientata dunque ad eliminare qualsiasi traccia di oralità, bensì a rendere il testo fruibile anche attraverso la scrittura, senza per questo perdere totalmente le caratteristiche della versione orale originale. Ciò implica che il rapporto tra oralità e scrittura sia concepito più come una relazione di continuum e non in termini di opposizione, il che ci permette da una parte di interpretare la presenza nei testi scritti di formule espressive tradizionalmente appartenenti al registro orale come una scelta consapevole dello scrittore e dall'altra di comprendere la cultura amazzonica nella sua forma attuale in cui i due registri si compenetrano. Sarebbe arbitrario e discriminatorio concepire il

rapporto oralità-scrittura come un percorso di tipo evolutivo orientato al progresso e alla civiltà, in considerazione del fatto che elementi ritenuti propri dell'oralità si riscontrano anche nelle produzioni scritte e viceversa.

Gli autori indigeni si appropriano della scrittura e la adattano ai propri schemi narrativi, che sono quelli dell'oralità, con l'obiettivo di dimostrare il valore e l'attualità del proprio patrimonio culturale. La scelta della lingua sarà vincolata ai destinatari e agli obiettivi: l'uso dello spagnolo permette una diffusione più ampia e oltre il contesto locale mentre l'uso della lingua autoctona contribuisce al mantenimento della lingua stessa e al processo di affermazione identitaria.

Analisi dei contenuti e funzione didattica della letteratura indigena

Il racconto ha inizio con un epiteto "*El hombre Kunpanama*" che identifica la divinità o essere spirituale che secondo la cultura shawi ha creato la terra. Secondo la cosmovisione shawi in origine il mondo era formato solo d'acqua finché Kunpanama aggiunse la terra e creò gli alberi, gli animali, e l'uomo (Gálvez, Chirinos 2006)(FORMABIAP et al..2000). L'espressione "*Es una persona*" così come il termine "*hombre*", mette in evidenza l'aspetto fisico della divinità, ribadito più avanti con la descrizione "*persona alta, morena, de pies anchos*". Sulla base di una visione del mondo che include realtà non visibili e concepisce l'essere umano in simbiosi con l'ambiente naturale che lo circonda, si ritiene che gli esseri naturali abbiano la capacità di assumere le sembianze di persone, animali e oggetti ed entrare in contatto con l'uomo. Dunque, ritenendo che il mito sia una storia vera avvenuta in un tempo remoto e abbia valore in quanto frutto dell'esperienza dei propri antenati, lo stesso contatto con un essere naturale svolge una funzione educativa per i membri della comunità.

Un altro aspetto da segnalare è il confronto con Dio attraverso l'espressione "*sabio como Dios*", riconducibile al contatto con la religione cattolica iniziato con l'ingresso delle missioni gesuitiche sul territorio a partire dal 1638 (Fuentes 1988) e proseguito in tempi più recenti attraverso l'influenza esercitata dall'ILV, che creò le prime scuole

bilingui negli anni 70 (Mayor Aparicios, Bodmer 2009). La presenza costante nel tempo della religione cattolica non ha comportato l'annullamento delle tradizioni culturali shawi bensì ha determinato una convivenza e mescolanza delle due visioni del mondo, che possiamo notare anche nel mito preso in esame, in cui Dio è usato come termine di paragone per indicare la saggezza di Kunpanama. A questo proposito il professore shawi Rafael Chanchari Pizuri afferma:

Kunpanama es un ser espiritual así como Dios, nadie lo ve, lo siente o lo vio nacer pero existe. El hombre le pone este nombre Kunpanama así como le pone el nombre de Dios a esos seres [...] pues Dios existe pero no se llamaba así, es el hombre que le puso ese nombre.¹⁴⁷

Questa spiegazione è un chiaro esempio sia di rielaborazione e adattamento di un elemento esterno (Dio) sulla base dei tratti in comune con un personaggio chiave della propria cosmovisione (Kunpanama), sia di convivenza di elementi culturalmente distinti. La presenza di elementi cattolici all'interno dei miti smentisce la convinzione comune secondo la quale le culture autoctone sono statiche e immutabili e testimonia la loro capacità di incorporare e rielaborare gli elementi esterni sulla base delle esigenze e delle necessità del gruppo sociale. La grande opera elaborata da García Tomás *"Buscando Nuestras Raíces"* presenta vari casi di incorporazione di elementi cattolici all'interno della cultura shawi. Si prenda come esempio il racconto *"San Pedro hizo la piedra"* pubblicato nel Tomo VI (1998: 106-109) in cui San Pietro ricopre lo stesso ruolo rivestito da Kunpanama nella seconda parte del racconto preso in esame. Se nel caso della raccolta *"Buscando Nuestras Raíces"* è ragionevole attribuire la predominanza del fattore religioso al fatto che l'autrice sia una religiosa, non si può negare la presenza concreta di fenomeni di sincretismo nella vita quotidiana delle popolazioni amazzoniche che si riflettono inevitabilmente sul loro patrimonio culturale. Ciò non significa che i racconti o qualsiasi manifestazione culturale indigena sia meno autentica bensì testimonia i meccanismi di appropriazione e rielaborazione derivanti dal contatto tra culture differenti.

La narrazione non solo spiega l'origine degli oggetti o la ragione dello stato attuale delle cose ma trasmette più o meno implicitamente altri messaggi che riguardano la

¹⁴⁷ Rafael Chanchari Pizuri, docente shawi, intervista realizzata il 22/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

vita sociale. La frase *“Las mujeres tampoco sabían hacer cerámica”* comunica una divisione dei ruoli in base al genere, praticata fin dall’infanzia e tutt’ora vigente nella cultura shawi. È compito degli uomini cacciare e pescare mentre le donne si occupano tra le altre cose della casa, dei bambini e della lavorazione della ceramica e dei tessuti. Fuentes (1988) interpreta questa separazione dei ruoli secondo una prospettiva spaziale esterno-interno; l’uomo appare come elemento di contatto con il mondo esterno, sia attraverso la caccia che comporta l’allontanamento dalla propria casa sia attraverso le relazioni politiche o commerciali al di fuori della comunità, mentre la donna rappresenta il nucleo della casa e il legame con la tradizione. La divisione dei ruoli è praticata fin dall’infanzia ed è visibile nella modalità di apprendimento tipica delle comunità, in cui i bambini osservano gli adulti e poi li imitano attraverso il gioco; la bambina osserverà e imiterà quello che fa la madre e il bambino ciò che fa il padre. Fino all’adolescenza i genitori e altri membri della comunità li guideranno per favorire il loro inserimento come adulti all’interno del gruppo. Come spiega il professore Rafael Chanchari Pizuri:

Aprenden por etapas: observación, imitación y práctica [...] Después de imitar, se van creciendo y practican. Los niños con su papá se van a pescar, cazar; las niñas con su mamá se van a cultivo, a preparar masato, a cocinar, a lavar¹⁴⁸.

Il ruolo di Kunpanama nel primo nucleo narrativo è quello di maestro dell’umanità ed è interessante notare come il verbo *“enseñar”* sia sempre riferito a un’attività pratica non fine a sé stessa ma che include aspetti sociali, politici e culturali significativi per il singolo e la comunità: *“tantas cosas...ellos no sabían hacerlas”*, *“enseñar cerámica”*, *“enseñó a las mujeres a elaborar, quemar, y usar la cerámica”*, *“les enseñó a hacer discursos e icaros”*, quasi come a rimarcare la stretta connessione tra apprendimento e pratica. Lo stesso ruolo di insegnante viene attribuito a Kunpanama in vari miti come quelli presenti nel tomo IV del testo *“Buscando Nuestras Raíces”* di García Tomás (1994).

¹⁴⁸ Rafael Chanchari Pizuri, docente shawi, intervista realizzata il 22/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

La descrizione della ricerca dei materiali per la costruzione dell'abitazione fornisce informazioni riguardanti le modalità di costruzione della struttura abitativa e la varietà di piante presenti sul territorio.

Primero, cogieron las hojas de plátano [...]. El Kunpanama [...] encontró otras hojas de Huicungo [...]. El hombre [...] encontró hojas de shapaja [...] encontró las hojas del irapay.[...]. Después, encontraron hojas de palmiche.

L'intento è reso più evidente dal fatto che l'elenco continua nonostante sia stata già trovata la foglia adatta a non far filtrare l'acqua all'interno dell'abitazione “[...] *encontró las hojas del irapay. Techaron sus casas con estas hojas y ya no goteaba. Después, encontraron hojas de palmiche, tampoco goteaba*”.¹⁴⁹ Le informazioni non si limitano ai materiali ma includono le modalità e le tecniche di costruzione mediante l'utilizzo di un termine in lingua shawi, tradotto poco più avanti “*Al momento de techar la casa, el hombre Kunpanama pensó en ponerle nombre al nudo El nombre de amarre es el 'Tu'sarra' o 'Pe'kunite' que significa 'zigzag'.*” All'interno di questo passaggio si riscontra un'altra funzione di Kunpanama che nel ruolo di creatore assegna un nome agli oggetti. L'atto di attribuire un nome alle cose è simbolo di potere¹⁵⁰, a maggior ragione all'interno di una società orale in cui la parola non è percepita visivamente, come nelle culture di tradizione scritta, ma come parlata.

Oltre al *platano* vengono elencate diverse specie di palme tipiche dell'habitat delle comunità amazzoniche: “*huicungo*”¹⁵¹, “*shapaja*”, “*irapay*”, e “*palmiche*”¹⁵². L'elenco mette in evidenza la funzione informativo-descrittiva propria del mito, la quale consente a chi legge o a chi ascolta di conoscere l'ambiente circostante. I racconti testimoniano un sistema di conservazione e trasmissione culturale che ha permesso alle popolazioni amazzoniche di elaborare classificazioni dettagliate in ambito faunistico e floristico a prescindere dai sistemi di catalogazione occidentali.

¹⁴⁹ La stessa attenzione per la descrizione si riscontra nel secondo nucleo narrativo in riferimento alle pietre “*Chicas y grandes [...] suavecitas [...] de todos los colores, blanca, negras, coloradas*”.

¹⁵⁰ Si pensi a Cristoforo Colombo quando giunse in America.

¹⁵¹ Secondo la cultura shawi i suoi frutti possono ritardare il parto e causare malattie al nascituro (FORMABIAP 2007).

¹⁵² Nota anche con il nome di “*asaí*”, il suo frutto ha alte proprietà nutritive.

Nel secondo nucleo narrativo Kunpanama riveste il ruolo di creatore “*creó las piedras*” e attraverso la sua trasformazione in pietra viene messa in evidenza la capacità degli esseri naturali di manifestarsi e trasformarsi in qualsiasi oggetto, animale o persona. Secondo la cultura shawi le pietre vengono considerate “*seres vivos*” dotate di anima o spirito la cui caratteristica principale è la durata nel tempo, spiegata dagli shawi con l’espressione “*nunca mueren*”(Fuentes 1988). Per questo motivo hanno un ruolo centrale in molte pratiche sociali come il rituale funerario e di passaggio alla pubertà o nei processi curativi.

En el ritual funerario, fase de reagregación a la vida cotidiana, los parientes del muerto son pintados ritualmente, parados encima de una piedra grande: ‘negación de la muerte’ (lustración) y renacimiento simbólico [...]. En el ritual de pubertad femenino: para que , al igual que la piedra la joven ‘nunca muera’ (Fuentes 1988: 176).

È credenza comune che le pietre essendo eterne possiedano proprietà curative; se immerse nell’acqua anche quest’ultima assorbirà le stesse qualità terapeutiche (Huertas Castillo, Chanchari Lancha 2011).

3.4 Origen de la luna (kukama)

Il brano è tratto dalla raccolta *“Para recordar la vida: relatos de origen del pueblo Kukama-Kukamiria”* (FORMABIAP 2003a: 14-15) realizzata grazie al lavoro di ricerca e trascrizione condotto da alcuni studenti e docenti kukama formati nella scuola di Formabiap. I testi scritti nella varietà amazzonica dello spagnolo hanno lo scopo di diffondere la visione del mondo kukama attraverso la spiegazione di comportamenti, pratiche sociali e l'interpretazione dell'origine di determinati elementi. L'autore del testo e dei disegni è Roberto Carlos Cabudivo.

Origen de la luna

Sucedió hace años. En un pueblo vivía una familia muy unida que se apoyaba en todo, pero esta unión sólo tenía una hija de seis años y no podía tener más hijos. Para felicidad del hombre y la mujer, ella quedó embarazada. Ella quería que fuera un varoncito. Decía el padre *yo también quisiera que sea un varón para que juegue con su hermana.*

Tantas eran las ansias de la pareja que decidieron saber el sexo de su hijo en el vientre. Fueron donde un médico y le preguntaron por el sexo de su hijo. Después de fumar su cachimbo y hacer un discurso a la madre naturaleza, tocó a la mujer en la cabeza y luego más tiempo en el vientre. Nuevamente sacó otra porción de tabaco picado y preparó otro cachimbo. Fumó un par de minutos y luego con cara seria y mirando a la pareja les dijo: *Es hombre*¹⁵³. No dijo nada más.

El marido le agradeció mostrando una enorme alegría, y se despidieron. Desde ese día empezaron a preparar la fecha del nacimiento. Se pusieron a buscar el nombre del futuro kukama y ambos coincidieron que se llamaría Luna. El día del nacimiento,

¹⁵³ Secondo le culture amazzoniche la Luna era un uomo. Si ritiene che anche gli astri come gli animali anticamente fossero persone.

hicieron una gran fiesta e invitaron a todos los familiares de ambos. Hubo tres días de fiesta.

Pasaba el tiempo. El hijo iba creciendo y su padre estaba más tiempo con él y le enseñaba de todo, a pescar, a cazar, a hacer jaulas y todo lo que tenía que hacer un varón. Pasaron los años y se dieron cuenta que ya tenía 19 años. Su hermana, la mayor, tenía 25; ambos eran solteros.

Una noche el hombre entró a la cama de su hermana calladito, sin conversarle, para acariciarla y fastidiarla, pero ella no pudo reconocer quién era porque estaba demasiado oscuro.

Amaneció y no le dijo nada a nadie. Pasaron los días, y después de una semana otra vez ese hombre entró en su cama. Para mala suerte tampoco lo pudo reconocer, pero esta vez sí le contó a su mamá porque estaba asustada y temía que viniera de nuevo.

Su mamá le dijo que no se preocupara porque ellos iban a estar escuchando. A la siguiente noche volvió el hombre.

Su padre y su madre no sabían qué hacer, pero a ella se le ocurrió una brillante idea: *Tienes que preparar un balde con huitó¹⁵⁴ rallado, lo pones al lado de tu cama y cuando venga se lo hechas en su cara. De esta manera sabremos quién es porque en la mañana su cara estará negra*, le explicó a su hija y ella así lo hizo.

En la noche la hija no durmió esperando que llegara el hombre otra vez. Éste no tardó mucho y llegó. Quiso entrar en su cama y se dio con la sorpresa que la chica le mojó toda su cara. El joven salió disparado.

Amaneció y esperaban ver alguien con la cara negra. Luna no se levantaba de su cama. Su mamá se extrañó, pensó que estaría enfermo.

La mamá llamó preocupada a su hija y le dijo que vaya a ver a su hermano en su cama. La muchacha obedeció y se fue, Luna estaba echado boca abajo. Cuando le llamó no

¹⁵⁴ Nome comune della *Genipa americana*, albero tipico delle zone a clima tropicale. Con il nome *huito* si fa riferimento anche al frutto che tra le comunità amazzoniche ha vari usi: quando è ancora acerbo, il succo, che assume una colorazione nero bluastra, viene utilizzato sia per le pitture corporali sia per tingere i tessuti invece quando è maturo diventa l'ingrediente base di gelati, bevande e marmellate e la sua polpa spalmata sul corpo viene usata come repellente e insetticida.

contestó. De pronto se levantó y se fue corriendo hacia el monte y su hermana no sabía que hacer porque lo vio con la cara manchada de negro. Fue donde su mamá y le contó que Luna era quien estaba con la cara pintada de negro.

En tanto, Luna se había ido al monte. Allí escaló a una lupuna y desde ella por una sogá subió al cielo. Es por eso que nunca más regresó y se puso a alumbrar en las noches, pero de vergüenza. Es por eso que en las noches, cuando se ve a la luna bien redonda, se nota una mancha en el fondo. Se dice que es por las manchas del huitó que le echó su hermana cuando se fue a su cama.

