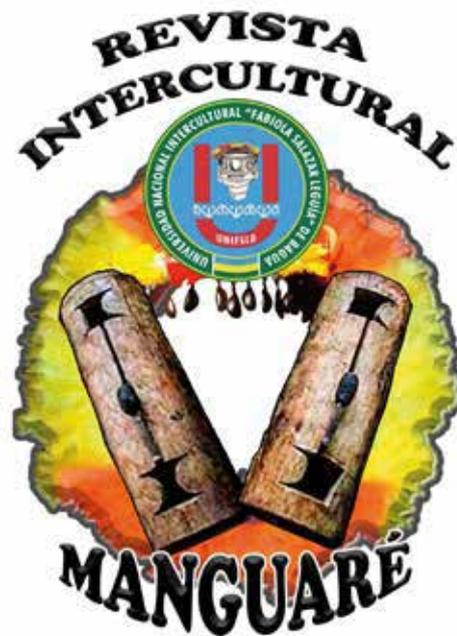


Desde la Academia

Informes académicos que contribuyan a la difusión, debate y reflexión de temas interculturales



**UNIFSLB
PROMOVIENDO EL DIÁLOGO
INTERCULTURAL**

SECCIÓN 8

**BLAS VALERA: REFLEXIONES SOBRE EL CRONISTA
MESTIZO DE CHACHAPOYAS**

Arturo Ruiz Estrada

**ESCUELA INTERCULTURAL DEL TRABAJO, PRODUCCIÓN
ARTESANAL DE CHOCOLATE EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 17101, COMUNIDAD NATIVA WAMPÍS DE
VARADERO - CONDORCANQUI, 2018**

Estanislao Narangas Pakunta

Roger Ercilio Guevara Goñas

Manuel Yóplac Acosta

*Publicación póstuma***BLAS VALERA: REFLEXIONES SOBRE EL CRONISTA
MESTIZO DE CHACHAPOYAS**

Fecha de recepción: 24-09-2022 Fecha de aceptación: 15-11-2022

DOI: <https://doi.org/10.55996/manguare.v1i2.129>**Arturo Ruiz Estrada**

Filiación institucional: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Resumen

Muchos aspectos de la vida y costumbres de los antiguos pueblos andinos se conocen por las informaciones que proporcionaron los Cronistas en tiempos coloniales. Tales cronistas, en varios casos, fueron funcionarios solventados por la corona española para informar la situación de los pueblos y territorios que usurpaba la hueste hispana. Hubo cronistas españoles como también nativos, destacando entre estos últimos el mestizo Blas Valera, cuyos escritos fueron conocidos a través de la transcripción hecha por el Inca Garcilaso de la Vega. En esta oportunidad nos proponemos reflexionar sobre la posición ideológica del chachapoyano Blas Valera en el contexto de sus actividades religiosas entre los pueblos andinos.

Palabras clave: Historia. Blas Valera. Cronistas. Chachapoyas

Abstract:

Many aspects of the life and customs of the ancient Andean peoples are known from the information provided by the chroniclers in colonial times. Such chroniclers, in several cases, were officials financed by the Spanish crown to report the situation of the towns and territories that the Hispanic host usurped. There were Spanish as well as native chroniclers, highlighting among the latter the mestizo Blas Valera, whose writings were known through the transcription made by the Inca Garcilaso de la Vega. In this opportunity we intend to reflect on the ideological position of the chachapoyan Blas Valera in the context of his religious activities among the Andean peoples.

Keywords: History. Blas Valera. Chroniclers Chachapoyas

Resumo

Muitos aspectos da vida e costumes dos antigos povos andinos são conhecidos a partir das informações fornecidas pelos cronistas na época colonial. Tais cronistas, em vários casos, eram funcionários financiados pela coroa espanhola para relatar a situação das cidades e territórios que a hueste hispânica usurpou. Havia cronistas espanhóis e nativos, destacando-se entre estes o mestiço Blas Valera, cujos escritos ficaram conhecidos pela transcrição feita pelo Inca Garcilaso de la Vega. Nesta ocasião nos propomos a refletir sobre a posição ideológica de Blas Valera no contexto de suas atividades religiosas entre os povos andinos.

Palavras-chave: História. Blas Valera. Cronistas. Chachapoyas

Introducción

La lectura de algunas publicaciones sobre la vida y la obra del cronista Blas Valera, motivó nuestro interés por analizar los alcances de su trayectoria y su posición ideológica, frente a los hechos de la invasión castellana a los Andes. Estos, se encontraban empeñados en imponer sus costumbres y su ideología religiosa y con ello obtener mejores condiciones de dominio entre los pueblos andinos. Así lo hicieron y por ello, a los ojos de los cristianos llegados al territorio del Tahuantinsuyo algunos cronistas como Valera fueron considerados como personajes idóneos en los procesos de conversión de los pueblos nativos.

Por lo expuesto, el objetivo de nuestro trabajo intenta penetrar en las acciones y las prácticas religiosas realizadas por el cronista frente al pensamiento religioso de los pueblos andinos. En este contexto los sacerdotes católicos encontraron per-

sonajes aparentes como lo fue Blas Valera y otros como el cura mestizo ecuatoriano Diego Lobato para servir en la tarea de exterminar la religión andina.

Antecedentes

Varios son los autores que desde hace muchos años han tratado sobre la vida y obra de Blas Valera. Autores que, desde la obra de Garcilaso de la Vega diera a conocer parte de su producción intelectual de la perdida obra de Valera. Sería extenso enumerar las diferentes publicaciones al respecto. Sin embargo, citamos a las más recientes, cuyo contenido explica su trayectoria histórica durante el tiempo en la cual transcurrió su interesante existencia. En este sentido nos referimos a los trabajos de Sabine Hyland (2003,2011), Ibico Rojas (2018), Sergio Barraza (2003), Rolena Adorno (2000), Juan Carlos Estensoro (1997), José M. Santillán (2012), José Carlos Vilcapoma (2008).

Chachapoyas

El actual departamento peruano de Amazonas tiene como capital a la ciudad de Chachapoyas. Esta ciudad adquirió ese nombre desde el momento en que fue fundada por el invasor hispano Alonso de Alvarado el año 1538 en el antiguo pueblo preincaico de La Jalca, con el nombre de San Juan de la frontera de los Chachapoyas. Pero dicho pueblo al estar localizado junto a los indígenas que posiblemente hacían peligrar su presencia, decidió trasladarse al pueblo indígena de Levanto. Tal inseguridad hizo que determinara, finalmente, instalarse hacia una parte baja de los cerros de Pumauroco, sitio que era chacra de los indios mitimaes huancas trasladados por el gobierno de Huayna Cápac desde el Valle del Mantaro como avanzada de su expansión imperial.