Analisi strutturale

Il testo inizia con l'espressione "*Sucedió hace años*" che situa la storia in un tempo passato e indefinito. Il discorso diretto è presente solo in tre occasioni: il desiderio del padre "*yo también quisiera que sea un varón para que juegue con su hermana*", la predizione dello sciamano riguardante il sesso del nascituro "*Es hombre*", e il suggerimento della madre per scoprire l'identità dell'uomo che importuna la giovane "*Tienes que preparar un balde con huitó rallado, lo pones al lado de tu cama y cuando venga se lo echas en su cara. De esta manera sabremos quién es porque en la mañana su cara estará negra.*"

Il discorso diretto sottolinea dunque gli aspetti fondamentali del racconto in cui prende forma l'immagine del fratello che gioca con la sorella, viene predetto il sesso del protagonista e viene illustrato lo stratagemma che non solo permetterà di scoprire il colpevole ma offre una spiegazione verosimile sull'origine della luna e sul suo aspetto. Da un punto di vista stilistico è opportuno mettere in evidenza nel testo l'assenza delle virgolette che secondo le convenzioni grafiche segnalano un discorso diretto; quest'ultimo viene distinto dalla prosa solo con l'uso del corsivo. Lo scorrere del tempo viene espresso attraverso formule quali "*Desde ese día*", "*Pasaba el tiempo*", "*Pasaron los años*" e "*Pasaron los días*". I personaggi del racconto sono anonimi come nella maggior parte dei racconti mitici e l'unico personaggio di cui viene

fornito il nome è il protagonista Luna. La formula finale *“Es por eso”* che tradizionalmente introduce l’aspetto didattico del racconto ricorre due volte: per spiegare il motivo per il quale la luna illumina la notte *“Es por eso que nunca más regresó y se puso a alumbrar en las noches, pero de vergüenza”* e perché abbia delle macchie sulla superficie *“Es por eso que en las noches, cuando se ve a la luna bien redonda, se nota una mancha en el fondo. Se dice que es por las manchas del huiton que le echó su hermana cuando se fue a su cama”*.

Analisi dei contenuti e funzione didattica della letteratura indigena

Si riscontra anche in questo caso il motivo della vergogna come elemento scatenante che dà luogo a un cambio di identità e alla risoluzione della vicenda, ponendo fine a una condizione innaturale. La vergogna di essere stato scoperto come autore dell’incesto determina la fuga del protagonista e la sua trasformazione in astro: *“En tanto Luna se había ido al monte. Allí escaló a una luna y desde ella por una soga subió al cielo. Es por eso que nunca más regresó y se puso a alumbrar en las noches, pero de vergüenza”*.

Nonostante il testo compaia all’interno di una raccolta che ha come elemento centrale e classificatore il motivo dell’origine, il testo affronta anche altre tematiche. Il ricorso allo sciamano per conoscere il sesso del nascituro e la descrizione del processo di predizione attraverso il dialogo e l’uso del tabacco mettono in luce il valore della medicina tradizionale e la ricerca di una relazione di equilibrio con la natura. La spiegazione sull’origine della luna così come l’interpretazione delle macchie che l’astro presenta quando lo si osserva dalla terra, sono lo strumento per condannare un comportamento e trasmettere una norma a favore dell’equilibrio del gruppo sociale. Secondo una prospettiva che mira al mantenimento della stabilità all’interno della comunità mediante il rispetto di regole, anche la riproduzione e la formazione del nucleo familiare sono vincolati a modelli di comportamento che definiscono ciò che è lecito e socialmente approvato. Ogni gruppo etnico stabilisce il proprio grado di *cercanía* ovvero il grado di parentela a cui si estende il divieto di intraprendere delle

relazioni sessuali, che può essere limitato ai parenti più prossimi o anche a parenti acquisiti (Amodio 1993). Allo stesso modo Regan riferisce che:

[...] los pecados más graves son el adulterio, el robo, el homicidio, falta de respeto a sus padres, y el incesto sobre todo entre compadre y comadre. De hecho éstas dos últimas se consideran faltas muy graves (1983: 222).

L'autore aggiunge inoltre che la condanna di questo comportamento viene trasmessa anche attraverso la credenza che l'anima di chi pratica l'incesto a mezzanotte si trasformi in *runa mula*¹⁵⁵ e vaghi nella selva. Si tratta di un'ulteriore prova della funzione del racconto mitico nel trasmettere norme e regolare il comportamento degli individui.

Lo stesso mito sull'origine della Luna si ritrova anche nel patrimonio orale di altri gruppi etnici, a testimonianza sia dell'esistenza di una base comune e di motivi che ricorrono nelle varie culture indigene amazzoniche sia della diffusione della condanna morale e sociale della pratica dell'incesto. Riporto di seguito una versione dello stesso mito¹⁵⁶ nella cultura shawi, pubblicato nella raccolta bilingue "*Kunpanama' nu' pa' ninin. Kumpanamá creó la tierra. Relatos e historias del pueblo shawi*" (FORMABIAP 2006: 99-104) e utilizzata come materiale didattico.

El hombre Luna abusó de su hermana

En tiempos muy remotos había un hombre que vivía bien con su señora, vivían contentos. Ellos tenían dos hijos. La mayor era mujercita y el segundo en nacer, un varoncito. Cuando recién nacieron el padre le dijo a la madre: –Tú te encargas de darle

¹⁵⁵ *Runa* (gente) *mula* (mula) è una creatura mitologica con la testa e il busto di donna e il corpo di mulo. La leggenda nasce in seguito ai primi contatti con i missionari e la religione cattolica e si riferiva inizialmente alle donne che commettevano adulterio con un sacerdote. Successivamente la leggenda è arrivata a comprendere anche le donne accusate di incesto.

¹⁵⁶ Si riporta di seguito esclusivamente la versione in lingua spagnola.

sus tareas a la mujercita, y a mí que me acompañe el varoncito. Y así conversando contentos les enseñaron diferentes actividades a cada uno de sus hijos. La mamá se encargó de enseñar varias actividades a la niña. Le enseñó a hilar, hacer el masato, deshierbar y elaborar cerámica. El papá se encargó del varón y le enseñó a anzuelear, pescar, rozar, cazar, tumbar árboles y construir casa. Cuando el hombrecito se hizo un joven le gustó su hermana y pensó ir a la cama de su hermana y abusar de ella. Fue así como una noche, saliendo de su cama, entró a la de su hermana. Su hermana, como no reconoció que era su propio hermano, se dijo: “¿Quién me habrá estado tocando?” Entonces por miedo tampoco dijo nada a su mamá. De esa manera, otra noche nuevamente su hermano la volvió a tocar. Tampoco esa vez la mujer dijo nada a su madre. Como a la tercera vez, la hermana avisó a su mamá y le dijo: – ¡Mamá! ¿Quién será la persona que todas las noches siempre va a mi cama, pero no puedo conocer al joven?– Escuchando eso la mamá dijo: –Agarra huito y rállalo, al anochecer tenlo a tu lado, cuando el joven llegue a tu cama convérsale bonito y luego le echas el huito en su cara, apriétalo bien con tu mano. Así reconoceremos por la mañanita quién es el joven. La joven ralló el huito, tal como le dijo su mamá, y en secreto, lo metió en su cuarto con ella. Allí pensaba en lo que le ocurría con ese joven: –¿Quién será el que todas las noches abusa de mí?– se dijo. Después de un rato, estando ya acostada y queriendo dormir sintió algo. El joven llegó de pronto y ya la estaba tocando. Mientras así le hacía la chica lo abrazó de buena manera y aprovechó para echarle el huito en la cara. El joven, al sentirlo, salió de la cama de su hermana y se fue apuradamente a la suya. Al día siguiente, la joven avisó a su mamá y le dijo: –Mamá, el joven vino nuevamente a mi cama y le he echado el huito en la cara. Entonces la mamá le dijo: –Ahora sí vamos a conocerle al joven abusivo. Y se puso a observar a todos los jóvenes, pero ninguno tenía la cara pintada de negro. Mientras, el hermano de la chica no salía de su cama diciendo que estaba enfermo. No quería salir ya que estaba avergonzado porque él era el que tenía la cara negra pintada con huito. Mientras la mamá echó en falta a su hijo y le encargó a la hermana: –Hijita, anda a ver a tu hermano, ¿qué tendrá que no se aparece? No vaya a ser que esté muerto. Entonces, envió a su hija para que vea a su hermano. La joven encontró a su hermano echado boca abajo, no quería levantarse. Aunque la hermana le llamó, el joven no quería levantarse. Tanto insistió que acabó dando un salto y la hermana le alcanzó a ver, vio la cara negra de lo que le había

sobado con el huito. Al verlo ella también inmediatamente salió de la casa corriendo. El joven varón también corría escapándose de vergüenza hacia el monte. Cuando su hija le contó la mamá se asustó y regresó a su casa. Cuando llegó ya no lo encontró a su hijo que había escapado al monte. La mamá lo siguió pero el joven por la vergüenza que tenía se subió a un árbol de lupuna. Cuando la mamá ya se acercaba él se subió al cielo. Allí ya se convirtió en Luna. Por eso ahora, cuando vemos la luna llena aparece claramente la huella de la mano que le hizo su hermana apretándole con el huito. En las noches de luna llena, cuando la noche está bien despejada los abuelos y abuelas se sientan y cuentan estos relatos a sus hijos o nietos. Las abuelas aconsejan para que no seamos como Luna y no nos vayamos a enamorar de nuestro propio pariente.

La trama dei due racconti è molto simile e in entrambi i casi la spiegazione dell'origine della luna è finalizzata a condannare la pratica dell'incesto; nella versione shawi il monito rivolto alle nuove generazioni è comunicato in maniera più esplicita secondo uno schema narrativo diffuso, che prevede l'inserimento di una morale nella parte finale. Secondo la cultura shawi la luna in posizione inclinata (*luna de invierno*) e le piogge che l'accompagnano, simboleggiano rispettivamente l'atteggiamento di vergogna e il pianto dell'uomo-luna in seguito alla scoperta dell'incesto (Huertas Castillo, Chanchari Lancha 2011). Nel caso specifico dei kukama il tema dell'incesto è presente anche nell'organizzazione patrilineare della famiglia in base alla quale è proibito a due persone che possiedono lo stesso cognome, seppur non parenti prossimi, di sposarsi (Regan 1983). Il cognome che generalmente assume un'importanza fondamentale nel comunicare l'appartenenza a un gruppo, in seguito ai processi di discriminazione e acculturazione, diventa quasi una condanna. Molti indigeni e in particolare i kukama hanno optato per una strategia di negazione o occultamento della propria identità indigena autodefinendosi *mestizos* e adottando una serie di misure mirate all'invisibilizzazione della propria diversità all'interno della realtà nazionale¹⁵⁷. Dunque hanno abbandonato gli abiti tradizionali, la propria lingua e in molti casi hanno rinunciato al proprio cognome indigeno per adottare un cognome di origine spagnola. Stocks riferisce l'esistenza di una distinzione di tipo sociale esistente tra "'low' or 'humble' (native) and 'high' or 'wiracocha' surnames (Spanish or

¹⁵⁷ Stocks (1978) li definisce "*los nativos invisibles*".

other European)”(1978: 282) che spingeva molti kukama a cambiare il proprio cognome per non incorrere in soprusi e vessazioni¹⁵⁸. Tradizionalmente i cognomi kukama rappresentavano nomi di animali, oggetti o situazioni e nella maggioranza dei casi sono stati adattati alla lingua spagnola. È il caso dei cognomi più diffusi tra i kukama come Tamani (da *tamanu*, formichiere), Curitima (da *kuritima*, goffo), Yahuarcani (da *yawarakana*, cani) solo per citare qualche esempio (FORMABIAP 2009c). È solo in tempi recenti, congiuntamente alla nascita e all’affermazione del movimento indigeno a partire dagli anni 70, che anche i kukama intraprendono un processo di autoaffermazione identitaria e rivalorizzazione del proprio patrimonio linguistico-culturale. Attualmente attraverso le proprie federazioni¹⁵⁹ e facendo appello alla legislazione nazionale ed internazionale rivendicano i propri diritti e denunciano l’ingerenza straniera e lo sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali nei propri territori¹⁶⁰.

La luna nella cultura kukama ha avuto un ruolo determinante nel regolare attività fondamentali per il sostentamento delle comunità come la pesca e l’agricoltura. L’attenzione alle fasi lunari permetteva di individuare i periodi più propizi per la semina in funzione di un raccolto abbondante e le stagioni in cui era possibile praticare la pesca notturna (FORMABIAP 2009b). Gli anziani riconducono l’attuale scarsità dei raccolti e della pesca alla perdita di queste nozioni e al disinteresse nei confronti dei ritmi della natura. Le fasi lunari sono importanti anche nell’ambito della medicina tradizionale, si ritiene infatti che durante il novilunio il corpo sia più predisposto a ricevere le pratiche curative garantendo maggiori benefici (FORMABIAP 2009c).

Il racconto mitico conserva la funzione di strumento valido per interpretare tutti gli aspetti della realtà. In questo caso oltre a fornire un’interpretazione sull’origine della

¹⁵⁸ In particolare Stocks fa riferimento alle donne kukama che si trasferiscono in città per lavorare come domestiche nelle case dei bianchi-*mestizos*.

¹⁵⁹ Le federazioni kukama sono 5: *Asociación indígena de desarrollo y conservación Samiria* (AIDECOS), *Federación de comunidades cocamillas* (FEDECOCA), *Asociación de desarrollo y conservación del Puinahua* (ADECOP), *Asociación de desarrollo y conservación san Pablo de Tipishca* (ACODECOSPAT) e *Coordinadora autónoma de pueblos indígenas de la cuenca del Nanay* (CAPICUNA).

¹⁶⁰ Dagli inizi del 2015 si assiste a una situazione di estrema tensione nella zona delle *Cuatro Cuencas* (fiumi Corrientes, Tigre, Pastaza e Marañón) in cui i Kukama insieme a Achuar, Kichwa e Urarina denunciano una situazione di emergenza ambientale e il mancato rispetto da parte della compagnia argentina Pluspetrol dei diritti che le popolazioni possiedono sulle proprie terre come sancito dal *Convenio 169* della *OIT*. Per maggiori informazioni si veda <http://servindi.org/actualidad/122734> e <http://www.defensoria.gob.pe/portal-noticias.php?n=13154>

luna offre anche una spiegazione circa l'aspetto della luna, che dalla terra appare ricoperta di macchie più scure. Infatti il ricorso alla figura retorica dell'analogia permette di creare un collegamento diretto tra le macchie di *huito* sul viso del protagonista e le macchie scure che si scorgono sulla superficie lunare. Inoltre la storia, condannando e illustrando le conseguenze negative dell'incesto, trasmette alle nuove generazioni dei modelli di comportamento.

3.5 El hombre garza (kukama)

Il brano è tratto dal libro *“Visiones Kukama-Kukamiria en relación al bosque y la sociedad”* (FORMABIAP 2009c: 62) che raccoglie letture in lingua spagnola appartenenti alla cultura kukama e destinate alla scuola primaria. I redattori del brano sono Luis Ahuanari, Richard Cordoba Huaya, Tanner A Macedo e Vil Jeferson Rengifo.

El hombre garza

Antiguamente, en un pueblo ubicado a orillas del río Samiria, vivía un hombre muy pescador que sacaba muchos peces de manera misteriosa. Viendo esto una familia se enamoró de él y le entregó a una de sus hijas. El hombre se quedó a vivir en la comunidad de su esposa y sólo se dedicaba a la pesca. Su suegro le preguntaba qué secreto tenía para cazar tanto pescado. El suegro le hacía esta pregunta porque veía que las demás personas no podían pescar tanto como él, pero su yerno no le decía nada.

Un día su cuñado más pequeño insistió al pescador que lo llevara con él a pescar; ante tanta insistencia el hombre aceptó. Cuando estaban cerca de la cocha atracó la canoa y le dijo a su cuñadito que lo esperara ahí mientras él se iba a pescar. El niño se quedó esperándolo y el hombre se fue por el canto de la cocha. No pasó mucho tiempo y el pescador volvió a la canoa con una inmensa sarta de peces. Su cuñadito se asombró, no podía creer que pescara tanto en tan poco tiempo. Cuando regresaron a la casa le contó a su familia lo que había sucedido.

Al día siguiente el hombre se fue a pescar solo. Sin embargo, dos de sus cuñados decidieron seguirlo a escondidas para ver cómo pescaba y cuál era su secreto. Ellos vieron que el hombre llegó a la cocha, se sacó la ropa, se transformó en una garza, y empezó a pescar.