Fue desde esta circunstancia que la palabra española de Chachapoyas fue conociéndose por los diversos cronistas quienes, al ignorar los nombres de los diversos pueblos auténticos de la región, lo fueron generalizando para un espacio geográfico que no tenía esa denominación de "Chachapoyas". Pero tenemos que comprender a los recién llegados extranjeros hispanos su desconocimiento de los nombres de los nuevos pueblos no conocidos

por ellos. De otro lado, la historia de los pueblos originarios andinos y amazónicos fueron escritas más de medio siglo después de la fundación de la ciudad por funcionarios del gobierno español. Funcionarios que fueron enemigos de los pueblos originarios y, por consiguiente, la versión que ofrecieron fue en muchos casos sesgada y favorable a los intereses de la corona española.

En siglos posteriores algunos viajeros y exploradores de la actual región de Amazonas continuaron refiriéndose o utilizando el nombre de "Chachapoyas" para todas las sociedades que se desarrollaron en esa área. Finalmente, muchos arqueólogos y nosotros mismos, empleamos dicho nombre en la misma forma. Sin embargo, el año de 1967 el historiador peruano Waldemar Espinoza Soriano, publicó un artículo en la Revista Histórica de Lima en la cual señalaba la existencia en Amazonas de distintos pueblos antiguos y no sólo el de los "Chachapoyas" (Espinoza Soriano 1967). Por nuestra parte, al investigar sobre el poblamiento ancestral de esa región advertimos, en efecto, que la realidad histórica mostraba la presencia de varios grupos humanos asentados en territorios muy próximos localizados por ambas márgenes al valle del Utcubamba. Entre esos grupos figuraban los Luya y los Chillao, Los Chilchos, los Jumbilla y otros en valles adyacentes mas no solamente los llamados "Chachapoyas" como antiguos pobladores del valle del Utcubamba. Debemos advertir que el término "Chachapoyas" fue aplicado por primera vez cuando Alonso de Alvarado fundó una ciudad con el nombre español de "San Juan de la Frontera de los Chachapoyas en terrenos de los indios Huancas a quienes se les había otorgado por mandato del Inca Huayna Cápac. No se sabe entonces si hubo un grupo humano, pueblo, curacazgo o ayllu llamado "Chachapoyas" en tiempos precoloniales.

Asunto o situación similar a lo que ocurrió en el vecino valle del Chinchipe, zona donde también fue poblada por diferentes agrupaciones humanas, y no solo por los llamados Bracamoros.

Sin embargo, el actual nombre de la ciudad de Chachapoyas quedará por siempre, pero tal nombre, aplicado a una sociedad o cultura preinca es aún motivo de mayor investigación y debate.

Resultados y discusión

Para la historia del departamento de Amazonas, adquiere interés el conocimiento de algunos aspectos de la vida del cronista mestizo Blas Valera, a fin de apreciar su trayectoria y posición ideológica durante el proceso de su existencia en la etapa que le tocó desenvolverse. Etapa ciertamente inicial de la invasión hispana con una secuela de trastornos políticos en el mundo andino, como también del surgimiento de los primeros mestizos. Es en este ambiente donde discurre la vida de Blas Valera, lleno de incertidumbres, de acomodos por parte de los españoles a una nueva realidad y de los pueblos originarios que tomaron sus propias decisiones al enfrentar, igualmente, a la presencia extranjera. La vida y obra de Blas Valera fue tratada por varios autores desde hace tiempo, pero las más recientes son las de tres autores, como Sabine Hyland, Ibico Rojas y José Santillán. Pero, aún no se conoce con detalle las circunstancias de su vida, por esta razón el arqueólogo Sergio Barraza Lescano afirmó que: *“es sin lugar a dudas uno de los cronistas menos conocido y a la vez más polémico del siglo XVI. El misterio que envuelve su figura se debe en gran medida al hecho de que su obra haya llegado hasta nosotros solo a través de citas de otros autores”* (Barraza Lescano 2003:407).

De manera similar, otro autor, el historiador Quiroz Chueca nos aclara al manifestar que: *“la elusiva figura de Blas Valera no es clara de perfil, en cambio, aunque con ella se entroncan destinos como el del Inca Garcilaso, en la Península, y en nuestro país el de muchos integrantes de la Compañía de Jesús-en especial el de su director provincial, José de Acosta-, solo no es visible por contraste con los hechos de aquellos involucrados: el famoso Alonso de Barzana”* (Quiroz Chueca 2018:35).

De los tres autores antes mencionados tenemos a Sabine Hyland, quien al consultar documentos relativos a Valera y, en especial, el llamado texto de Miccinelli nos hace conocer las vicisitudes por las que transitó el jesuita mestizo (Hyland 2003). Ibico Rojas es otro autor quien relata también, sin adherirse al texto Miccinelli, la historia de Valera ponderando las evidentes virtudes intelectuales del predicador chachapoyano (Rojas 2018). El profesor José M. Santillán Salazar fue quien difundió, por su parte, la existencia de Valera con interesan-

tes datos acerca de este autor, pero alineado al documento Miccinelli, aunque ofrece reflexiones actuales sobre la realidad peruana (Santillán Salazar 2012). Debemos aclarar que en relación al texto Miccinelli (Laurencich Minelli 2009) en el que se sostiene que La Nueva Crónica no fue escrita por Guaman Poma sino por Blas Valera. Al respecto, ha sido el historiador Juan Carlos Estenssoro quien ha fundamentado serias observaciones sobre la autenticidad de dicho texto. Y lo ha calificado de falso (Estenssoro 1997).