Viendo todo esto los dos cuñados se admiraron y al regresar a su casa comentaron con sus familiares lo que habían visto. El hombre, al verse descubierto, quedó convertido en garza hasta el día de hoy.

Analisi strutturale

Il testo ha inizio con l'avverbio "*antiguamente*" che colloca gli avvenimenti in un passato lontano e indefinito che garantisce alla narrazione un valore esemplare e una maggiore adattabilità e rielaborazione a seconda delle esigenze del gruppo. Un altro tratto peculiare è l'identità generica dei personaggi a partire dal protagonista di cui non si conosce il nome e che viene identificato in base al suo aspetto "*hombre*" e la qualità che lo contraddistingue "*pescador*". Allo stesso modo gli altri personaggi vengono presentati e qualificati in relazione al grado di parentela che condividono con il protagonista: *suegro, esposa, cuñado*. A differenza di altri testi pubblicati da Formabiap non si riscontra la presenza del discorso diretto riconducibile alla dimensione orale, ma si rileva comunque una prevalenza di verbi dichiarativi come: *decir, preguntar, insistir, contar e comentar*. La scelta del discorso indiretto e la successione lineare degli avvenimenti rivelano una maggiore elaborazione nella fase di trasposizione alla scrittura finalizzata alla creazione di un prodotto che rispecchi i canoni occidentali. La scelta è attribuibile ai destinatari della raccolta. Come spiegato nella presentazione:

Este texto contiene diversas lecturas referidas, aproximadamente, a los campos temáticos de las áreas de "Ciencia y Ambiente" y "Personal Social" del currículo de Educación Básica Regular (EBR). Se espera que pueda ser leído por niños de 5to y 6to grado de primaria (Ciclo V de EBR) (FORMABIAP 2009c: 5).

L'estensione della raccolta a un circuito educativo più ampio e non circoscritto all'ambito dell'eib, risponde alla volontà di garantire una maggiore diffusione delle

culture indigene la quale richiede l'adattamento della letteratura orale indigena a forme narrative più accessibili ad un lettore occidentale oltre che l'uso di un codice linguistico condiviso.

Analisi dei contenuti e funzione didattica della letteratura indigena

Il testo incentrato sull'attività della pesca presso i kukama, svolge una delle funzioni principali del racconto mitico: spiegare l'origine di un oggetto, di un fenomeno o di una pratica sociale. La storia inoltre mette in luce la relazione peculiare che le popolazioni amazzoniche instaurano con la natura che non prevede l'esistenza di confini netti tra esseri umani, animali ed entità spirituali. Le diverse dimensioni entrano in contatto tra loro quotidianamente dando luogo a trasposizioni e cambi di identità che vengono percepiti come possibili da coloro che si riconoscono nella cosmovisione amazzonica e nel sistema di valori che racchiude. Il protagonista fin dal principio si differenzia dagli altri per una dote, l'abilità nella pesca, che per la sua eccezionalità si presenta come qualcosa di non-umano e desta sospetti nelle persone che gli stanno attorno. Incarna la figura del *gran pescador*, appartenente alla categoria indigena *Ipurakari* (grande pescatore, cacciatore o guerriero), che si distingue tra i membri di un gruppo per le proprie abilità e capacità (Rivas 2004). La pesca tra i kukama evidenzia lo stretto rapporto di armonia esistente tra uomo e natura che si concretizza sia nella scelta di pescare esclusivamente la quantità sufficiente al proprio fabbisogno sia nei rituali che precedono e accompagnano l'attività. Una delle tecniche utilizzate fin da tempi remoti è quella che prevede l'uso del *barbasco*¹⁶¹ il cui liquido versato nelle acque causa la morte dei pesci. L'uso della pianta è accompagnato da una serie di norme e divieti che contribuiscono alla buona riuscita della pesca e soprattutto al mantenimento dell'equilibrio naturale; ad esempio l'estrazione del *barbasco* dev'essere condotta in totale silenzio per non svegliare la *madre* della pianta e alle donne con il ciclo mestruale o in gravidanza è vietato prendere parte a qualsiasi fase del processo perché si ritiene che abbiano un'influenza negativa (FORMABIAP 2009b). Oltre all'uso del

¹⁶¹ Con questo termine si fa riferimento a una pianta le cui radici contengono un'alta concentrazione di rotenone, una sostanza chimica tossica.

barbasco, utilizzato ancora oggi, i kukama hanno sviluppato un'ampia gamma di tecniche e strumenti a seconda del tipo del pesce e dell'ambiente, che nel tempo sono stati sostituiti dall'uso delle reti. Inoltre vengono riconosciuti dagli altri gruppi etnici dell'Amazzonia peruviana come grandi pescatori; le conoscenze acquisite attraverso l'esperienza hanno determinato anche la nascita di specializzazioni nella cattura di grandi pesci come il *paiche* o la *gamitana*, apprezzati non solo per le loro qualità nutritive ma anche perché compaiono spesso all'interno del patrimonio letterario amazzonico. Nello specifico il racconto permette anche di illustrare una situazione di ricchezza e abbondanza che non si riscontra nell'attualità a causa sia dell'abbandono progressivo da parte delle nuove generazioni di kukama delle norme e dei valori della propria cultura d'origine sia dell'inquinamento, conseguenza dello sfruttamento indiscriminato del territorio da parte delle multinazionali straniere.

Un'altra versione dello stesso mito utilizzata nella scuola di Formabiap e pubblicata nella raccolta "*Para recordar la vida. Relatos de origen de los pueblos indígenas amazónicos*" (FORMABIAP 2005) presenta come dato aggiuntivo la maledizione divina:

Desde ese momento el hombre se transformó en garza y se fue a vivir lejos. El Dios kukama lo maldijo por haberse negado a enseñar la pesca a los demás hombres. Su cuñado, que había visto como pescaba, enseñó a los demás kukama (2005: 18).

Il riferimento finale a Dio e in particolare alla maledizione, che ricorda il Dio severo e vendicativo del Vecchio Testamento, rappresenta una prova dell'influenza del processo di evangelizzazione che ha riguardato in generale tutte le popolazioni amazzoniche. Come rileva Agüero in epoca coloniale:

Paralelamente a la estructura social-secular de la hacienda, se fueron erigiendo las reducciones o pueblos misionales cuya organización respondía a los objetivos religiosos de los misioneros. Estos pueblos se formaban con personas que pertenecían a un mismo grupo étnico o a grupos étnicos distintos, luego que habían aceptado -según se decía- reducirse a la fe católica (1994: 55).

In particolare tra i kukama e altre popolazioni appartenenti al gruppo etnico *tupí-guaraní* ha ricoperto un ruolo di grande importanza il mito de la *Tierra sin mal*¹⁶², una sorta di paradiso terrestre presente in molti racconti che ha acquisito vigore con il processo di evangelizzazione e si è rinnovato nel tempo. In particolare tra il 1971 e il 1987 numerose famiglie appartenenti all'etnia *tupí-guaraní* aderirono a un movimento millerista noto come *Movimiento de los Hermanos Cruzados*¹⁶³ e guidato da Francisco da Cruz, un leader carismatico giunto dal Brasile che predicava l'imminente fine del mondo e la necessità di emigrare verso una città santa situata al centro della selva (Agüero 1994). Il successo del movimento è probabilmente riconducibile alla volontà della popolazione kukama di trovare una via di fuga dalla discriminazione e dalle relazioni di potere. Dopo secoli di evangelizzazione la maggior parte dei kukama pratica un cristianesimo di tipo popolare e sincretico in cui i dogmi cristiani si mescolano e si adattano a valori e pratiche tradizionali. L'egemonia della Chiesa cattolica è stata soppiantata dalla diffusione all'interno della regione amazzonica di diverse correnti religiose che, con lo scopo di attirare gruppi di fedeli, spesso hanno iniziato ad operare nei settori fino ad allora di competenza esclusiva del clero cattolico, come quello educativo. Solo in riferimento alla regione di Nauta, in cui è alta la percentuale di kukama, Agüero (1994) registra la presenza dei seguenti credo religiosi: Chiesa cattolica, Chiesa evangelica, Chiesa battista, Chiesa pentecostale, Chiesa dei Testimoni di Geova e Chiesa Avventista del Settimo Giorno.

La narrazione termina con la trasformazione del protagonista in animale, la *garza* (airone), ponendo fine a una condizione di per sé innaturale poiché le sue capacità sono in realtà riconducibili alla sua vera natura. L'assunzione di un'altra identità riflette anche una credenza comune nelle culture amazzoniche secondo la quale gli animali anticamente erano persone e che nei racconti viene generalmente esplicitata con l'espressione "*antiguamente era gente*", "*antiguamente eran personas*", "*antiguamente era un hombre*" e "*antiguamente era una mujer*".

Viveiros de Castro spiega questa concezione attraverso la teoria del prospettivismo. La situazione descritta nel racconto, in cui inizialmente non vi è una differenziazione tra

¹⁶² Si veda Regan (1983).

¹⁶³ Il nome ufficiale scelto dal fondatore è "*Iglesia Católica, Apostólica, Evangélica, Cruzada*".

animali e esseri umani, rispecchia il pensiero indigeno amazzonico secondo il quale in principio la condizione comune era quella dell'umanità. La distinzione natura/cultura su cui si basa il pensiero evolutivo occidentale che prevede l'allontanamento da parte dell'uomo dalla condizione animale originaria è dunque opposta alla concezione del mondo tipica delle cosmologie indigene (Viveiros 2004). La differenza fondamentale rispetto al pensiero occidentale è che per le culture indigene tutti gli esseri viventi (umani e non umani) possiedono un'anima e di conseguenza anche un proprio punto di vista che gli permette di osservare la realtà e viverla da prospettive diverse.

In condizioni normali gli umani vedono gli umani come umani, e gli animali (le piante, ecc.) come animali (piante, ecc.); quanto agli spiriti, vedere questi esseri generalmente invisibili è sempre segno di condizioni anormali. Invece alcuni animali (i predatori) e gli spiriti vedono gli umani come animali (prede), così come altri animali (le prede) vedono gli umani come spiriti o come animali (predatori). Infine, gli animali e gli spiriti vedono se stessi come umani [...] (Viveiros de Castro 2000: 48).

Fondamentalmente ciò che distingue umani da non umani è il corpo inteso come involucro che ricopre la natura umana originaria, visibile solo da quelli che appartengono alla stessa specie o da chi possiede doti particolari come gli sciamani. Il corpo non è inteso come aspetto fisico esteriore ma come l'insieme di capacità, facoltà e disposizioni che Viveiros indica con il termine *habitus*. Anche l'uso delle maschere animali nei contesti rituali non risponde tanto alla necessità di occultare le proprie sembianze umane quanto alla volontà di attivare meccanismi di immedesimazione con l'animale assumendone le caratteristiche e gli atteggiamenti (Viveiros de Castro 2004). La cosmovisione indigena concepisce la realtà come uno spazio condiviso da umani e non umani il cui equilibrio si mantiene attraverso il rispetto di norme e divieti, utili a regolare la vita all'interno delle comunità e a garantire il benessere fisico dell'individuo. La stretta relazione tra uomini, animali e esseri spirituali così come la labilità dei confini tra le varie dimensioni, rendono possibile che uno sciamano si trasformi in spirito o animale, che uno spirito assuma le sembianze di un essere umano¹⁶⁴ e che una persona comune si possa trasformare in animale (Tello Imaina

¹⁶⁴ È il caso trattato nei miti del *bufeo* e del *chullachaqui*.

2014). Quest'ultimo è il caso della *cutipa*, l'essere umano si comporta come un animale perché quest'ultimo l'ha *cutipato* ovvero l'ha amato più degli altri esseri umani. Secondo Regan (1983) il concetto di *cutipa* racchiude l'idea di dare o restituire¹⁶⁵: quando un uomo caccia un animale o ne mangia la carne quest'ultimo può trasmettere una malattia o una caratteristica propria al figlio dell'uomo, ovvero lo *cutipa*.

La frase finale "*El hombre, al verse descubierto, quedó convertido en garza hasta el día de hoy*" assume una duplice funzione: fornisce una spiegazione socialmente accettabile in relazione alla straordinarietà delle doti del pescatore e mette in luce il tema della vergogna come motivo che determina la trasformazione, l'assunzione di un'altra identità e in questo caso il ritorno alla normalità. È un tema ricorrente nei racconti mitici di tutte le culture amazzoniche e riscontrato anche in altri brani analizzati in questa sede.

¹⁶⁵ Regan spiega anche il concetto di *cutipa* applicato all'agricoltura e al matrimonio. Nel primo caso corrisponde all'azione di restituire alla terra, attraverso la coltivazione di nuove piante, il corrispettivo del raccolto; nel secondo caso quando un uomo sposa la sorella del cognato (marito di sua sorella) si dice che quest'ultimo l'ha *cutipato* nel senso che gli ha "restituito" una sorella.

4. La multimedialità a servizio dell'eib

4.1 Educazione e mezzi di comunicazione di massa

Le potenzialità dei mezzi di comunicazione di massa furono evidenti fin dai primi progetti di educazione a distanza basati sull'utilizzo della radio. Come rileva Albó (1998) è soprattutto a partire dagli anni 50 con la diffusione del transistor che la radio diventa realmente un mezzo di comunicazione di massa anche tra le popolazioni indigene. Le prime emittenti radiofoniche che fecero ricorso alle lingue indigene come lingue veicolari furono religiose, protestanti e cattoliche, rispettivamente con scopi evangelici ed educativi. È infatti nell'ambito cattolico che nascono le prime "scuole radiofoniche" dirette inizialmente agli adulti e che hanno contribuito non solo all'alfabetizzazione ma indirettamente al rafforzamento dell'identità etnica e all'organizzazione politica. Nell'ambito amazzonico merita particolare attenzione il *Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Bicultural Shuar* (SERBISH) nato nel 1972 in Ecuador e ufficializzato nel 1979, con l'obiettivo di colmare l'assenza della scuola tra la popolazione shuar (Napolitano 1989). Fu un progetto innovativo poiché incentrato sulla lingua materna e il patrimonio culturale degli studenti e grazie al mezzo utilizzato permetteva la diffusione delle lezioni anche in zone remote. Il sistema consentì di fornire un'educazione scolastica con un grande risparmio economico e senza determinare un allontanamento dei bambini dal contesto familiare (Benítez, Garcés 1989). Nella sua innovatività l'idea è andata incontro a diversi ostacoli fra i quali l'opposizione dei genitori, che percepivano un'educazione in lingua indigena come un'esclusione dalla modernità,¹⁶⁶ e lo scarso numero di professori e maestri provvisti dei titoli appropriati.

Il successo del mezzo radiofonico è riconducibile alla maggiore diffusione della parola orale rispetto a quella scritta soprattutto nei casi di isolamento o scarsa accessibilità, al fatto che non comporta costi eccessivi se non quelli dell'apparecchio e delle batterie (o

¹⁶⁶ Anche la scuola di Formabiap agli inizi della sua attività si è scontrata con un atteggiamento di diffidenza da parte degli adulti nei confronti di una scolarizzazione incentrata sulla lingua indigena.

energia elettrica) e che in alcuni casi svolge la funzione di telefono e servizio postale. Ovviamente il grado di diffusione, utilità e varietà della programmazione saranno vincolati sia al tipo di radio (locale, regionale o nazionale) sia al codice linguistico. Nel caso delle lingue indigene la proporzione tra numero di parlanti e territorio è un fattore decisivo nella scelta della lingua veicolare: se pensiamo a vaste zone con la compresenza di lingue indigene differenti o a zone in cui è rilevante la presenza dello spagnolo, una programmazione in lingua autoctona risulta di difficile realizzazione. La radio non solo ha il vantaggio di poter raggiungere un livello di utenza ampio ma garantisce una comunicazione diretta e immediata, basata sul codice orale e senza i vincoli imposti dal testo scritto che soprattutto in parlanti indigeni possono ostacolare il discorso.