La historiadora Rolena Adorno ha fundamentado también las contradicciones de la obra de Miccinelli y no admite que Valera haya escrito la obra de Poma de Ayala (Adorno 2000). Ibico Rojas ha comentado también las contradicciones y falsedades del texto Miccinelli considerándolo como apócrifo y niega, además, que Valera haya sido el autor de El primer Nueva Crónica y buen gobierno de Guaman Poma de Ayala (Rojas 2018)

Siguiendo a los autores antes citados, anotamos que Blas habría nacido el año 1543 o 1542 (Hyland 2003:18) posiblemente en Quitaya que era la encomienda de su padre Luis Valera: *“Valera built country estate in Quitaya, where it is likely that is son Blas was born”* (Hyland 2003:14). Luis Valera integró la hueste hispana y participó en la invasión a los territorios de Amazonas y prestó su apoyo al capitán Alonso de Alvarado en todas las acciones de armas contra los pueblos nativos. Blas pasó los años de su niñez junto a sus padres, pero a raíz de la llegada de la esposa española de Luis Valera, aún muy joven, fue enviado a realizar sus estudios en la ciudad costeña de Trujillo, pues como lo dice Ibico Rojas: *“A ese colegio llegó el adolescente Blas en 1560 y, en un primer momento, debió estudiar-según declara- los cursos de latinidad”* (Rojas 2018:101)

Rojas dice también que *“Fortalecida su vocación de amor por el prójimo y decidido a no volver al hogar paterno, optó por seguir los estudios religiosos”* (Rojas 2018:101) y viajó a Lima en 1568 para postular al Colegio Mayor de San Pablo y aquí lo recibieron en mérito a su dominio del quechua para la catequesis de los indios. De esa manera ingresó en el noviciado el 29 de noviembre de 1568. Luego, el año 1571 fue enviado al Cusco y allí se ordenó como el primer mestizo en la orden jesuita

el año 1573 y se le reconoce como el mejor predicador quechuafono del virreinato peruano.

Entonces, según lo anotado, al adquirir su condición de religioso cristiano, estuvo al servicio de los clérigos españoles y la religión extranjera. Cumplió así, varias misiones para predicar y adoctrinar a los indios. Fue de ese modo como hizo trabajo misional en Lima, viajó con el mismo propósito a Huarochirí, al Cusco, a Juliaca y a Potosí. Cuando el padre Blas estuvo de misionero en Huarochirí junto a otro de sus colegas, se ocupaba en destruir las imágenes de las divinidades que tenían los indios. Para esta tarea su estrategia fue obsequiar algunos alimentos y golosinas a los nativos. Así consta en una cita que transcribimos de Sabine Hyland:

“On their missions, the fathers heard confessions, baptized children, and adults, performed marriages, preached, and sought out and destroyed Andeans religious objects. In addition to providing “spiritual refreshment and medicine” as the destruction of native sacred objects was termed, the fathers also carried ordinary medicines, bread, fruit, conserves, raisines, honey, sugar, and other gifts. There were distributed literally by the missionaries to the poor and the sick whom they met on their travels (Hyland 2003: 39).

En sus misiones, los padres escucharon confesiones, bautizaron a niños y adultos, celebraron matrimonios, predicaron, buscaron y destruyeron objetos religiosos andinos. Además de proporcionar “consejo espiritual y medicina”, mientras la destrucción de los objetos sagrados nativos era llevada a cabo. También llevaban medicinas ordinarias, pan, conservas de frutas, pasas, miel, azúcar y otros obsequios. Los misioneros los distribuían literalmente a los pobres y enfermos que encontraban en sus viajes. (Hyland, 2003: p. 39).

Pero, el año 1582 retornó a Lima para asistir al Tercer Concilio Limense y servir como traductor de todos los documentos emitidos por este cónclave en los idiomas quechua y aimara. Y su asistencia era importante para los cristianos por cuanto éstos lo consideraban como un hábil, obediente e inteligente conocedor de los idiomas quechua y aimara. Fue así como cumplió su labor de traductor

de la “Doctrina cristiana para la instrucción de los indios”, el “Confesionario para los curas de indios” y el “Catecismo y exposición de la doctrina cristiana por sermones”. Es decir, documentos destinados a eliminar la religión andina. Y todo esto lo hacía porque tenía la convicción de salvar las almas de los indígenas, pues conceptuaba que la extirpación de la ideología indígena, accionada por los religiosos hispanos debería realizarse en el idioma quechua o aimara. Otro de sus aportes fue el Arte y Vocabulario en la lengua general del Perú llamada Quichua y en la lengua española del año 1586 obra que se daba por anónima, pero recientemente se ha publicado una edición actualizada en Lima por José Carlos Vilcapoma (Vilcapoma 2018).

Blas, como hijo de un español y de una indígena cusqueña estuvo involucrado en la esfera del pensamiento occidental de su época y debió recibir la influencia Inca de su madre y en esa condición tuvo conocimiento del idioma quechua pero que corresponde al quechua II o Chinchay Septentrional (Torero, 2007: 31) y nada tocante al área idiomática Chacha ni nombres o topónimos de la región donde él nació. Todo el diccionario contiene términos del quechua general pero no los vocablos del idioma quechua chachapoyano. En dicho vocabulario, atribuido a su autoría, no se observa la presencia de palabras de origen “chachapuya” sino más bien términos del idioma quechua general. Al respecto, este hecho, resulta comprensible, porque Blas absorbió el idioma de su madre cusqueña. Y si bien menciona la palabra Chachapoyas para referirse a una provincia del Chinchaysuyo, lo consigna así porque ya esa palabra castellanizada se había generalizado a partir de la utilización que le dio el español Alonso de Alvarado en 1538. Pero Valera escribió el año 1582 y ya había transcurrido casi medio siglo de la aparición de la referida palabra “Chachapoyas”. O sea, él no estuvo presente en los acontecimientos que ocurrieron luego de la fundación de la ciudad de Chachapoyas, por cuya razón no debió estar al tanto de las acciones realizadas por los hispanos en esos territorios.

Blas Valera, se decidió a trabajar sin escatimar esfuerzo en las misiones que le fueron encomendadas los clérigos peninsulares, pues según lo anotado por Ibico Rojas: “*Los provinciales y visitantes de la orden resaltaban su inteligencia, su buen do-*

minio del latín y del quechua, su obediencia e identificación jesuítica” (Rojas 2918:103). Pero, seguramente por sus habilidades e inteligencia destacada, no faltaron voces que se levantaron contra él y en consecuencia fue calumniado por un asunto de falta a la vocación de castidad. Por eso se ha opinado, siguiendo a Ibico Rojas, que cuando Blas estuvo en Potosí “el padre Juan Sebastián quien, en represalia, dos años después, elevaría una denuncia infamante contra el padre Blas, que lo torturaría hasta el final de su vida.” (Rojas 2018:110).

Debemos reiterar que el alejamiento de su tierra natal para convertirse a la religión de los españoles no le permitió estar al tanto de la realidad histórica de la región y por eso lo que copió el Inca Garcilaso de él, sobre las sociedades que poblaron antiguamente el actual departamento de Amazonas constituye una versión sesgada. En relación a esto, varios investigadores como Warren Church y Anna Guengerich han opinado que la transcripción de Garcilaso sobre los Chachapoyas es dudosa. Y han afirmado al respecto que:

“Por ello, el texto Garcilaso-Valera provee una visión borrosa de Chachapoyas porque los datos sobre la comarca y las poblaciones antes, durante y después de las épocas de dominación imperial, están entremezclados; es decir, añade una sombra de duda sobre toda su narración, especialmente sobre la supuesta homogeneidad cultural e integración política que Garcilaso describe para la época preinka” (Church y Guengerich 2017: 20).

Sin embargo, no hay duda que el mestizo Blas Valera fue una persona inteligente y destacada, pues según el cronista agustino Fray Antonio de la Calancha, sabía y entendía el contenido de los quipus, instrumentos de registro de los antiguos peruanos. Por eso, Calancha afirmó:

“el Padre Blas Valera Religioso también de la Compañía de Jesús de los primeros criollos desde Reyno, eminente lengua y curiosísimo investigador de sus antigüedades, sacó de los Quipos muchos romances Poéticos, que sus Arabicus componían de historias, sucesos, guerras y amores; de los cuales refiere algunos Garcilaso Inga en sus comentarios. Hasta

hoy usan los indios principales este modo de Quipos, no deben de estar tan diestros como los antiguos” (Calancha 1974:208).

No puede soslayarse, entonces, sobre la reconocida capacidad intelectual de Valera, si cotejamos también los escritos transmitidos por el Inga Garcilaso de la Vega, donde se advierte, incluso, que el religioso sabía leer los quipus, de los cuales extrajo poemas registrados en las cuerdas anudadas (Garcilaso de la Vega 2009: 125).

Aunque debemos anotar que sus actividades contra la ideología nativa eran dirigidas incluso hacia los niños indígenas y también en la transformación de las costumbres religiosas de los curacas, pues así lo confirma el dato que nos trae Ibico Rojas al decir que: “El célebre Blas Valera (Vargas 1963; i: 62) por ser quechuófono, cumpliría una función primordial en la catequesis, en la escuela de niños indígenas y en la conversión de muchos curacas (Rojas 2018: 63).

Observamos entonces que apoyó a los españoles, con el vigor de sus conocimientos lingüísticos del idioma quechua a quienes, en los tiempos tempranos del coloniaje se empeñaban en combatir las creencias religiosas de los nativos. Porque Valera estaba imbuido ideológicamente del pensamiento cristiano y era un convencido que, para extirpar la religión autóctona, los curas españoles deberían aprender el idioma quechua. Llegó a afirmar como fiel cristiano que, cuando los españoles tomaron el Cusco, fue nada menos que el mismo Jesucristo quien había estado allí para apoyarlos en la batalla. Así lo afirma el historiador Esteban Mira cuando citó que: “Así, mientras Garcilaso de la Vega aseguró que en la toma de Cusco fue el apóstol Santiago quien peleó a favor de las huestes, el jesuita Blas Valera mantuvo que fue el mismísimo Jesucristo en persona quien los favoreció” (Mira 2018:40). Tal pensamiento de Valera refleja su posición claramente contraria a las ideas de los pueblos andinos. Deducimos esta situación debido al hecho de haber estado él, más influido por las ideas de su padre español. Así se comprende de acuerdo a una cita que nos aclaran Warren Church y Anna Guengerich quienes escribieron que: “La contribución de Valera al texto sobre Chachapoyas consiste en recuerdos de su juventud hasta que cumplió quin-

ce años y fue mandado a Trujillo para su educación. Por lo tanto, su narración se basa en las historias orales que él oyó de su padre Luis, y talvez de otros conquistadores (ya hechos encomendados) que residían en la ciudad colonial.” (Church y Guengerich 2018:18).

No hay duda, sin embargo, que debemos tener en cuenta sobre la reconocida capacidad intelectual de Valera, si cotejamos los escritos transmitidos por el Inga Garcilaso de la Vega, donde se advierte incluso que el religioso sabía leer los quipus, de los cuales extrajo poemas registrados en las cuerdas anudadas (Garcilaso de la Vega 2009: 125). O sea, no creó poemas si no que los leyó en los quipus.

Por otro lado, apoyó para que los curas aprendiesen el quechua con el propósito de evangelizar a los pueblos nativos, es decir, para cambiarles su ideología y dominarlos mejor. Como lo anotó Sabine Hyland, quien ha investigado y publicado varios importantes estudios sobre la vida y trayectoria de Blas Valera, cuando expresó que éste hizo esfuerzos para comprender el reemplazo de la religión andina por la cristiana (Hyland 2011: 2).

Fue, igualmente, activo asesor para los concilios limenses. Estos concilios tenían la misión de tomar acuerdos para adoctrinar a los pueblos nativos en las creencias hispanas y, desde luego, extirpar las creencias de los pueblos andinos.

El también mestizo, Garcilaso de la Vega, cuando redactó su crónica en España dice que tomó algunos papeles de Blas Valera, de donde sacó datos para hablar de los llamados Chachapoyas. Dichos fragmentos de papeles se habían salvado cuando Valera se encontraba en el asalto por los ingleses al pueblo de Cadiz el año de 1596 donde perdió su obra completa.

De acuerdo a Raúl Porras Barrenechea, Blas fue un cronista fantasma: “No se conserva de él ninguna obra, ni son los fragmentos de su Historia de los Incas, que Garcilaso transcribió, traduciéndolos del latín, en sus Comentarios Reales y las citas que, de su Vocabulario quechua, también perdido, traen el P, Anello Oliva y otros jesuitas” (Porras Barrenechea 1962: 365). De todas maneras, Valera escribió una obra, la mencionada Historia de los Incas, pero, lamentablemente, solo quedaron fragmentos de dicho texto, que, luego de su fallecimiento, fueron entregados justamente a Garcilaso.