Assume un valore di affermazione linguistico culturale anche in contesti urbani dove si registra un numero considerevole di immigrati indigeni appartenenti a differenti gruppi etnici. Come esempio possiamo citare la *Radio Shipibo*¹⁶⁷ promossa dalla *Comunidad Shipibo de Cantagallo*¹⁶⁸ di Lima il cui scopo è offrire un servizio di informazione e intrattenimento bilingue shipibo- spagnolo con l'auspicio di poter inserire nella programmazione anche altre lingue autoctone. Si tratta di un progetto mirato alla salvaguardia e alla promozione delle lingue originarie soprattutto tra quegli immigrati che stabilitisi in città limitano l'uso della lingua materna al contesto familiare come strategia di invisibilizzazione e assimilazione alla società nazionale. Le potenzialità della radio in ambito educativo vengono sfruttate anche dall'attuale gestione della DIGEIBIR attraverso l'introduzione del tema della eib nella *Escuela del aire*¹⁶⁹, progetto nato nel 2003 con l'obiettivo di migliorare l'offerta educativa e recentemente rinnovato nelle forme e nei contenuti. In questo caso non si tratta di un'educazione a distanza ma di programmi in cui intervengono esperti e maestri e vengono trattati temi che possono essere d'aiuto nella scelta e nel trattamento di contenuti e nell'organizzazione dell'attività scolastica nel rispetto delle culture d'origine degli studenti.

¹⁶⁷ Pagina web <https://soundcloud.com/radio-shipibo>

¹⁶⁸ La comunità è impegnata nella promozione e diffusione della cultura shipibo anche attraverso la pittura e la produzione artigianale. Grazie alla collaborazione con *Warmayllu*, Ong fondata nel 1992, sono stati realizzati anche laboratori di fotografia e animazione.

¹⁶⁹ Pagina web <http://www.digeibir.gob.pe/escuela-del-aire>

Un esperimento di rivalorizzazione culturale e linguistica condotto attraverso la radio è quello intrapreso da *Radio Ucamara*¹⁷⁰, un'emittente fondata nel 1992 inizialmente con il nome *La voz de la selva* che ha sede a Nauta (Perù), città in cui è considerevole la percentuale di popolazione di etnia kukama (Galli 2014). La partecipazione degli anziani, ormai quasi unici depositari della lingua, alle trasmissioni radiofoniche svolge un ruolo fondamentale nel rivalutare il codice linguistico e culturale occultato e abbandonato dalla maggioranza a causa delle politiche di assimilazione e acculturazione. È un fenomeno che va di pari passo con l'eib ma che a differenza di quest'ultima prevede un rapporto più diretto e spontaneo tra parlante e ascoltatore. L'attivismo di chi lavora al progetto della radio ha reso possibile, grazie alla collaborazione della Ong *Create your voice*, la realizzazione di un video musicale *Kumbarikira* che ha riscosso un enorme successo attraverso le reti sociali e YouTube¹⁷¹, testimoniando l'importanza dei diversi codici espressivi e della tecnologia nel diffondere e affermare la propria cultura¹⁷². Parallelamente e in collaborazione con *Radio Ucamara* è nata nel 2012 la *Escuela Ikuari* ("Aprendiendo")¹⁷³, in cui si insegna la lingua kukama attraverso i racconti e le canzoni. Gli insegnanti sono gli stessi kukama che partecipano ai programmi radiofonici e uniscono in questo modo le due esperienze a favore degli studenti e degli ascoltatori. La radio ha anche un blog¹⁷⁴ in cui prosegue l'attività informativa e divulgativa a favore delle popolazioni amazzoniche, dimostrando la capacità di appropriarsi di differenti canali di comunicazione e adattarli alle proprie esigenze.

Si può constatare in tempi recenti la richiesta da parte delle stesse popolazioni indigene non solo della realizzazione di prodotti audiovisivi ma di essere formati come cineasti e acquisire le competenze necessarie per creare personalmente un prodotto culturale che rispecchi le loro necessità e il loro modo di sfruttare il codice audiovisivo. Tuttavia come rileva Valdivia:

¹⁷⁰ Il nome deriva dall'unione dei nomi dei fiumi Ucayali e Marañon.

¹⁷¹ In <https://www.youtube.com/watch?v=O3C-18NfAw>

¹⁷² È recente la diffusione di un altro video realizzato dagli stessi ragazzi kukama dal titolo *Upupurika*. In <https://www.youtube.com/watch?v=fw4Yf2ksfhk>

¹⁷³ In https://www.facebook.com/ESCUELAIKUARI.R.UCAMARA/info?tab=page_info

¹⁷⁴ In <http://radio-ucamara.blogspot.it/>

A pesar de las capacitaciones audiovisuales promovidas por Aidesep y Clacpi¹⁷⁵ durante la década del 2000 al 2010, estas no lograron el objetivo de lograr cineastas indígenas peruanos como sí existen en México, Ecuador, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, cineastas que escriben sus propios proyectos, consiguen fondos, filman, editan y difunden. Lo que si se logró fue demostrar la importancia del medio audiovisual en tiempos de globalización e internet (2014: 189-190).

In ambito peruviano l'uso di questo strumento da parte delle popolazioni autoctone si trova ancora in uno stadio iniziale ma è già presente la consapevolezza delle potenzialità di autorappresentazione insite nei prodotti audiovisivi e della stretta relazione con i processi di rivendicazione. Il video, per le qualità comunicative immediate e per la fruizione più ampia, può contribuire in maniera più incisiva nell'affermazione di modelli di modernità e sistemi epistemici differenti. Da un prospettiva indigena, permette un percorso dall'oralità all'immagine senza dover ricorrere necessariamente alla mediazione della scrittura (Sanjinés 2006), che spesso ha rappresentato un ostacolo all'affermazione e diffusione delle culture autoctone. Come nel caso dell'appropriazione e rielaborazione della scrittura, l'uso di altri sistemi di comunicazione da parte degli indigeni risponde alla volontà concreta di decolonizzare la realtà sotto tutti gli aspetti, dimostrando la propria capacità di situarsi nel presente.

Per quanto attualmente, soprattutto in ambito peruviano, la produzione di materiale audiovisivo non abbia raggiunto lo stesso grado di diffusione della radio appare evidente come l'unione di suono e immagine offra possibilità comunicative e rappresentative maggiori¹⁷⁶.

La diffusione di radio, televisione¹⁷⁷ e internet non ha determinato la scomparsa dell'oralità o della scrittura al contrario ha arricchito il numero di strumenti e di

¹⁷⁵ *Consejo latinoamericano de cine y comunicación de los pueblos indígenas.*

¹⁷⁶ L'interesse crescente per i prodotti audiovisivi e la loro capacità di rappresentazione e comunicazione è evidente anche dalla diffusione sul territorio di banche dati quali l'*Archivo de música y danzas del Instituto de Etnomusicología de la Pontificia Universidad del Perú* e il *Proyecto Museo Virtual de Arte y Memoria* (Cánepa 2012), solo per riferirci al contesto peruviano.

¹⁷⁷ Nel caso della tv le lingue indigene sono totalmente assenti. Nonostante sia un sistema di comunicazione ormai accessibile alla maggioranza e che influenza abitudini e opinioni, offre un'immagine del paese omogenea e monolingua spagnola che non corrisponde alla realtà.

tipologie di comunicazione a disposizione di un utente che sceglierà quello che maggiormente soddisfa le proprie necessità. Nel caso specifico dell'oralità Ong (1986) segnalava come l'avvento della tecnologia avesse determinato la nascita di un'oralità secondaria che rispetto a quella primaria è basata sulla scrittura e la stampa e genera un senso di appartenenza a gruppi più ampi che in passato. Chiaramente per qualsiasi mezzo di comunicazione il successo o le conseguenze positive per il singolo o la collettività sono proporzionate al loro corretto utilizzo; per questa ragione l'appropriazione delle nuove tecnologie diventa un obiettivo fondamentale a favore dell'affermazione delle culture indigene.

4.2 Formabiap e i vantaggi delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)

Il ruolo omogeneizzante della scuola viene messo in discussione dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) le quali permettono l'accesso ad altre forme e fonti di sapere e contribuiscono alla formazione di opinioni e atteggiamenti spesso non in linea con la scolarizzazione formale. Anche il MINEDU promuove l'educazione digitale attraverso il portale *Perúeduca*¹⁷⁸ che offre alle scuole e ai propri studenti uno spazio virtuale con produzioni audiovisive riguardanti tutte le aree disciplinari, un'aula virtuale con corsi rivolti ai docenti per l'apprendimento delle nuove tecnologie, risorse educative e un blog a cui possono accedere personale scolastico, genitori, alunni e utenti esterni. L'obiettivo è non solo facilitare l'acquisizione delle nuove tecnologie ma anche incoraggiare la creazione di spazi in cui ciascuno possa contribuire con le proprie conoscenze ed esperienze.

Uno dei vantaggi delle TIC è la capacità di far uscire la formazione scolastica fuori dall'aula ponendo gli studenti in contatto con realtà e persone differenti. Nel caso della realtà amazzonica presentano ulteriori vantaggi: riducono le limitazioni derivanti dalla scarsa accessibilità e dall'isolamento geografico e colma il divario tra educazione scolastica e interessi ed esigenze reali. La diffusione delle nuove tecnologie evidenzia come l'educazione non possa essere confinata dentro la scuola e sia necessario colmare il divario esistente tra scuola e mondo esterno, che nel caso di studenti indigeni è accentuato dalle differenze culturali e dalle divergenze rispetto alla vita all'interno delle comunità. È evidente che gli studenti fuori dall'aula continuano ad apprendere non solo all'interno del contesto familiare ma anche accedendo a internet e ad altri fonti di sapere che mettono in crisi la preminenza dell'educazione scolastica. Soprattutto tra le nuove generazioni l'uso di internet o l'accesso ad altri mezzi di comunicazione è talmente diffuso che l'introduzione all'interno della scuola e il loro uso con finalità didattiche vengono percepiti come un fatto naturale. La possibilità di spaziare da un codice all'altro offerta dalle TIC incoraggia un cambiamento del ruolo dell'istituzione scolastica che con si limiterebbe a riprodurre il sapere consolidato e

¹⁷⁸ Pagina web <http://www.perueduca.pe/>

convenzionalmente stabilito ma potrebbe generare nuove conoscenze in collaborazione con gli studenti e in accordo a tutte le occasioni di apprendimento informale in cui si imbattono quotidianamente. Ciò implica anche una ridefinizione del ruolo del maestro che non è più depositario del sapere ma condivide e partecipa con i propri alunni alla costruzione delle conoscenze (Quiroz 2003). Lo scopo del maestro sarà quello di formarsi in modo da poter guidare gli studenti nell'uso corretto e produttivo delle nuove tecnologie per poi integrarle nella pratica didattica e migliorare la qualità dell'apprendimento. La sola presenza delle TIC in un'istituzione scolastica non garantisce di per sé una buona formazione né l'accesso ad altre fonti di sapere. Ricorrere alle reti sociali o a internet permette agli studenti indigeni di esprimere sé stessi senza alcuna mediazione e in base ai gusti e alle dinamiche della loro generazione. L'unico rischio è quello di assumere un atteggiamento passivo di fronte alla facilità con cui si può ricevere qualsiasi tipo di informazione da qualsiasi luogo; l'obiettivo del maestro sarà dunque quello di stimolare una partecipazione attiva che sfrutti al meglio i fattori positivi del web. Anche l'UNESCO promuove l'uso delle TIC come strumenti che possono garantire un'educazione scolastica più egualitaria in termini di accesso e di qualità, permettendo il confronto e il contatto con esperienze culturali differenti anche a quegli studenti che vivono in zone remote. Come fa notare Tedesco (2008) la diffusione e l'accesso alle nuove tecnologie possono rivelarsi un ulteriore fattore di discriminazione determinando l'inclusione o l'esclusione sociale di un individuo. Per quanto sia ormai riconosciuta la potenzialità educativa insita nei nuovi mezzi di comunicazione e il vantaggio in termini di democratizzazione del sapere, è evidente che uno studente così come un adulto che non sappia utilizzare questi nuovi strumenti rischi di restare escluso dalla realtà sociale che lo circonda. Di fatto non può accedere alla stessa quantità di informazioni, è limitato il numero di persone o esperienze con cui entra in contatto e non possiede la stessa varietà di strumenti e canali comunicativi per diffondere le proprie opinioni e le proprie idee all'esterno. L'uso di internet o delle reti sociali non garantisce l'inclusione sociale, così come non lo garantì a suo tempo l'apprendimento della lingua spagnola e della scrittura, ma la mancata appropriazione di questi strumenti agevola senza dubbio l'emarginazione e aumenta le possibilità di soprusi e ingiustizie.

Nel caso di alunni indigeni l'appropriatezza delle TIC presenta ulteriori vantaggi permettendogli l'accesso agli stessi strumenti e risorse utilizzati dagli altri studenti, consentendogli di esprimersi e autorappresentarsi, e favorendo l'applicazione ed esplicitazione di altre logiche di pensiero. Pensiamo ai vantaggi offerti dall'ipertesto che attraverso i link permette di accedere ad una quantità di informazioni in maniera simultanea, favorisce l'interdisciplinarietà attraverso il passaggio da un contenuto/documento all'altro trascendendo la suddivisione tematica o disciplinare e permette lo sviluppo di percorsi conoscitivi personalizzati a seconda dei gusti ma anche delle diverse fasi-velocità di apprendimento. La multimedialità amplia le possibilità comunicative senza limiti di tempo e spazio e permette di costruire modelli didattici più interattivi e partecipativi. Rompendo la sequenzialità consente una riorganizzazione del sapere secondo altri sistemi di pensiero che come quelli indigeni non coincidono con la logica occidentale e i suoi prodotti culturali. Gli studenti non hanno a che fare con uno sviluppo lineare come nel caso di un testo scritto ma seguono un percorso a proprio piacimento che si rivela multimediale nella misura in cui include suoni, immagini, video ecc.. Dunque la multimedialità permette di superare i limiti di un testo scritto, di una registrazione audio o di un video, includendo simultaneamente tutti i codici che verranno selezionati dallo studente a seconda delle proprie esigenze.

Nell'insegnamento delle lingue il ricorso alle TIC riserva molti vantaggi soprattutto nel caso di studenti che abbiano come lingua materna una lingua indigena e per i quali un approccio grammaticale può risultare di difficile comprensione. È il caso dell'esperimento condotto in Messico attraverso la creazione di un software "*Mosaicos Educativos y Mar de Letras*"¹⁷⁹ progettato per il potenziamento nei bambini indigeni delle capacità di apprendimento della lingua materna e di altre aree curriculari. Un altro esempio dell'uso delle TIC a favore delle lingue indigene è l'applicazione chiamata *Juatsjinyam "aprendiendo"*¹⁸⁰ realizzata da una studentessa indigena con il fine di favorire l'apprendimento, attraverso giochi interattivi, della lingua materna tra i bambini di etnia Camëntša (Colombia). Queste applicazioni sono un chiaro esempio di

¹⁷⁹ Per maggiori informazioni <http://servindi.org/actualidad/59794>

¹⁸⁰ In <http://www.caracol.com.co/noticias/regionales/estudiante-de-medellin-crea-una-app-para-conservar-lengua-indigena-camentsa/20150206/nota/2621235.aspx>

come attraverso video, giochi, simulazioni ecc. si possa facilitare l'apprendimento di concetti o contenuti che risultano di difficile comprensione per gli studenti.

Si può riscontrare una stretta relazione tra affermazione identitaria, ricorso a pratiche discorsive analoghe a quelle della cultura d'appartenenza e l'uso delle nuove tecnologie. Queste ultime permettono l'espressione di differenti punti di vista e prospettive dando spazio all'affermazione di nuove epistemologie fino ad oggi silenziate da modelli culturali considerati e imposti come universali. Le infinite possibilità di apprendimento offerte dagli strumenti multimediali coincidono con la visione unitaria della cultura propria delle popolazioni indigene, che al contrario mal si adatta alla frammentazione del sapere in categorie e discipline tipica occidentale.

Se la creazione di nuovi paradigmi attraverso l'elaborazione di propri modelli narrativi scritti rappresenta una sfida alle categorie di pensiero occidentali, lo sfruttamento delle potenzialità insite nella multimedialità permette il recupero e la rappresentazione degli aspetti performativi delle culture autoctone. La creazione di nuove tipologie di prodotti culturali facilita l'affermazione di un bagaglio ermeneutico diverso da quello occidentale dominante e si colloca all'interno del processo di decolonizzazione intrapreso dalle popolazioni indigene su più fronti (culturale, sociale, politico ecc.).

La valorizzazione della performatività delle culture autoctone, da sempre presente nel curriculum di Formabiap e in tempi recenti messa ancor più in evidenza attraverso il ricorso alla multimedialità, si colloca all'interno di un'ondata di interesse generale e soprattutto istituzionale nei confronti di quello che viene definito patrimonio culturale immateriale¹⁸¹. Un concetto che non si limita alle tradizioni del passato ma che include anche abitudini e pratiche contemporanee nate sia in ambito rurale sia urbano, spesso tra le giovani generazioni che seppure in misura diversa hanno accesso alle nuove tecnologie. Risale al 2006, in seguito all'accordo stipulato tra l'UNESCO e il governo peruviano, la nascita del *Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina* (CRESPIAL¹⁸²) finalizzato alla promozione e alla

¹⁸¹ Nel 2003 la Conferenza generale dell'Unesco ha approvato la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003).