En resumen, Blas Valera, a través de su trayectoria y la posición ideológica que asumió, fue, en realidad, un **operador** de los frailes españoles y su religión traída desde España para imponerla entre los pueblos andinos. Pues él, debido a sus amplios conocimientos de idiomas y, en especial del quechua, se convirtió en un instrumento ideal para suprimir la religión nativa. Lo cual él lo cumplía fielmente, como hemos visto más arriba, mediante sus prédicas y traducciones de catecismos y otros documentos hispanos para instruir al resto de curas extranjeros. Durante las misiones que su orden religiosa le encomendó, comprendemos que él predicó la religión hispana, la cual naturalmente iba en contra de las ideas religiosas nativas. No fue el único en esta tarea en los Andes, dedicado a apoyar la causa hispana, sino también hubo otro caso de un religioso mestizo del Ecuador cuya función similar fue consignada en un dato escrito por el antropólogo Frank Salomon, que lo cito a manera de ejemplo, pues éste escribió que : “El P. Diego Lobato, hijo mestizo de la princesa colaboracionista Ysabel Yarucpalla, quien llegó a ser famoso predicador bilingüe y astuto consejero de los españoles en materia de política” (Salomon 1986 : 268).

Conclusiones

La trayectoria religiosa del padre Blas Valera, durante la época colonial temprana no estuvo al lado de los pueblos indígenas.

El padre Blas Valera, fue un operador de las estrategias religiosas que los clérigos cristianos procuraban imponer su religión y desterrar la religión andina.

Referencias

- Adorno, R. (2000). Contenido y contradicciones: la obra de Felipe Guamán Poma y las aseveraciones acerca de Blas Valera. *Ciber Letras revista de crítica literaria y de cultura*, (2).
- Barraza Lescano, S. (2003). Un lector desconocido del Jesuita Blas Valera: Francisco de Herrera Maldonado. *Boletín del Instituto Riva Agüero*, (30).
- Calancha, F. A. (1974). [1639] *Coronica moralizada de Antonio de la Calancha. En Crónicas del Perú*. Edición de Ignacio Prado Pastor.

- Church, W. y Guengerich, A. (2017). La (Re) construcción de Chachapoyas a través de la historia e historiografía. *Boletín de Arqueología PUCP*, (23).
- Espinoza Soriano, W. (1967). Los señoríos étnicos de Chachapoyas y la alianza hispano-chacha. *Revista Histórica. (Organo de la Academia Nacional de Historia. Tomo XXX.*
- Estenssoro, J. C. (1997). ¿Historia de un fraude o fraude histórico? *Revista de Indias*, (210), 566-578.
- Garcilaso de la Vega, I. (2009). *Los Comentarios Reales de los Incas*. Vitruvian Publishing House.
- Guengerich, A. (2018). ¿Qué fue Chachapoyas? Aproximaciones interdisciplinarias en el estudio de los Andes Nororientales del Perú. *Boletín de Arqueología PUCP*, (23).
- Hyland, S. (2003). The Jesuit and the Incas. The University of Michigan Press. *Ann Arbor*.
- Hyland, S. (2011). *Gods of the Andes: An early Jesuit account of Inca Religion and Andean Christianity*. The Pennsylvania State University Press. University Park.
- Mira Caballos, E. (2018). *Francisco Pizarro. Una nueva visión de la conquista del Perú*. Editorial Planeta.
- Porras Barrenechea, R. (1962). *Los Cronista del Perú (1528- 1650)*.
- Quiroz Chueca, G. (2018). *Confluencias de las obras (Quiroz Chueca, 2018) vitales de Blas Valera y Antonio Ricardo. En Arte y Vocabulario en la lengua general del Perú*. Argos Editorial.
- Rojas, I. (2018). *Blas Valera primer cronista, poeta y lingüista peruano*. Polisemia.
- Salomon, F. (1986). Los señoríos étnicos de Quito en la época de los Incas. *Colección Pendoneros*. Instituto Otavaleño de Antropología.
- Santillán Salazar, J. M. (2012). *Blas Valera y la historia de la infamia*. Derrama Magisterial.
- Torero, A. (2007).
- Valera, B. (2018). [1586] *Arte y Vocabulario en la Lengua General del Perú*. Argos Editorial.
- Vilcapoma, J. C. (2018). *Las lenguas: De Cajamarca a los concilios limenses. En: Arte y vocabulario de la lengua general del Perú*. Argos editorial.

Escuela intercultural del trabajo, producción artesanal de chocolate en la Institución Educativa n° 17101, comunidad nativa wampís de Varadero - Condorcanqui, 2018

Intercultural school of work, artisanal production of chocolate in the educational institution n° 17101, native Wampís community of Varadero - Condorcanqui, 2018

Escola de trabalho intercultural, produção artesanal de chocolate na Instituição Educativa n° 17101, comunidade indígena wampís de Varadero - Condorcanqui, 2018

Uwi 2018 ai ashí shuar unuimiataniam takat unuimiamau, kakau jinkai miñamtikiamat unuimataiñam n° 17101 irutkamau varadero ai

Fecha de recepción: 10-11-2022 Fecha de aceptación: 18-12-2022

DOI: <https://doi.org/10.55996/manguare.v1i2.130>

**Estanislao Narangas Pakunta
Manuel Yóplac Acosta
Roger Ercilio Guevara Goñas**

Filiación institucional: Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas

Resumen

La separación entre estudio y trabajo es frecuente en el sistema educativo. La presente investigación describe el proceso de producción artesanal de chocolates desde el enfoque de escuelas para el trabajo y educación intercultural. Se trabajó con 15 estudiantes entre quinto y sexto grados de educación primaria de la Institución Educativa N° 17101, comunidad nativa wampís de Varadero ubicada en la provincia de Condorcanqui, Amazonas. La investigación de tipo descriptivo, tuvo como objetivos evaluar el nivel de conocimiento y participación de los estudiantes en el proceso de producción de chocolates artesanales con dulce y sin dulce. Los resultados evidencian que el 100% de los estudiantes obtuvieron un nivel bajo de conocimientos sobre el cacao y la producción de chocolate en la prueba de pre test, en cambio, en el

post test, el 73% alcanzó el nivel alto. En relación a la participación de los niños en la producción de chocolate sin dulce, se observó que el 86,6% de ellos obtuvieron un nivel alto, y respecto al chocolate con dulce, el 80,0% obtuvieron un nivel alto. Por otro lado, se observó que la participación de los estudiantes, es de manera natural y con mucha creación, donde resalta el trabajo cooperativo y puesta en práctica de los conocimientos de la cultura hispana complementados con los saberes ancestrales de la cultura wampís, mostrando así, cómo el trabajo desde la escuela, puede unir la teoría y la práctica, así como ser un espacio de educación intercultural.

Palabras claves: Escuelas para el trabajo, producción de chocolate artesanal, comunidad nativa wampís.

Abstract

The separation between study and work is frequent in the educational system. This research describes the process of artisan production of chocolates from the approach of schools for work and intercultural education. We worked with 15 students between the fifth and sixth grades of primary education from the Educational Institution N° 17101, Comunidad Nativa Wampís de Varadero located in the province of Condorcanqui, Amazonas. The descriptive research aimed at evaluating the level of knowledge and participation of the students in the production process of artisan chocolates with and without candy. The results show that 100% of the students obtained a low level of knowledge about cocoa and chocolate production in the pre-test, on the other hand, in the post-test, 73% reached the high level. Regarding the participation of children in the production of chocolate without candy, it was observed that 86.6% of them obtained a high level, and with respect to chocolate with candy, 80.0% obtained a high level. On the other hand, it was observed that the participation of the students is in a natural way and with a lot of creation, where cooperative work and putting into practice the knowledge of the Hispanic culture complemented with the ancestral knowledge of the Wampís culture stands out, thus showing How working from school can unite theory and practice, as well as being a space for intercultural education.

Keywords: schools for work, production of handmade chocolate, Wampis native community.

Resumo

A separação entre estudo e trabalho é frequente no sistema educacional. Esta pesquisa descreve o processo de produção artesanal de chocolate na perspectiva das escolas para o trabalho e a educação intercultural. Trabalhamos com 15 alunos entre a quinta e a sexta série do ensino fundamental da Instituição Educacional nº 17101, comunidade wampis de Varadero localizada na província de Condorcanqui, Amazonas. A pesquisa é descritiva, e teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento e participação dos alunos no processo de produção de chocolates artesanais com doce e sem doce. Os resultados mostram que 100% dos alunos obtiveram nível baixo de conhecimento so-

bre a produção de cacau e chocolate no pré-teste, por outro lado, no pós-teste, 73% atingiram o nível alto. Em relação à participação dos estudantes na produção do chocolate sem doce o puro, observou-se que 86,6% obtiveram nível alto, no que se refere ao chocolate com doce, 80 % obtiveram nível alto. Por outro lado, observou-se que a participação dos alunos é natural e com muita criação, onde se destacam o trabalho cooperativo e a colocação em prática dos saberes da cultura hispânica complementados com os saberes ancestrais da cultura Wampís, mostrando assim, como o trabalho desde a escola pode unir teoria e prática, além de ser um espaço de educação intercultural.

Palavras-chave: escolas para o trabalho, produção artesanal de chocolate, comunidade indígena Wampis.

Tsatsamaamu

Takat aujtaijaika tuke akantsarik pujurtainaiti papi autaiñanuinka, nunia asamtai iña untri matsamajakaruanuka shir penker unuima jakarui shuarnun, takatnum ismasha. Juu takat iweñajnuka Uruk chocolatesha cacaujaisha najantaiki, ii matsakamunmash tusar enentemsar iyaji. Nunia asamtai ii iwaiñaji juu takatanuka papi aujtañam, chicham juki iruntar un takat umataiñum, iña ikamri aujtai, chicham aujtai, nekamatai, shuar irumsar aujtai aiñanui pachimraji takat juktiñanu kakau, aratñanu, nutikaku yuañanusha. Juka takasmauwaiti jimar uwejan amuk tikishkiñan uwejan amuak uchi papin aujin aiñanujai, nutiksan ñama papín aujea matsatanujai, papi aujtai 17101 matsatkamu wampis varadero, nuka pujawai kanus untsurnum wainui, nutiksan irutkamu uunt condorcanquimaña. Juk a takat iweñajnuka ayatik aujmateiwai, uruk uchisha najanmañak aiña chokolatensha kakaujaisha yunin, yuminchausha, nui uchi pachiiñainawai, nu takatnum, nuitkaiñak niña chichamejain aiñawai, nutiksan apach chichamjaisha, Shir ismaka 100 % chokolaten najantan nekachu, nutiksan 7,00% chokolaten najantan nekau susuwaiti, ju takat iweñamunmaka. Tura, ju takatajuinka uunt yacha aiñasha irutkamunam machamin aiña nusha pachinkaru aiñawai.

Chicham etenramu: takakur papi unuimatai, unuimatai iruntar matsamsar tikich shuarai, kakaujai chokolate najaneimu.

Introducción

El Perú está clasificado según el Convenio Internacional del Cacao 2010 de la ICCO, como el segundo país productor y exportador de cacao fino después de Ecuador (MININGRI, p. 6). Condorcanqui es una de las provincias que, por sus características climáticas, es un excelente productor de cacao. Por otro lado, de acuerdo al INEI, la provincia de Condorcanqui tiene una población de 43 311 habitantes de los cuales el 75% es indígena. En un Informe técnico de la OPS/OMS (2014) denominado: Estado de salud y nutrición de los niños menores de 5 años pertenecientes a las poblaciones indígenas y no indígenas de Bagua y Condorcanqui en la región Amazonas, que el 56,2 % de los niños menores de 5 años de las comunidades nativas de Amazonas (niños awajún y wampís), se encuentran con desnutrición crónica y que esta prevalencia de la desnutrición crónica de los niños indígenas casi duplica la de los niños no-indígenas, y es más alta en casi el triple que el promedio nacional; además que el 77,4% de estos niños sufren de parasitosis, el 51,3% de anemia. Esta problemática social no está exenta a los problemas de la escuela, porque son esos niños que están en la escuela, y resulta paradójico que, en medio de tanta abundancia de bienes naturales, la pobreza sea mayor.

Seguramente esta problemática tiene muchas aristas, pero una de ellas es que existe un divorcio entre la escuela y el trabajo. La escuela al estar separado de la producción, está también separado de los problemas sociales. En este contexto es que surge la necesidad de vincular a la escuela con la producción, y más específicamente con la producción de chocolate a partir del aprovechamiento efectivo del cacao, la caña y almendras existentes en la comunidad. Por lo tanto, se propone la producción de chocolate por la presencia abundante del cacao, en Varadero de las 60 familias, unas 37 cultivan cacao, sin embargo, la producción es 100% vendida a compradores extraños en estado de cacao en baba (semilla mojada), y ninguna familia aprovecha el cacao para su consumo familiar. Hecho parecido ocurre en la escuela, ya que el programa de “qali Warma” que proporciona desayunos y almuerzos a las escuelas, han introducido alimentos industrializados, distintos a la producción y costumbres locales, generándose una dependencia de lo exterior. En este contexto existe la necesidad de vincular el trabajo y la escuela como

expresión de unidad entre teoría y práctica, así como la valoración de la producción, creatividad y sabiduría ancestral.