¹⁸² Pagina web <http://www.crespial.org/es/>

salvaguardia del patrimonio culturale immateriale dell'America latina e di cui sono membri 15 paesi. Uno dei limiti di Formabiap è stato per tanti anni il mancato accesso a Internet da parte degli studenti , i quali si ritrovavano inevitabilmente in una condizione di svantaggio rispetto ai loro coetanei non indigeni. La presenza nella sede di Zungarococha di una sala di informatica si rivelava di scarsa utilità dal momento che gli studenti potevano utilizzare i computer esclusivamente per scrivere degli elaborati. Dal 2012 la scuola si è dotata di una connessione Internet consentendo finalmente agli studenti di accedere alle reti sociali, acquisire pratiche comunicative differenti, confrontarsi con altre realtà e sfruttare le potenzialità della multimedialità anche da una prospettiva di rivendicazione etnica.

Recentemente i kukama sono stati i maggiori protagonisti dei progetti di valorizzazione e recupero del patrimonio culturale all'interno dei progetti a cui hanno collaborato membri del Formabiap o realizzati dalla scuola stessa, che hanno avuto come obiettivo un lavoro di documentazione attraverso il ricorso alla scrittura, alla nuova tecnologia e alle reti sociali.

Nel 2011 la scuola di Formabiap è stata una delle 8 istituzioni selezionate in America latina nell'ambito del *Concurso de Fondos (2011). Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*¹⁸³ portato avanti dall'UNESCO-IESALC dal 2007 con lo scopo di documentare e incoraggiare le attività degli istituti di educazione superiore che si occupano di salvaguardare e valorizzare la diversità culturale delle popolazioni indigene e afro discendenti. Il progetto dal titolo "*Fortalecimiento y revitalización de prácticas culturales para fomentar el uso de la lengua kukama*"¹⁸⁴ è stato condotto da Formabiap con la collaborazione delle comunità kukama San Ramón e Dos de Mayo e la *Asociación Cocama de Desarrollo y Conservación de San Pablo de Tipishca (ACODECOSPAT)*.

¹⁸³ Maggiori informazioni sul sito ufficiale
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

¹⁸⁴ In
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2783:actividades-de-fortalecimiento-y-revitalizacion-de-practicas-culturales-para-fomentar-el-uso-de-la-lengua-kukama&catid=100&Itemid=449&lang=es

El principal propósito fue contribuir al mejoramiento de la educación intercultural bilingüe en las comunidades San Ramón y Dos de Mayo, ya que no es posible concebir un proyecto vinculado a la preservación y revitalización de lenguas indígenas sin estrategias EIB que involucren escuelas y comunidades. [...] A través del reconocimiento de las demandas de la población sobre el futuro de su lengua indígena, el objetivo de este proyecto fue realizar actividades que permitan la visibilización de sus prácticas culturales (FORMABIAP 2011-2012: 15).

Con lo scopo di incoraggiare la valorizzazione e il recupero del patrimonio culturale e linguistico kukama sono stati realizzati laboratori, concorsi, due programmi radiofonici¹⁸⁵ e materiale educativo audiovisivo dando spazio a diversi codici espressivi e servendosi anche delle nuove tecnologie.

Possiamo citare il *Proyecto de documentación del kukama-kukamiria*¹⁸⁶ iniziato nel 2003 e condotto da Rosa Vallejos¹⁸⁷ con la collaborazione di tre kukama grandi conoscitori della lingua e della cultura del proprio popolo: Victor Yuyarima Chota e Rosa Amías Murayari *sabios* del Formabiap e Pascual Aquituari Fachín professore della scuola.

Il lavoro di ricerca, orientato alla rivitalizzazione linguistica della lingua kukama, ha permesso di documentare differenti produzioni culturali sotto forma di testi, registrazioni audio e video¹⁸⁸. Nel 2008 gli esiti della ricerca sono stati raccolti in un cd che contiene canti, *ícaros*, racconti e testimonianze e che viene attualmente utilizzato dai maestri del Formabiap.

In particolare per le registrazioni video si è fatto ricorso alla capacità di divulgazione propria della rete internet e in particolare del sito You tube¹⁸⁹, in cui il progetto possiede una propria pagina. La circolazione nel web e la condivisione all'interno delle

¹⁸⁵ I programmi sono stati realizzati con la partecipazione di 11 studenti kukama del primo e del secondo anno della scuola di Formabiap che si sono occupati della stesura del copione e della registrazione delle trasmissioni.

¹⁸⁶ Il progetto è stato possibile grazie al sostegno finanziario della *Hans Rausing Endangered Language Project* (HREL project) e del *National Science Foundation* (NSF). Per maggiori informazioni <http://www.unm.edu/~rvallejos/documentationprojectkk-spa.html#documentacion> e Vallejos (2014).

¹⁸⁷ Attualmente docente di linguistica presso l'Università del New Mexico. Ha lavorato in passato nella scuola di Formabiap in qualità di linguista.

¹⁸⁸ I documenti sono consultabili alla pagina <http://elar.soas.ac.uk/deposit/0254>

¹⁸⁹ In <https://www.youtube.com/user/tarykana>

reti sociali non solo ha permesso la diffusione degli esiti della ricerca fuori dagli ambiti accademici ma ha garantito anche una maggiore visibilità e accessibilità a una dimensione culturale sconosciuta sia a molti giovani kukama sia ai non kukama.

Nel caso della realizzazione di materiale audiovisivo all'interno di Formabiap è evidente la volontà di sfruttare le potenzialità della multimedialità con il fine di riscattare il valore didattico dell'oralità e dell'immagine. È un modo per rivivere e attualizzare l'oralità ricreando la compresenza di immagini, movimento, gestualità, contesto che nel testo scritto inevitabilmente si perdono o vengono ricreati artificialmente attraverso le descrizioni. La scuola incoraggia l'uso e la creazione di prodotti audiovisivi come strumento didattico e di diffusione culturale attraverso il progetto "*CHASKI. Comunicación Audiovisual*" in collaborazione con il Grupo CHASKI¹⁹⁰, che ha già realizzato due laboratori¹⁹¹ all'interno della scuola con un gruppo selezionato di studenti. L'obiettivo è che i futuri maestri apprendano a realizzare video e documentari tenendo conto del grande potenziale didattico di queste produzioni culturali che permettono non solo di dar voce a realtà diverse ma di mettere in pratica modelli comunicativi ed espressivi propri. Gli studenti diventano autori e protagonisti scegliendo personalmente temi e storie a seconda delle esigenze didattiche o divulgative. Il cortometraggio realizzato dal GRUPO CHASKI dal titolo "*Umariawa, el hombre que se transformó en garza*"¹⁹² basato sull'omonimo racconto orale, è un esempio di come le nuove tecnologie permettano il ricorso a diversi codici espressivi e a una maggiore diffusione attraverso internet e le reti sociali. Molti studenti di Formabiap pensano all'uso del documentario come strumento per documentare e diffondere il proprio patrimonio culturale tra le diverse comunità e al di fuori della realtà amazzonica. Così si esprime Milton, studente shawi, nel corso di un'intervista:

¹⁹⁰ Pagina web <http://grupochaski.org/>

¹⁹¹ Per maggiori informazioni <http://chaskicomunicacion.blogspot.it/2012/09/formabiap-led-grupo-chaski.html>

¹⁹² In <https://vimeo.com/107497966>

Yo debo convocarles a una reunión a todos y hacerle entender qué es la cultura y que es la identidad de como revalorar las costumbres y las tradiciones que tiene cada pueblo [...]. Nosotros pensamos en sacar un video para difundir a otras partes porque cada pueblo tiene sus costumbres.¹⁹³

Lo stesso interesse nei confronti delle potenzialità di autorappresentazione del video è emersa anche in occasione del laboratorio realizzato nella scuola nell'estate del 2012 in cui gli studenti si sono cimentati con entusiasmo in interviste svolgendo a turno il ruolo di intervistatore/*cameraman* e di intervistato. La curiosità e l'interesse hanno portato ben presto gli studenti ad esprimersi con disinvoltura davanti alla videocamera toccando tematiche differenti e non necessariamente vincolate alle domande del compagno. Un altro esempio è il video "*Urukuria La mujer lechuza 2*"¹⁹⁴, risultato del "*Taller de Creación Animada en Stop Motion. Animación para la transmisión de la cultura, equidad de género y el buen vivir en la educación EIB*" realizzato dalla Ong *Warmayllu* all'interno di Formabiap e a cui hanno partecipato attivamente gli studenti. Per gli studenti indigeni appropriarsi della videocamera si traduce nella possibilità di creare prodotti audiovisivi con temi, tempi, ritmi, personaggi e forme narrative conformi al proprio patrimonio linguistico culturale, alle strategie comunicative del gruppo sociale a cui appartengono e alla realtà in cui vivono.

L'interesse di Formabiap nei confronti della valorizzazione e salvaguardia delle culture autoctone in tutte le loro manifestazioni si traduce oltre che nell'applicazione di una proposta pedagogica interculturale, nella realizzazione nel 2008 e nel continuo aggiornamento di un sito web *Ríos de saber*¹⁹⁵ realizzato dagli studenti mediante un lavoro di raccolta dati sul campo e l'utilizzo delle nuove tecnologie. Dimostra le capacità e l'originalità degli studenti nel rielaborare le nuove tecnologie a proprio vantaggio e secondo strategie culturali che gli sono più consone e rappresenta la volontà di rivendicare la propria presenza su un territorio che per molto tempo è stato oggetto di miti finalizzati a giustificare scelte politiche ed economiche a danno delle popolazioni autoctone. Mi riferisco in particolare al mito del *gran vacío* secondo il

¹⁹³ Milton Lancha Pizango, studente shawi di Formabiap, intervista realizzata il 09/08/2012 presso la scuola di Formabiap, Zungarococha, Iquitos.

¹⁹⁴ In <https://www.youtube.com/watch?v=h17gAZgU6OE>

¹⁹⁵ Pagina web <http://www.riosdesaber.org/>

quale l'Amazzonia sarebbe un territorio disabitato, uno spazio vuoto o una regione vergine. Una credenza che da una parte serve a giustificare la volontà di chi vuole mantenere immutata la regione e trasformarla in una sorta di enorme riserva naturale e dall'altra ha lo scopo di legittimare gli interessi economici delle imprese in larga parte straniere che sfruttano e si appropriano delle risorse naturali presenti in questi territori; in entrambi i casi non vengono considerate in alcun modo le popolazioni che vi abitano e i danni che subiscono (CADMA 1992). Il progetto¹⁹⁶ si presenta come una mostra interattiva di manifestazioni culturali dei diversi popoli amazzonici che attraverso immagini, testi scritti e audio tratta diversi ambiti culturali: la pesca, la danza, la musica, l'arte tessile, la medicina ecc.. Il sistema consente una ricerca secondo diversi parametri: il popolo, il tipo di documento, l'ambito, l'alunno e una mappa che situa la produzione culturale in un punto preciso del territorio. *Ríos de saber* rappresenta una strategia per ovviare al logocentrismo occidentale permettendo la manifestazione e diffusione di quelle produzioni culturali che si basano su codici espressivi diversi e risaltano gli aspetti performativi.

¹⁹⁶ Come gran parte dei progetti di Formabiap, anche la cura del sito internet dipende finanziariamente da ong e in generale dal sostegno economico della cooperazione internazionale.

Conclusioni

La persistenza di un concetto di interculturalità fortemente stereotipato e finalizzato al mantenimento delle relazioni di potere rappresenta il maggiore ostacolo all'affermazione della ricchezza culturale e dell'identità indigena. La convinzione che l'eib riguardi esclusivamente la componente autoctona o che per creare un curriculum interculturale sia sufficiente l'inserimento di contenuti delle culture "altre", favorisce il passaggio da un processo di acculturazione e colonizzazione del sapere manifesto a un meccanismo subdolo e per questo più dannoso perché nella maggioranza dei casi passa inosservato. L'interculturalità prevede un fenomeno di interazione continua, di comunicazione e condivisione tra diverse culture in un rapporto alla pari. L'educazione interculturale dunque non si limita a riconoscere l'esistenza di più culture ma cerca di sfruttare il potenziale derivante dalla diversità culturale e sconfiggere qualsiasi approccio didattico che tenda all'assimilazionismo. Con questo fine si oppone a dicotomie quali tradizionale/moderno, indigeno/occidentale funzionali a sostenere e giustificare dinamiche di potere e politiche egemoniche. Si tratta di valorizzare il proprio e allo stesso tempo aprirsi ad altre culture attraverso un processo di dialogo costante che riconosce il valore e dà visibilità ad altre realtà epistemiche e ad altri modelli di modernità.

L'impegno della scuola di Formabiap su più fronti dimostra la realizzabilità e l'efficacia di strategie educative coerenti con la lingua e la cultura d'origine degli studenti, che mirano a ridurre la distanza tra educazione scolastica e comunitaria e favoriscono un processo di riscoperta del proprio essere indigeno. Formabiap attraverso la propria proposta di eib partecipa di fatto a un processo di decolonizzazione del sapere poiché legittima altre epistemologie ed altre categorie ermeneutiche, che minano la stabilità fittizia rappresentata dal modello culturale, sociale, politico ed economico occidentale. Nell'ambito dei diritti sanciti dalla legislazione nazionale e internazionale si garantisce un'istruzione di qualità a tutti gli studenti ma ciò è possibile nella misura in cui gli stessi indigeni partecipino alla progettazione e allo svolgimento dell'attività didattica. Il fallimento di numerose proposte che si autodefiniscono interculturali nella

maggioranza dei casi è riconducibile all'imposizione di modelli educativi estranei, adattati superficialmente alla realtà socioculturale in cui vengono applicati.

La ripercussione dei mass media sulla formazione delle nuove generazioni è rilevante e lo è ancor di più nel caso dei giovani indigeni i quali ricevono messaggi e modelli che si discostano notevolmente dalla realtà a cui appartengono. L'appropriazione e l'uso consapevole della tecnologia ha sicuramente i suoi lati positivi in termini di rivalorizzazione linguistico-culturale e affermazione identitaria: è il caso delle prime esperienze di educazione a distanza attraverso la radio o dell'autorappresentazione attraverso i prodotti audiovisivi.

Lo stesso discorso di acquisizione si ripropone ed è valido al giorno d'oggi per le TIC. Se in un'ottica di democratizzazione del sapere è auspicabile che qualsiasi individuo abbia accesso in maniera consapevole e autonoma agli stessi strumenti comunicativi, è evidente che nel caso indigeno il discorso sia riconducibile al processo di decolonizzazione che mira a scardinare l'egemonia del pensiero occidentale e affermare logiche, valori e sistemi interpretativi differenti. La scuola, fin dagli inizi simbolo di imposizione e acculturazione, in alcuni casi si è rivelata uno spazio strategico in termini di rivendicazione sociale e culturale perché ha incoraggiato e fornito gli studenti indigeni dei mezzi necessari per contrastare la realtà occidentale dominante di cui essa stessa era il simbolo. Le stesse esperienze dell'ILV in Amazzonia inaspettatamente incoraggiarono il dialogo tra membri appartenenti a gruppi etnici differenti, la presa di coscienza dei propri diritti e lo sviluppo di un attivismo politico sfociato nella creazione delle organizzazioni e delle federazioni indigene. Da un punto di vista strettamente educativo un uso corretto delle TIC permette di colmare la distanza esistente tra contesto scolastico e familiare¹⁹⁷ e un miglioramento dei risultati attraverso percorsi di apprendimento personalizzati e il ricorso simultaneo a diversi codici espressivi che meglio si adatta alla visione unitaria che le popolazioni indigene hanno della cultura. La multimedialità facilita l'apprendimento di concetti che a uno studente indigeno possono risultare incomprensibili se spiegati mediante strategie didattiche che gli risultano totalmente estranee. In situazioni di lingue a rischio di estinzione, le nuove tecnologie risultano utili in termini di salvaguardia e valorizzazione

¹⁹⁷ Nel caso di studenti indigeni è accentuata dalla peculiarità della vita in comunità.

attraverso la creazione di applicazioni e di materiale audiovisivo che possa circolare su internet e sulle reti sociali con lo scopo di ottenere un'ampia diffusione.