En esta investigación cuantitativa-cualitativa, con incidencia descriptiva-participativa, se trabajó con 15 estudiantes entre quinto y sexto grados de educación primaria y tuvo como objetivos medir el nivel de conocimiento de los niños sobre el cacao y la producción de chocolate artesanal, describir el proceso y nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolate artesanal.

Por otro lado, dentro de las investigaciones que han servido como antecedentes para el presente trabajo, podemos mencionar a las siguientes. A Pérez (2016), concluye que existe correlación significativa entre las variables bilingüismo y multiculturalismo ($r = 0,72$). Señala además que esta correlación se presenta en las dimensiones lengua y comunicación. En esta misma dirección, Pacheco, Uhina y Prado (2014), quienes trabajaron en la elaboración de chococates artesanales, resulta valioso porque se realizó en marco de la producción de chocolate, ya que se trata de aspectos relacionados con la nutrición. El proyecto que surge ante necesidad real, observó que los estudiantes no tenían una buena alimentación, razón por la cual elaboraron loncheras nutritivas. Al mismo tiempo incorporaron un proyecto que atendía la salud integral e incorporaba hábitos de seguridad en los estudiantes.

El trabajo de Pacheco y sus colegas, también involucraron a los miembros de la comunidad educativa a través de talleres diversos para vincular la escuela con la comunidad. Por su lado, Cahuide (2013) en un artículo titulado aportes educativos de Germán Caro Ríos, que reflexiona sobre la obra del autor, en la que resalta el trabajo teórico-práctico de Caro que realizó en la comunidad de Huayopampa (Atavillos Bajo, Huaral) hecho que corrobora la unidad de la teoría y la práctica educativa. Por otra parte, en la Comunidad Nativa de Boca Chinganaza, distrito de Río Santiago, provincia de Condorcanqui; viene funcionando desde el año (2010) el Colegio Intercultural Bilingüe “Arutam”, en la que se desarrolla una propuesta curricular rescatando el saber ancestral. Desde las distintas áreas, sus alumnos realizan prácticas de artesanía, preparación de comidas típicas, cerámica a base de arcilla, fiestas ancestrales, etc. Esta

experiencia es quizá la más cercana a la presente investigación, ya que busca crear identidad cultural, así como incentivar la producción de alimentos aprovechando los bienes naturales y culturales con técnica ancestral, pero también, rescatando el conocimiento y saber occidental y promoviendo el trabajo y la creación directa de sus estudiantes, hecho que falta replicar en el nivel primario.

Robles (2009), también rescata el trabajo de José Antonio Encinas, rescatamos las siguientes ideas relacionadas con las escuelas para el trabajo: la escuela deber ir y confundirse con el pueblo, es decir, la escuela no debe ser una isla sino un puente entre los saberes y culturas. Por otro lado, las clases debe ser un lugar de experimentación y estas experiencias deben ser educativas como utilitarias, aprender haciendo, pero a la vez saber por qué se hace. Así los contenidos deben estar determinados por las necesidades relacionadas a la producción, el trabajo unifica la formación intelectual y espiritual del niño. En esta misma dirección, Medina (2000), plantea que, en marco del desarrollo de las instituciones educativas sean las mismas instituciones educativas que a través de la fuerza del trabajo promovido desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, creen mecanismos de auto sostenimiento. Siguiendo esta misma dirección, es mencionar el trabajo realizado por, Del Arco (1999) que en su tesis titulada Currículo y educación intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural, señalando que: i) la pedagogía intercultural tiene la tarea de reflexionar y construir una serie de estrategias de intervención, clarificación de conceptos y objetivos y proponer pautas de actuación que sirvan como punto de referencia al docente, pero todo docente, tanto el que trabaja en ámbitos con una evidente diversidad como aquellos que tienen en su aula un panorama monocultural, y ii) proporcionar un repertorio variado de estrategias metodológicas para facilitar su labor en adaptar la enseñanza a sus alumnos. Por su lado, Marlo y Granda (2015) en su tesis titulada "Elaboración de un chocolate para taza enriquecido con harina de plátano (*musa paradisiaca*) y edulcorado con panela" en la que su trabajo tuvo por objetivo elaborar un chocolate para taza enriquecido, buscaron producir un nuevo producto con aceptación del público consumidor y valor nutricional agregado, fórmula que fue definida como más aceptable con

un 70% de pasta de chocolate, 15% de harina de plátano y 15% de panela. Lo valioso de este trabajo es la de procurar una fórmula y establecer una metodología a seguir, hecho que puede ayudar mucho en la propuesta de la escuela intercultural del trabajo.

Respecto a algunos conceptos básicos sobre el presente trabajo, consideramos que, las Escuelas para el trabajo, señalando que no existe una única definición, pues, se utiliza este término con distintas categorías, como escuela productiva, educación productiva, escuela para el trabajo, educación para el trabajo, etc.; así, Messina, Pieck y Castañeda (2008) al referirse a la educación para el trabajo o formación para el trabajo, señalan que: "Es un campo complejo donde conviven programas de educación formal y no formal, destinados a niños, jóvenes o adultos (...)": El concepto de Educación intercultural, es otro concepto variado en su interpretación y análisis, sin embargo, tiene sus fundamentos en la filosofía intercultural.

Uno de los principales exponentes de la educación intercultural en el Perú es Fidel Tubino, quién sostiene que "Hay que pensar desde modelos sociales alternativos" (2014a, p.80) al referirse a la homogenización cultural y la modernización disfrazada, el autor plantea que el discurso ilustrado como discurso cerrado, ha contribuido para que el paradigma de la modernidad no reconozca a las culturas no occidentales, a quienes ve y trata como menores de edad, incapaces de construir por sí solos su desarrollo. La interculturalidad no es solo escuchar al otro, no es solo reconocerlo que existe; es sobre todo dialogar; o como precisa Tubino "mientras que el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo" (Ibíd. P.:171); es decir, diálogo de razones, diálogo de iguales. Por su lado, Zúñiga y Ansión (2009) en su libro Interculturalidad y educación en el Perú, plantean por primera vez la idea de la educación intercultural, su concepción, sus principios, sus contenidos y características. Así, según Zúñiga (1995), la educación intercultural es "un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción". Por su parte, el Ministerio de

Educación, ha publicado un documento que titula *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*, propuesta pedagógica, en este documento plantea tres características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB (2013, p. 46), que son:

a) que cuente con docentes que conocen y valoren la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe,

b) que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias, y,

c) que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).