La realtà amazzonica peruviana appare attualmente pervasa da un clima di incertezza e inquietudine determinato da decisioni e atteggiamenti contrastanti da parte dello Stato. L'impegno costante della DIGEIBIR a favore dell'educazione indigena, attraverso varie misure quali l'elaborazione di materiale didattico nelle lingue autoctone o una diversa gestione del processo di nomina dei docenti solo per citarne alcune, ha suscitato molte aspettative che in parte si sono concretizzate nei progressi rilevati dall'ultima *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2014*¹⁹⁸) realizzata tra l'11 e il 12 novembre del 2014 su 517.000 studenti. Il censimento ha riguardato le aree di matematica e comprensione della lettura per gli studenti del secondo anno della scuola primaria e di comprensione della lettura nelle lingue indigene (aimara, awajún, shipibo e quechua- Cusco Collao) e in spagnolo L2 per gli studenti del quarto anno della scuola primaria di eib.

Ma il lavoro svolto dalla DIGEIBIR fin dall'inizio del nuovo mandato è apparso in controtendenza rispetto alle politiche adottate dal governo su altre questioni. Mi riferisco per esempio alla mancata presa di posizione nei confronti di situazioni di criticità legate allo sfruttamento delle risorse naturali, all'inquinamento e alle espropriazioni di cui sono vittime quelle stesse popolazioni amazzoniche che avevano riposto la propria fiducia nell'attuale presidente. A livello ministeriale è recentissima la creazione della *Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA)*¹⁹⁹ nata dalla fusione della *Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA)* e della *Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR)* da cui dipendono la *Dirección de Educación Básica Alternativa*, la *Dirección de Educación Intercultural Bilingüe* e la *Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural*²⁰⁰. L'unione delle due Direzioni, forse determinata da scelte di tipo economico²⁰¹, se da un lato si può interpretare in un tentativo di unire gli sforzi e accomunare gli obiettivi dall'altro

¹⁹⁸ Consultabili in <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/presentacionresultadosECE2014v3.pdf>

¹⁹⁹ Sito ufficiale <http://www.digeibira.pe/>

²⁰⁰ Organigramma in http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/organigrama_minedu20150302.pdf

²⁰¹ Ancora non è chiaro se il budget a disposizione delle singole direzioni resterà lo stesso.

ricorda episodi analoghi che hanno portato all'eliminazione di quelle direzioni²⁰² che si occupavano di eib o a cambi di denominazioni²⁰³ a seconda delle politiche del momento. L'auspicio è che l'educazione scolastica, incoraggiando l'accesso alle nuove tecnologie in un'ottica di democratizzazione del sapere e favorendo l'affermazione di altre logiche di pensiero, svolga un ruolo chiave nei processi di decolonizzazione del sapere e di rivendicazione etnica.

²⁰² Il presidente Alberto Fujimori chiuse la direzione di *Educación Bilingüe Intercultural* (EBI) per poi aprire la *Unidad de Educación Bilingüe (UNEBI)*, priva di qualsiasi direzione.

²⁰³ Nel 2001 la UNEBI è stata sostituita dalla *Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* (DINEBI), che a sua volta nel 2006 ha assunto il nome di *Dirección de Educación Intercultural Bilingüe* (DEIB).

Appendice

1) *Piyapi nuhshite muhtuterin*

Irahkachi kahtu iyapi tananke we'emetapuna pa'pi. Kankunsawatuna imename nipurapitupi napuawatuna a'kutupi kapaimare. Nani ka'sawatuna, tahshiru'pu, a'nasu iin itapun: "pake, i'sha mamake, wenu se'muate u'ua." Yawere a'nasu chirupun tenin: "Ku kasu yamururawe." Iini naputuwachina mahshusu pa'nin i'sha mamasawatun wenu se'muawatun u'usawatun we'erin. Ya'were wa'watunasu ku u'upunawe we'erin. Wanku tahshi nisapasu nuhshite muhtutawatun pa'nin i'sha u'upun yamurutun. Nahpuru tahshi iin mashun kahpayatawatun nahtanpirinwe tuhkurutahrin chinihken kuhchacharakunin. Nahpuwachina tenin: "Unpurinta iya'wa." Wensesapatun pen a'pamarin. Penta tenentarin imename' a'pinterinsu. Nahpusawatun iin perahpirinwe, ku a'paniterinwe. Nahpuwachina we'enante pa'shupirinwen tantu muhtu keweahnin. Ina ni'sawatun pa'yansawatun panake wenserin. Wa'kimiachin nahtanpirinwe nunshinankeran wentasarin niirintatun. Nihpirinwe muhtute wentasarin, kankintasawatun pe'sarake nanpeintarin nuhshinen kewanpake. Inakeran nihpirinwe iinsu panake wensearin. Ina ni'sawatun tahpanin. Iini itapun: "iUnpuranta!" Inake iin a'panirin: "Ku pa'nawe i'sha u'upu yamurutu." "iUnpuapunta kemasu nahpuran?" Iiterin iini. "Awen, iya", iterin iin.

2) *Muhtute iin chinpiterinsu*

Ina tuhpi kusu a'perapipunwe nihpuni nuyahsha inaura nuwatun nichinpitanta'ihtunwe. Ina ni'tuni tahpanapun ku nuhshinen chinpiterinwe. Pe'sarakeran nuwarasawatun iin unkinenkepa chinpikunin. Iini itapun: "i mamareta chinpiteranku? Pake, nuhshanen chinpiteke." Iin itapun: "Ku, kema atahpananku a'perapitunku ni'tun ihpurasu kema chinpiteranken. Kanpu, iya, kahtunpuru irata, ama

kanta a'pukusuwe. Ku tama nahpuapuwe ta'tu kasu u'upurawe we'erawe."

lini itapun: "Nahpuatunmini karinkensu i'sha mamake wenu se'muate u'ute we'ea itupirankewe, kemasu ku nuwantatunsawe ku u'upunawe we'etun ihpurasu kemasu nushite muhtutera", iterin iini. "Ihpuraware, iya, yunkipirawe unpu'itawachi kasu. Unpu nanpitapucha kasuya", tenin. Lini itapun: "Pa'a uhshakeran akuku'inken chinpike", itupirinwe, tapun: "Ku, iya, nani atahpananku. Kahsumini nichinpitapu nihpirinwe kemasu sha'wipatan kahsu piyapiru'sa narinpachina tahparu nitapunaku. Napu yunkitatu chasu, iya, ku naniterawe nichinpita'wasu." "Ana napuatunwe nichinpiteke" itupirinwe iini ku nuwanterinwe. Ku nuwantatunwe nuhsuyachinachi iin nunterin. "Nuhsuruku kanta, iya, ama naputatunkusu kanta kema kepamaku peike. Ama iseke tanan nite'yatate nipatumawe", iterin iin. Lini naputuwachina mahshunta tapun: "Ku, iya, te'yatawatanenken. Kanta patumarankenwe, nuya kepamaranken", iterin iin.

3) Nuhshinensu chanchun taranin

Inake iine ninuntatuna pukaisu, wakimiachin nihsapasu nuhshinensu pesarakeran wensesawatun, shunkenen mahsawatun pawara ira pa'terin chanchun taransapatun. Ina mini ya wenseapun Seee..., seee...seee..., tarinkeran wensesawatun wanirin. Ina chanchupimashu, panka piyapimashu wanirin, tantu muhtu. wanisawatun perarin: iChan, chan, chan, chan, chan, chan! Tenin perahpun. Napuarinkeran pawara ira manin nihsasu pa'nin, perarachin sakurin. Nahpuatun tahshi kushatuwatera wi'sesawate, u'usawate we'ere ku nuhshite muhtutamarewe, nuhshite imiratamarewe. Ku wenu yawepachinwe i'sha u'ukasu ya'werin. Kusu nahpuwaterawe muhtenpu nuhshitetawatun pa'nin nunshinanke i'sha u'upun. Ya'were ku wi'sewaterawe imiranpu nuhshitetawatun pa'nin i'shanake wi'seapun. Nuhshite muhtutakasu ku inasu irahka mahshukuru'sa inapupiwe, ihpurawanta inapukasu ya'wein. Nahpupirinwe ihpura wi'napiru'sasu nihshatupiwachi. Kirihka nuntakasu nitutatuna, kahcharun nunatuna, kahturiku imatuna, panki imatuna nihsha kankantupi, nihsha ya nanpipi pewenanu'sapuchin. Nihpirinwe ya'were ihesu ru'pakesu ku mahsha nihshaterinwe tanankesu, i'kesu.

4) U'upachina, ka'pachina iin amapiterin

Nahpuwachina inake panayunsanke wensechinaichin tawerianpitupi. Taweririnke u'mapi peike, iin irahpatenken a'mitesapatun. U'masawatuna sha'wipi inapatui "kiyasu ku nuyarinteraiwe tihkimapi." Napuatuna nuwantasu na'nepi. Nahpuru piyapiru'sa pa'yanpi. Inaminiwachi, ku iin a'purinwe. Amapun pa'pachina iini keparin, chi'chipun (chii'chupun). Pa'pachina keparin, tanan pa'tupachina keparin, iyapun pa'pachina keparin, yu'natapun pa'pachina keparin, iminke pa'pachina keparin, ni'tapun pa'pachina keparin, ku intupateranta a'purinwe. Inawachi a'naken piyapiru'sarisu tewapi iinmahshusu tahpanin. "Kahtu muhtu pa'saparin", itupi. Ka'pachina, iin muhturi "kanta", iterin. Naputupachina iini keterin ka'nin. U'upachina "kanta, iya, ketuku u'ui, yamururawe kanta", iterin iin. Napuwachina iini keterin ka'nin, u'urin. Nihpirinwe ya'ipi ka'ninsu, u'urinsu iin pinenke uhpurin. Nahpu iraterin Shipin Shipin ne'wesahchin kusharuke iini pa'piterinsure pa'sahrin. Nahputarin iini nitun tahpayarin nihsawatun amirin. A'na taweri iterin "Wensetake, pa'sarawe mahsha yuni'i, ka'a", itupirinwe, ku kanta pa'sarawe ka'tanapenken. Tahpunanta ku nituterewe masha unpukasuwe, karinke nihkawanke tukunin. Napuwachina iini kehpanjarin. Nahputahrin ku a'purinwe.

5) Iini muhtute nunpitawatu paterin

Nahpu nanpitaupachina yunkimasapatun iini nunpinterin: "Iyaya", iterin. "Pa'a inuteke, paate warate paite, kemate kehshate ka'a." Iin itapun: "Pa'a, iya. Wenu se'muatuna u'upi, namu mahpi, sa'ya mahpi. Pasaransawatuna pa'pi tehkeinke'pa. Ina iini keparin iin nutehasarin. "Pa'a, iya, kema nuyanke paiteke ma'shahteranta kemate, kehshaimate kapate we'ea." "Ma'cha kasu, iya, nuhsuru nihsarawe nuhshite muhtutatu." "Ku'su kanta nahpuarawe nihpuni, kahtunpu paitere na'a warate mate kama'iterewe", tenin. Napuwachina iini itapun: "Ama, iya, napukewe. Nuya ka kema wensea'sen paituwatu kema warate yuntunke kehshamate kapate inaran u'ute, we'ea", iterin iini a'panipun. Inaran iin itantapun: "Ma nanita, iya, paitarisu pa'sare?", iterin. Iini itapun: "Ama, iya, napukewe amashachin petetechachin paate paitate warate na'kun ma'ke. Ya'were ya'kariyasu nani piyapiru'sa paisawatuna anuhtetupi",

iterin. Napurin iyapa, tuhsawatun tenin: “Ku, iya, i’watariweti? lini itapu: “Ku i’watewe. Ahpira u’mantare. Ku ahkeyahterawe pa’sare, we’nanke ni’tun ahkepuchin yunkire, nihpirinwe u’manankesu ya’karihsha u’mare”, iterin iini a’panitu. Nuya iyapa ta’tun yunkirarin iini keparin. Nihpirinwe inasu ninurin. Ninusawatun iin iterin: “Iyaya, ama nunpintawatunku, teyataawatunku weshimakusu”, iterin. lini itapun: “Ku iya, ku te’yatawatanen weshimarankenwe. Unpui ninu’wire ta’pini ninunpintawate niweshimake”, iterin iini. “Ina mini nihpirinwe tuhpinan yunkiatu napua’rawe”, tenin. “Ama napukewe, iya, ahpira nahpupinahchin u’mantare”, iterin iini. Napuatuna ninunteratuna pa’pi petehte paitapuna. Nani kankunsawatun iini itapun: “Ihsekana wensetake. Warate pawii”, tahpuna “a’nayahteranta yamanawe, keshamate, ka’a peike”, iterin. Naputawatun pahpashusawatun na’pi muhtuke awenserin. Wensesawatun Muhtutesu tenin: “Nuya, iyapa, ninahtara’in warate paike pa’ma’a”. Napusawatun tenin: “Sa’yana akuawatun pateke.” lini itapun: “Patarawemini warate yuntunamake.” Sa’ya akuantawatun iin ku i’nanpirapunawe namu se’kesawatun niiterin. Nitu paitarinwachi.

6) Muhtute warahte yuntunin

Nitu paiteratun anpuke ya’kuitawatun wa’kimiachinkeran pihka tihkintarin. “Kahpachi, iya, paya”, iterin. A’na ya’kuantarin amashachin pihpikuantasawatun itapun, “kahpachi, iya, paya”, iterin. A’na ya’kuninke warahte mahsawatun pihpintasawatun iin te’yanantawatun iterin: “Mahkewachi, iya, warahte.” “Inta, iya”, tuhsawatun Muhtutesu warahte nahkesawatun wenserinke piyurayan akurin. Ya’were iinsu ya’kuantarinsu a’na warahte maantasawatun pi’pintasawatun te’yanantantarin iin. Ina Muhtutesu nahkeantasawatun akuantarin. Inaran nahkeranchachi ya’kuitantarinsu wa’ki nihsapasu pihka tihkinantarin. “Kahpachi, iya, paya. Inta amahshachin paatu paiantari’i”, tenin. Amasha pe’natechachin pa’mantawatun a’kuitantarinsu a’na warahtemashu mahsawatun te’yaterin inuteke. Ina Muhtute, nitun nitun nahkeatun na’pi muhtu piyuranya akusarin. Nahpuatun muhtutenta inute ayantahrin. Inamini mihsu inute niiterin pa’tapun. Nahpirarukenta ku uhshatarin pa’tapun. Warahte iini te’yanterin yuntunatun nahpusarin. Ya’were iinkunta warahte pairamatun pe’nate pa’sarin. Ina ni’sawatun iin iterin: “Ama patukusuwe, iyaya.” lini itapun: “Ku

patarankenwe. Wensetakena. Pe'nate paimari'i warahte inakeran wenantarawe." Naputuwachina iin iterin: "Inta, iya, mahke kepamate kapake. Nahpuatunmini, iya, naputeranke, mahshateranta peike kepamate ka'a." Nahputatun iini ahkenanpipachina kuwachi warahte yuntunapunawe tuhpinan na'pi muhtuke wenseatun nuhtetahrin.

7) Muhtute iini na'piterin

Ya'werewachi iinsu nunpitawatun pe'nate kuninanpirin. Kuninanpisawatun na'piteanake na'pirin. Ya'were Muhtutesu iin ninapirinwe ku ya'nuwachinawe juuuhhh! tenin: "ilyayaaa..., lyayaaa..., lyayaaa..., ama patukusuwe, ama nunpintawe, unpupiuanta, iya, mahkintaku, mahkintaku peike pa'ma'a!" Napupirinwe iinsu nuya na'pirin nahpianapa. Nitehkanchin ya'pirine ya'nuarin. Napuawatun iin muhtutenen ni'sahrin unpuin ta'mapa ta'tun. Iin pera'sapirinwe ku yaa'panipachinawen, pahshi tenin yunsan ta'atapun. Pe'nate u'marin, petete pantarin, nahpuatun iin perahpirinwe ku yaa'panirinwe. Nahpuru nuhsuruyachinachin nihpirinwe ku iini yaya'nuterinwe. "Tuhpinan nihsarin, amana kenainkusuwe", ta'tun ta'tarin na'pirinkeran. Naniwachi asanantakeware juuuhhh! teninsu. Nahpuruwachi tenin: "Ma'cha kasu iyamahshu nunpintawatun paterinku". "Ku iya ninahpuchiterewe nimarati. Unpuin nu'witunkuta kasu nahputeranku kasu paya. Unpu nanpichin ta'tun kasu nahpucharanku paya", tenin Nahpuarinkeran yunkiapunwachi tenin: "Mahcha isu tarain ama piyapiru'sa kapainkuwe", ta'tun yunkimapirinwe, tenin: ya'ipi mahsha kapi, mahpin ka'pi, sami ka'pi, inairaru'sa ka'pi. Napuatun yunkimasawatun tenin: "Muhtute chasu taranpatu ku kapunakuwe." Inaran tenin "Ma'cha kasu pa'chiya" tuhsarinkeran tenin: "Kahsu pawara ira pahchi", tenin. Napuarinkeran MUHTUTE taransawatun pawara ira pa'terin. Nahpuatun Muhtute ya'werin, pawara ira ku pawanterinwe pa'tapun. Wankutahshi pa'nin pawara u'un u'upun.

8) Ihpurawanta muhtute tananke ya'warin

Muhtutesu piyapiraya ni'tapunawe, aiwan mahshu. Chanchupi mahshu ainterin. Ihpurawanta a'na taweri pawara u'un ninawachinara kenanpi muhtute. Ina mini wanku

tahshi we'nin u'un u'upun, te'nawan te'nawan nihsapasu. We'pachina ahke ya'kanin. Mahshapuchinsu we'nin, iwatun, watun, watun terisarin! Napurisawachina tupina nahtansare, ku pinterewe. Napuriarinkeran u'unkeware kuhpi tihkirin. U'un u'upachina jkuriu, kuriu, kuriu" tarin. Napupachina tuhpinan nahtansapi. Napuarinkeran nani u'upachina pantarin. jWatun, watun, watun! tehrachin pa'nin sakurin. Inasu kenanpachinpura ku nicha'erinpuwe. Awerin, napuatun te'watupi u'un ninapachinara. Nahpuatun u'unsu ninapachinara kahtu ya'pi ni ka'tanatuna ninapi pawara.

9) Ihpurawanta chanchun ya'warin

Ihpurawanta tananke Chanchun ya'warin. Nuhshite muhturinsu pahpu nuhtepirinwe mayu muhtupuchin. Inamini pahtu anpururin, kahpa anpuru tunasachin, anpuru tanpasachin, anpurupiachin, anpuru yu'nansachin. Inamini ihpurawanta shunkire iraterin, nuyansha kewain, kewain shunkiterin tuhpi. Kenanpachinpura ya tehparinpu. Pawara ira ku pawanterinwe, nahpuatun sanapiru'sa yu'namena ikihtupikeran ku nuyawe tananke suinarenta we'ekaisu. Nahpuatun irahka a'na mahshukusu sa'in yu'namen ikihtapirinwe ichiwe'emetapun keparin chanchuni nupiyapirin. Inamini irahka sa'ineachin we'emetapun pa'ninkeran pawara ira piyuran ichiwe'erin. Wankutahshi kemapisu ni'tun tikintapirinwe sa'insu Chanchuni nuya ihpusawatun ichikeweanin. Nahpuwachina uhshakeran sa'in ta'ananpirin. Ta'ananpisawatun narakuteke nahpisawatun nahtanin. Wa'ki nihsapasu sa'insu kahpayatintasawatun wiyun tenin. Su'in perarin, "pa'puyatukuchi kanta masuhpaita kasu mahsarinku." Nahpupirinwe su'ininta tuhpinan nahtansarin. Wa'ki jwiyun, wiyun, wiyun! tarinkeran kuhpi tenin. Wa'ki wa'ki nihsapasu kahtu chanchun perapiwachi. Naniwachi atarantawatun pawara ira kehpterin. Sa'ine nia'panihchinachin pa'pi. Nahpuatun ku nuyawe sanapiru'sa yu'name ikihtupikeran tananke imenameke ke'ekaisu.

Bibliografía

AA.VV. 1993. *Antología del cuento regional peruano. Volumen 7. Selva*. Lima: Informática BRASA.

Agüero, Oscar Alfredo. 1994. *El milenio en la Amazonía. Mito-utopía tupí-cocama, o la subversión del orden simbólico*. Quito: Abya Yala.

Aikman, Sheila. 2003. *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Aime, Marco. 2004. *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

Albó, Xavier. 1988. *Raíces de América. El mundo Aymara*. Madrid: Alianza Editorial.

Albó, Xavier. 1998. "Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación". In Luis Enrique López, Ingrid Jung (Compiladores). *Sobre las huellas de la voz : sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid : Morata ; Cochabamba : PROEIB-Andes ; Bonn: DSE, D.L.. (126-156).

Albó, Xavier *et al.* 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Ecuador: AECID. FUNPROEIB Andes; UNICEF

Ames, Patricia. 2002. *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Amodio Emanuele. 1993. *Cultura 1. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: UNICEF. (ed. or. 1988. UNESCO/OREALC. Amadio, Massimo. D'Emilio, Anna Lucía editores. Santiago de Chile).

Ansión, Juan. 1987. Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho. Lima: GREDES.

Arguedas, José María. Izquierdo Ríos, Francisco. 2009. *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Madrid: Siruela.

Ballón Agüirre, Francisco. 2002. *Introducción al derecho de los pueblos indígenas*. Lima: Defensoría del Pueblo.

Barraza, Yris. "Uso de lenguas en comunidades shawis de la provincia de Alto Amazonas". In *Kúúmu*, 14, Diciembre 2012, pp. 7-9

Barraza, Yris. Sullón Acosta, Karina. "Retos del tratamiento de las lenguas indígenas en FORMABIAP". En *Kúúmu*, 5, Marzo 2007, pp.2-7.

Belaunde, Luisa Elvira. "Visión de espacios en la pintura chamánica del sheripiare asháninka Noé Silva Morales". In *Mundo amazónico*, 2, 2011, pp. 365-377.

Belaunde, Luisa Elvira. "DISEÑOS MATERIALES E INMATERIALES: LA PATRIMONIALIZACIÓN DEL KENÉ SHIPIBO-KONIBO Y DE LA AYAHUASCA EN EL PERÚ". In *Mundo amazónico*, 3, 2012., pp. 123-146.

Benítez, Lilyan. Garcés, Alicia. 1989. "Evaluación de las Escuelas Radiofónicas". In Amodio, Emanuele (comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina, Tomo I*. Quito: Abya-Yala. (87-99).

Bowers, C. A. 2002. *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Brack Egg, Antonio. 1997. *Amazonía Peruana. Comunidades Indígenas, conocimientos y tierras tituladas. Atlas y Base de Datos*. Lima: GEF, PNUD, UNOPS.

Brañas, Manolo Martín. (a cura di). 2010. *Conociendo nuestros derechos. El Convenio de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Iquitos: Aecid. Proyecto Araucaria XXI Nauta. Ministerio del Ambiente.

Burga Cabrera, Elena. "La elaboración de textos y cuadernos escolares para la educación intercultural bilingüe: retos y avances". En *Kúúmu*, 3, Enero 2001, pp.19-22.

Burga Cabrera, Elena. "Construyendo propuestas curriculares desde los pueblos indígenas: el caso de los kukama-kukamiria y tikuna". In *Tarea*, 76, Febrero 2011, pp. 44-48.

Burga Cabrera, Elena. 2012. "Reflexiones y desafíos a la educación intercultural bilingüe desde los pueblos indígenas amazónicos". In Brañas, Manolo Martín. *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural amazónico*. Lima: AECID. (169-192).

CADMA Comisión Andina de Desarrollo y Medio Ambiente. 1992. *Amazonía sin mitos*. Washington DC, New York, USA. Quito, Ecuador: Ed. Banco Interamericano de Desarrollo/PNUD/TCA.

Cánepa, Gisela. 2012. "Imagen y visualidad en la antropología peruana". In Degregori, Carlos Iván. Sendón, Pablo F.. Sandoval, Pablo (Editores). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana II*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos. (330-356).

Carpenter, Edmund. McLuhan, Marshall. 1974. *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Editorial Laia.

Chanchari Pizuri, Rafael. "La importancia y uso de la lengua Shawi en la enseñanza de instituciones educativas del pueblo Shawi". In *Kúúmu*, 14, Diciembre 2012, pp. 4-6.

Chirif, Alberto. "Perú: Aidesep, una crisis de principios", 2012, in http://www.iwgia.org/noticias/buscar-noticias?news_id=681

Chirif, Alberto. García, Pedro. 2011. "Organizaciones indígenas de la Amazonía peruana. Logros y desafíos". In Betancur J. , Ana Cecilia (ed.). *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. Copenhague: IWGIA (106-132).

Chiroque Chunga, Sigfredo. Rodríguez Torres, Alfredo 2008. "El movimiento indígena amazónico construye su "derecho" a la educación en la formación magisterial". In Sverdlick, Ingrid. Gentili, Pablo. (comp.). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas (13-76).

Colajanni, Antonino. 2005. "Viejas y nuevas identidades indígena en el cuadro de los procesos de globalización en la América latina de hoy". En Kowii, Ariruma (comp.). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador. Abya-Yala. IILA. (233-272).

Colajanni, Antonino (a cura di). 2006. *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*. Roma: Meltemi.

Consejo Nacional de Educación. 2007. *HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE DE CALIDAD. Taller sobre formación inicial y en servicio*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Cornejo Polar, Antonio. 2003. *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima: Centro de estudios literarios Antonio Cornejo Polar CELACP. Latinoamericana editores.

Defensoría del Pueblo. (2011). *Informe Nº 152. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima.

Defensoría del Pueblo. (2013). *Informe Nº 163 Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, 2012-2013*. Lima.

DelValls, T.A.. Agence Latino-americaine d'information (ALAI). "El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del imperialismo". In *Nueva Antropología*, III (9), 1978, pp. 117-142.

Descola, Philippe. 2004. "Las cosmologías indígenas de la Amazonía". In Surrallés, Alexandre. Pedro, García Hierro (editores). *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhague: IWGIA. (25-36).

Domínguez, Rocío. Monroe, Javier. 2005. *Sistematización de la experiencia del FORMABIAP (1988-2004)*. Iquitos/Lima.

Dussel, Enrique. 2000. "Europa, modernidad y eurocentrismo". In Lander Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (41-53).

Espinosa, Oscar. "Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana y el uso político de los medios de comunicación". In *América Latina Hoy*, 19, julio 1998, pp. 91-100. In <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30801910>

Espinosa, Oscar. "Las organizaciones indígenas de la Amazonía y sus reivindicaciones". In *Revista Argumentos*, año 3, 3, junio 2009. In http://web.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_cont=995

Finnegan, Ruth. 1980. "Oral composition and oral literature in the Pacific". In *Oralità: cultura, letteratura, discorso. Atti del Convegno internazionale*. Urbino: 21-25 luglio 1980. (125-154).

FORMABIAP. 1998. *Programa Curricular Diversificado Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP, et al. 2000. *El ojo verde. Cosmovisiones Amazónicas*. Lima.

FORMABIAP. 2002. *Guía metodológica para el desarrollo de competencias comunicativas en kukama-kukamiria como segunda lengua*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. 2003a. *Para recordar la vida: relatos de origen del pueblo Kukama-Kukamiria*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. 2003b. *Manual para el desarrollo de habilidades en castellano como segunda lengua*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. 2004. *Lineamientos curriculares diversificados de formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. 2005. *Para recordar la vida. Relatos de origen de los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos. Perú: FORMABIAP.

FORMABIAP. 2006. *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural para la zona de la reserva nacional Pacaya Samiria*. Iquitos: AECID. Auracaria. Formabiap.

FORMABIAP. 2007. *Shawi piyapi: niwa 'wanta - wa 'wanpirun - wa 'watari - wa 'wina. Ciclo de vida y proceso de formación de la persona en el pueblo Shawi. Concepción - embarazo - nacimiento - primeros días*. Iquitos: Formabiap. Instituto Superior Pedagógico Público Loreto. AIDSESP.

FORMABIAP. 2009a. *Asapaya irahka shawike ya'werin. Antiguamente Asa vivía en el pueblo Shawi*. Iquitos: AIDSESEP. ISPP LORETO.

FORMABIAP. 2009b. *Sabidurías del pueblo Kukama-Kukamiria*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. 2009c. *Visiones kukama-kukamiria en relación al bosque y la sociedad*. Iquitos: Aidesep. ISPP Loreto.

FORMABIAP. "Nuestra lengua para entendernos. Una experiencia para el fortalecimiento y revitalización del Kukama Kukamiria". *Kúúmu*, 13 Diciembre 2011-Enero 2012, pp. 15-19.

Freire, Paulo. 2002. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA editore.

Fuentes, Aldo. 1988. *Porque las piedras no mueren. Historia, sociedad y ritos de los chayahuita del Alto Amazonas*. Lima: CAAAP.

Galli, Elisa. 2014. "Los Kukamas aparecen. L'esperienza radiofonica indigena nell'Amazzonia contemporanea". In Badini, Riccardo (a cura di). *Amazzonia indigena e pratiche di autorappresentazione*. Milano: Franco Angeli. (23-38).

Gálvez, Modesto. Chirinos, Andrés (eds.). 2006. *Kunpanama' nu'pa' ninin. Kumpanamá creó la tierra. Relatos e historias del pueblo shawi*. Iquitos:DEIB, AECl, PEBIL.

García Rivera, Fernando Antonio. "Los conocimientos locales y los conocimientos científicos en la formación docente de pueblos indígenas". In *Kúúmu*, 4, Julio 2005, pp. 2-10.

García Rivera, Fernando Antonio. "Concepciones sobre educación en pueblos indígenas y los retos para la llamada Educación Intercultural Bilingüe". In *Kúúmu*, 8, Julio 2009, pp. 26-32.

García Tomás, María Dolores. 1994. *Buscando nuestras raíces: Cumpanamá. Cosmovisión chayahuita. Tomo IV*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación práctica.

García Tomás, María Dolores. 1997. *Buscando nuestras raíces: Cosmovisión chayahuita. Tomo V*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación práctica.

García Tomás, María Dolores. 1998. *Buscando nuestras raíces: Cumpanamá. Cosmovisión chayahuita. Tomo VI*. Lima : Centro Amazónico de Antropología y Aplicación práctica.

Gasché, Jorge. 1999. *LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL FRENTE A LO LOCAL/"ÉTNICO" Y LO GLOBAL. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana*. In <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/etnico-y-lo-global-reflexiones-a-partir-de-una-experiencia-educativa-en-el-ambito-de-lasorganizaciones-indigenas-de-la-amazonia-peruana/>

Gasché, Jorge. 2008. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los

procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”.In Bertely M., Gasché J., Podestá R., (coord.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala. CIESAS. IIAP. (279-366).

Gasché, Jorge. 2010. “¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?”. In Pérez, Catalina, Juan A. Echeverri, Juan A. (eds.). *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes: Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008*. Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. (17-31).

Gómez Landeo, Ángel Héctor. 2010. *Reflexiones sobre literatura peruana y amazónica*. Lima: Editoria San Marcos.

Gonzales Fernández, Guissela. 2009 *El dolor americano. Literatura y periodismo en Gamaliel Churata*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Goody, Jack. 2002. *Il potere della tradizione scritta*. Torino: Bollati Boringhieri (ed.or. 2000. *The power of the written tradition*. London; Washington: Smithsonian Books).

Greene, Shane. 2009. *Caminos y carreteras. Acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima: IEP (ed. or. 2009, *Customizing indigenuity:paths to a visionary politics in Peru*, Stanford, Stanford University Press).

Guzmán, Ingrid. Monroe, Javier. 2003. *Informe final de la evaluación externa del Formabiap. (Documento de trabajo)*. Iquitos.

Hart, Helen L. (comp.). 1988. *Diccionario chayahuita-castellano (Canponanquë nisha nisha nonacaso')*. Serie *Lingüística Peruana* 29. Yarinacocha: Ministerio de Educación. Instituto Lingüístico de Verano.

Havelock, Eric A. 1995. *La musa impar a scrivere: riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*. Roma: Laterza.

Heise, María. (a cura di). 2001. *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE-PE.

Hidalgo Collazos, Liliam. 2008. "Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales". In Hidalgo Collazos, Liliam *et al.* *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea. ISPP Tupac Amaru de Tinta. (97-114).

Huertas Castillo, Beatriz. Chanchari Lancha, Mauricio. 2011. *Agua, cultura y territorialidad en el pueblo Shawi del río Sillay*. Lima: AATO "Laguna di Venezia". TERRA NUOVA. FONDO NACIONAL PARA AREAS NATURALES PROTEGIDAS POR EL ESTADO (PROFONANPE). Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas (CORPI).

Huertas Castillo, Beatriz (comp). 2012. *Mitos shawi sobre el agua*. Lima: AATO "Laguna di Venezia". TERRA NUOVA. MINISTERIO DE CULTURA. Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas (CORPI).

INEI. 2009(a). *II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía peruana 2007; Tomo I*. Lima. In <http://www1.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0790/Libro.pdf>

INEI. 2009(b). *Censo Nacional de XI Población y VI Vivienda 2007*. Lima. In http://censos.inei.gob.pe/Censos2007/PagCensos_ResultadosComunidadesIndigenas1.asp

Jempekat, Miguel. 1989. "La educación en el pueblo Shuar". In Amodio, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo. I. Quito: Abya-Yala. (81-86).

Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". In Lander Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (11-40).

Lévi-Strauss, Claude. 2010. *Mito e significato. Cinque conversazioni radiofoniche*. Milano: Il Saggiatore. (ed.or. 1978. *Mith and Meaning*).

Leyva, Xochitl. Speed, Shannon. 2008. *Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colabor.* In [file:///C:/Users/utente/Downloads/Leyva_y_Speed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/utente/Downloads/Leyva_y_Speed%20(1).pdf)

Lienhard, Martin. 1990. *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas.

López, Luis Enrique. Küper, Wolfgang. 1999. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. In <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>

Maalouf, Amin. 1999. *Identidades asesinas*. Lima: Alianza Editorial.

Maldonado-Torres, Nelson. "La descolonización y el giro descolonial". En *Revista Tabula Rasa*, 9, Julio-Diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, pp. 61-72.

Mamani Macedo, Mauro Félix. 2012. *Quechumara. Proyecto estético-ideológico de Gamaliel Churata*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.

Marcone, Jorge. 1997. *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Mariátegui, José Carlos. 2007. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Marín, José. "La Perspectiva Intercultural como Base para Imaginar una Educación Democrática para los Pueblos Autóctonos y para la Sociedad Multicultural en América Latina". *LINHAS*, 8, (1), jan. / jun. 2007, pp. 4-35.

Mashinkias Chinkias, Juan Manuel. 2012. *Etnoeducación Shuar y aplicación del modelo de educación intercultural bilingüe en la nacionalidad Shuar*. Serie Sabiduría Amazónica 8. Cuenca: Unicef.

Mayor Aparicio, Pedro. Bodmer, Richard E.. 2009. *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Iquitos: CETA.

Mignolo, Walter. 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: gedisa editorial.

MINEDU. DIGEIBIR. 2013. *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima. In <http://www.digeibir.gob.pe/propuesta-pedagogica>

Monteforte Toledo, Mario. 1948. *Entre la piedra y la cruz*. Guatemala: Editorial El Libro de Guatemala.

Montoya, Rodrigo. 1990. *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*, Lima: CEPES. mosca azul editores.

Montoya, Rodrigo. 2001. "Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú". In Heise Maria (a cura di). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE-PE. (165-179).

Montoya, Rodrigo. "Cuando la cultura se convierte en política". *Revista Andaluza de Antropología*, 1, Junio 2011, pp.41-62.

Napolitano, Manuela. 1989. "El Sistema Radiofónico Bicultural Shuar. Entrevista al P. Alfredo Germani". In Amodio, Emanuele (comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo I. Quito: Abya-Yala. (75-79).

Ojeda y Ojeda, Ludolfo. 2010. "Programa de maestros bilingües para la Amazonía peruana: un caso sobresaliente de diversidad e inclusión". In Vergara Fregoso, Martha. Alegría Ríos Gil, Josefa (Coordinadoras). *Diversidad cultural: Un reto para las instituciones educativas - México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. México: Universidad de Guadalajara. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana. (37-56).

Ong, Walter. 1986. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino (ed.or. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London; New York:Methuen).

Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2007. *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independiente*. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Panaifo Teixeira, Arnaldo. 1999. *Mitos y leyendas de la selva peruana*. Iquitos: Shamiro Editores.

Panduro Navarro, Norma. López Vinatea, Luis Alberto. 2001. *Mitos, cuentos, leyendas y verdades amazónicas*. Iquitos: Ed. Sánchez Sifuentes.

Pozzi-Escot, Inés. 1991. "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país". In Zuñiga M., Pozzi-Escot I., López L. E. (a cura di). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. (121-147).

Quiroz, María Teresa. "Por una educación que integre el pensar y el sentir El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación". *Revista Pensar Iberoamérica*, 3, Febrero - Mayo 2003. In <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a03.htm>

Rama, Ángel. 2008. *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

Regan Jaime. 1983. *Hacia la tierra sin mal: estudio sobre la religiosidad del pueblo en la Amazonía*. Iquitos: CETA.

Regan, Jaime. 1988. "Continuidad y cambio de los universos culturales de las poblaciones amazónicas". In Santos, Fernando (compilador). *I Seminario de*

investigaciones sociales en la Amazonía. Iquitos: CAAAP. CETA. CIAAP/UNAP. CONCYTEC. IIAP. INC. UNAP. (129-162).

Regan, Jaime. "Estructura y significado en los mitos amazónicos". In *Investigaciones sociales*, VIII, 13, 2004, pp. 31-42.

Rival, Laura. 2000. "La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana". In Andrés Guerrero (comp.). *Etnicidades*. Quito: Flacso-Ecuador. ILDIS. Serie Antología. (316-336).

Rivas, Roxani. 2004. *El gran pescador. Técnicas de pesca entre los cocama-cocamillas de la Amazonía peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rojo, Grínor. Salomone, Alicia. Zapata, Claudia. 2003. *Postcolonialidad y nación*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Rumrill, Róger. 2000. *Narraciones de la Amazonía*. Lima: Editorial Bruño.

Sanjinés, Iván. 2006. "Una experiencia Boliviana: Interculturalidad y oralidad indígena en la era de los medios electrónicos". In UNESCO, *Oralidad. Para el Rescate de la Tradición Oral de América Latina y el Caribe. Anuario 14, 2005*, pp. 27-30.

Scribner, Sylvia. Cole, Michael. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Sichra, Inge. 2005. *Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas*. In http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index_imprimir.html.

Sichra, Inge. (ed.). 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Ecuador: AECID. FUNPROEIB Andes. UNICEF.

Sotil García, Gabel Daniel. 1997. *Hacer educación en la selva. Reflexiones en torno a la educación regional amazónica*, Iquitos: CETA.

Sotil García, Gabel Daniel. 2004. *La educación para el desarrollo de la región Loreto*. Iquitos: CETA.

Stocks, Anthony Wayne. 1978. *Invisible Indians: a history and analysis of the relations of the Cocamilla Indians of Loreto, Perú, to the state*. Ph.D Thesis. University of Florida.

Stoll, David. 1985. *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?*. Philadelphia: DESCO. UNICEF. EIBAMAZ.

Sullón Acosta, Karina (coord.). 2013. *Documento Nacional de lenguas originarias del Perú*. Lima: Minedu.

Tedesco, Juan Carlos. 2008. "Las TIC en la agenda de la política educativa". In Magadán, Cecilia. Kelly, Valeria (comp.). *Las TIC. Del aula a la agenda política*. Buenos Aires: UNICEF. (25-30).

Tello Imaina, Leonardo. 2014. "Ser gente en la Amazonía, fronteras de lo humano: aporte del pueblo kukama". In Badini, Riccardo (a cura di). *Amazzonia indigena e pratiche di autorappresentazione*. Milano: Franco Angeli. (39-48).

Tenninson Murayari, Silvano. 2009. *Recopilación de relatos de origen kukama en la comunidad de Nueva Arica. Un aporte a la educación primaria bilingüe intercultural*. Tesis para optar el título de profesor en educación primaria intercultural bilingüe. Iquitos: Formabiap.

Trapnell, Lucy. 1996. "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". In Godenzzi Alegre, Juan (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: CBC. (165-185).

Trapnell, Lucy. 2008. "Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP". In Hidalgo Collazos, Liliam *et al.* *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea. ISPP Tupac Amaru de Tinta. (15-30).

Trapnell, Lucy. Neira, Eloy. 2004. *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. In http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Situaci%C3%B3n_EBI_en_Per%C3%BA.pdf

Trapnell, Lucy. Calderón, Albina. Flores, River. 2008. *Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un Proceso de Investigación-Acción en dos Escuelas de la Amazonía Peruana*. Lima: Instituto del Bien Común. Fundación Ford. Oxfam America.

Trapnell, Lucy. Vigil, Nila. "Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB". In *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6/7, 7 (6), 2011, pp. 1-21.

Tubino, Fidel. 2004. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. In <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>

Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2008. *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares (Bolivia, Ecuador Y Perú)*. Lima.

Valcárcel, Luis Eduardo. 2006. *Tempestad en los Andes*. Lima: Editora Universitaria Latina.

Valdivia, Fernando. 2014. "Cine Documental Amazónico: de la representación a la autorepresentación". In Badini, Riccardo (a cura di). *Amazzonia indigena e pratiche di autorappresentazione*. Milano: Franco Angeli. (179-192).

Vallejos, Rosa. "Integrating Language Documentation, Language Preservation, and Linguistic Research: Working with the Kokamas from the Amazon". In *Language Documentation & Conservation*, 8, 2014, pp. 38-65.

Vásquez Huamán, Enrique. Chumpitaz, Annie. Jara, César. López, Luis Enrique. 2009. *Niñez indígena y Educación Intercultural Bilingüe. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: Care Perú. Educa. Save the Children. Tarea. Unicef.

Velásquez Garambel, José Luis. 2007. *Movimientos sociales y la escuela en el Altiplano (1860 - 1930)*. Puno: UNAP.

Vergaro, Carla. 1998. "Nuove tecnologie e didattica delle lingue". In Serra Borneto, Carlo (a cura di). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci. (305-324).

Vich, Cynthia. 2000. *Indigenismo de Vanguardia en el Perú*. Lima: Fondo editorial PUCP.

Vich, Victor. Zavala, Virginia. 2004. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Vigil, Nila. 2003. *De lo homogéneo a lo homogéneo, la enseñanza de las lenguas indígenas y del castellano en el programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana*. Informe de consultoría realizado a pedido de Novib Holanda y Aidesep.

Vigil, Nila. "Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas". In *Glosas Didácticas*, 12, Otoño 2004, pp.174-183.

Vigil, Nila. "Pueblos indígenas y escritura". In *Interculturalidad*, 3, 2006. In http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm

Vírhuez Villafane, Ricardo. 2011. *Letras indígenas en la Amazonía peruana*. Lima: Editorial Pasacalle.

Viveiros de Castro, Eduardo. "La trasformazione degli oggetti in soggetti nelle ontologie Amerindiane". In *Etnosistemi*, VII, (7), 2000, pp. 47-57.

Viveiros de Castro, Eduardo. 2004. "Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena". In Surrallés, Alexandre. Pedro, García Hierro (editores). *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhague: IWGIA. (37-80).

Walsh, Catherine. "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo". In *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 2003. In <http://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>

Walsh, Catherine. "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". En *Signo y Pensamiento*, XXIV, 46, enero-junio 2005, Pontificia Universidad Javeriana Colombia, pp.39-50.

Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 47-62.

Wise, David. "Vanguardismo a 3800 metros: el caso del Boletín Titikaka (Puno, 1926-1930)". In *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 20, 1984, pp. 89-100.

Wise, Mary Ruth. 1990. "Lo tradicional y lo moderno en la literatura indígena". En Bergli, Agot (comp.). *Educación intercultural. Comunidades y Culturas Peruanas* 23. Lima: Ministerio de Educación. Instituto Lingüístico de Verano. (141-149).

Zapata, Claudia. "Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista". In *Discursos/prácticas. Revista de Literaturas Latinoamericanas*, 2, 2008, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 113-140.

Zavala, Virginia. 2007. *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: Care Perú. IBIS Dinamarca.

Zevallos Aguilar, Ulises Juan. 2002. *Indigenismo y nación. Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930)*. Lima: IFEA.

Zumthor, Paul. 1984. *La presenza della voce: introduzione alla poesia orale*. Bologna: Il mulino.

Zúñiga, Madeleine. 2008. *La educación intercultural bilingüe: el caso peruano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Zúñiga, Madeleine. Ansión, Juan. 1997. “¿Qué entender por interculturalidad?”. In Zúñiga, Madeleine. Ansión, Juan. *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo. (9-20).

Zúñiga, Madeleine. Gálvez, Modesto. 2002. “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”. In Fuller, Norma (editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (309-329).

Webgrafia

<http://aucayacu.wordpress.com/diccionario-selvatico>

<http://chaskicomunicacion.blogspot.it/2012/09/formabiap-led-grupo-chaski.html>

http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index_imprimir.html

<http://elar.soas.ac.uk/deposit/0254>

<http://elcomercio.pe/politica/gobierno/texto-escolar-estereotipa-familias-peruanas-noticia-1422057>

[http://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Diccionario de modismos de la Amazonia peruana](http://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Diccionario_de_modismos_de_la_Amazonia_peruana)

<http://grupochaski.org/>

<http://ibis-global.org/>

<http://peru21.pe/opinion/critican-contenido-racista-texto-ninos-primaria-2137865>

<http://portal.madrededios.com.pe/vocabulario-costumbrista-de-la-selva>

<http://radio-ucamara.blogspot.it/>

<http://servindi.org/actualidad/122734>

<http://servindi.org/actualidad/59794>

<http://servindi.org/actualidad/70619>

<http://servindi.org/actualidad/entrevistas/201>

[http://servindi.org/pdf/Dec Barbados 1.pdf](http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf)

[http://servindi.org/pdf/Dictamen 4306 Nota14.pdf](http://servindi.org/pdf/Dictamen_4306_Nota14.pdf)

http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php

<http://www.aidesep.org.pe/>

http://www.bnp.gob.pe/portals/bnp/pdf/ley_27811.pdf

<http://www.caracol.com.co/noticias/regionales/estudiante-de-medellin-crea-una-app-para-conservar-lengua-indigena-camentsa/20150206/nota/2621235.aspx>

<http://www.coica.org.ec/>

<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>

<http://www.congreso.gob.pe/ntley/imagenes/Leyes/27818.pdf>

<http://www.crespial.org/es/>

<http://www.crespial.org/mapapci/index.html#home>

<http://www.defensoria.gob.pe/informes-publicaciones.php>

<http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-N-163-2013.pdf>

<http://www.defensoria.gob.pe/portal-noticias.php?n=13154>

<http://www.digeibir.gob.pe/articulos/el-gobierno-de-ollanta-humala-y-los-idiomas-ind%C3%ADgenas>

<http://www.digeibir.gob.pe/contenido/registro-de-docentes-biling%C3%BCes>

<http://www.digeibir.gob.pe/escuela-del-aire>

<http://www.digeibir.gob.pe/noticias/aidesep-presenta-propuesta-educativa-de-su-plan-de-vida-amaz%C3%B3nico>

<http://www.digeibir.gob.pe/noticias/cuadernos-de-trabajo-se-distribuir%C3%A1n-en-doce-lenguas-originarias>

<http://www.digeibir.gob.pe/propuesta-pedagogica>

<http://www.digeibir.gob.pe/registro-nacional-eib>

<http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/DNL-version%20final%20WEB.pdf>

<http://www.digeibira.pe/>

<http://www.ecured.cu/index.php/Palmiche>

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2783:actividades-de-fortalecimiento-y-revitalizacion-de-practicas-culturales-para-fomentar-el-uso-de-la-lengua-kukama&catid=100&Itemid=449&lang=es

<http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--es/index.htm>

http://www.indes-ces.edu.pe/recurso_forestal.pdf

http://www.iwgia.org/noticias/buscar-noticias?news_id=681

<http://www.minedu.gob.pe>

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-006-2007-ED.php>

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>

<http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/presentacionresultadosECE2014v3.pdf>

http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/organigrama_minedu20150302.pdf

http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

<http://www.perueduca.pe/>

<http://www.redrrss.pe/material/20090128192545.pdf>

<http://www.riosdesaber.org/>

http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00003>

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/intangible-heritage/convention-intangible-cultural-heritage/>

<http://www.unm.edu/~rvallejos/documentationprojectkk-spa.html#documentacion>

<http://www.youtube.com/watch?v=XeZ7rDBtyhI>

<https://soundcloud.com/radio-shipibo>

<https://vimeo.com/107497966>

https://www.facebook.com/ESCUELAIKUARI.R.UCAMARA/info?tab=page_info

<https://www.youtube.com/user/tarykana>

<https://www.youtube.com/watch?v=fw4Yf2ksfhk>

<https://www.youtube.com/watch?v=h17gAZgU6OE>

https://www.youtube.com/watch?v=O3C-18Nf_Aw