Es decir, la educación intercultural bilingüe como propuesta del Estado, incide en la necesidad del uso de la lengua y la cultura en general, situación que lo permite un vínculo más estrecho entre la escuela formal y la educación ancestral, sin embargo, lo que esta propuesta no incluye, es que la escuela tiene que vincularse con la comunidad de manera efectiva. Es decir, la escuela formal occidental sigue siendo la escuela dominante, pero en un contexto de otra cultura, pues, los vínculos están siempre supeditados a los lineamientos de una escuela desvinculada de las necesidades de los pueblos originarios.

En relación al cacao, en la carátula del libro *Estudio del Cacao en el Perú y el Mundo*, se puede leer "Cacao, alimento de los dioses" una frase atribuida al naturalista sueco Carlos Lineeo, y en la introducción del mismo libro se lee que el cacao es un alimento rico en minerales, vitaminas y fibra, que ofrece numerosos beneficios. Sabemos además que el cacao, tiene propiedades nutricionales y terapéuticas, aprovechadas para la elaboración de diversos productos. El cacao, científicamente conocido como *Theobroma cacao L.*, es una especie originaria de los bosques tropicales de América del Sur. En relación a la producción de cacao en

Condorcanqui, el departamento que más produce cacao en el Perú es San Martín (28 984 hectáreas) y Amazonas está con la menor de producción (4 459 hectáreas), sin embargo, la producción de chocolate artesanal o industrial es prácticamente nulo.

Material y método

Para la presente investigación se utilizó el diseño pre experimental de pre test y post test de un solo grupo, de enfoque cuantitativo, a la vez es importante analizar las consecuencias que genera cuando se manipula la variable independiente en la dependiente (Hernández et al., 2014), su esquema es:

G 01 X 02

Donde:

G: Niños de quinto y sexto grado de la I.E. N° 17101 de Varadero.

O1: Ficha de observación (pre test)

O2: Ficha de observación (post test)

X: Producción de chocolates.

La población estuvo conformada por todos los estudiantes de la Institución Educativa N° 17101 de la Comunidad Nativa de Varadero matriculados durante el año escolar 2019 con un total de 60 niños y la muestra quedó constituida por los estudiantes matriculados en quinto y sexto grados haciendo un total de 15 estudiantes. Como variable de estudio o variable de trabajo se tomó a la producción artesanal de chocolate.

Los métodos utilizados fueron el inductivo-deductivo y participativo, y las técnicas de recolección de datos fueron el test y la observación. Como instrumento se utilizó el Test para evaluar aspectos conceptuales sobre el nivel de conocimiento del cacao y proceso de la producción de chocolate sin dulce y con dulce, ficha de observación, para evaluar el nivel de participación en la producción de chocolates. Para evaluar su fiabilidad del instrumento sobre nivel de conocimiento se aplicó una prueba piloto, resultados que fueron sometidos a la prueba de alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,725.

Se siguió tres fases: **Primero**, se planificó el proyecto de producción de chocolate desde la escuela en coordinación con el director, los estudiantes, los padres, madres, el apu y los sabios de la comunidad. **Segundo**, se ejecutó el proyecto de producción de chocolate artesanal desarrollándose la siguiente secuencia: cosecha, macerado, secado, selección de granos, tostado, descascarado, molido, moldeado, almacenamiento, exposición y consumo final. Para el caso de chocolate con dulce, se elaboró previamente el trapiche artesanal de madera para obtener el jugo de la caña de azúcar y posteriormente se obtuvo la miel de caña de azúcar. Cabe señalar, además, que para asegurar la comprensión de qué es el cacao y cuál es el proce-

so que se sigue para la producción de chocolate, se elaboró el Cuadernillo de trabajo, texto que incluye aspectos conceptuales y procedimentales de elaboración de chocolate, el mismo que fue escrito en legua español y wampís y entregado a cada niño para su estudio. **Tercero**, se sistematizó la experiencia y se elaboró el informe final.

Por último, se describió las experiencias de manera sistemática, además, se presentan tablas y figuras en base a los resultados cuantitativos obtenidos sobre el nivel de conocimiento y nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolates en base a la aplicación de los instrumentos.

Resultados

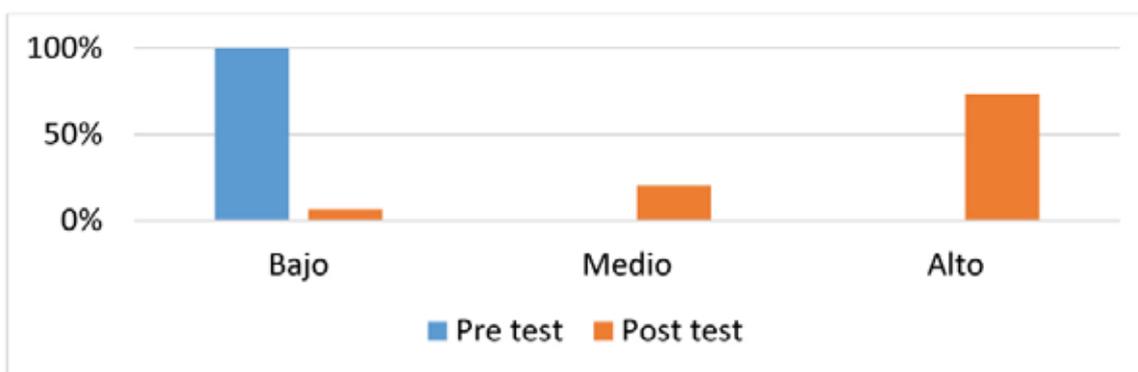
Tabla 1. Nivel de conocimiento sobre el cacao y la producción de chocolate artesanal

Nivel	Pre test número	%	Pos test número	%
Bajo	15	100	01	6,66
Medio	00	00	03	20
Alto	00	00	11	73,4
Total	15	100	15	100

Fuente. Elaboración propia en base al cuestionario

Figura 1

Nivel de conocimiento sobre el cacao y la producción de chocolate artesanal



Fuente. Tabla 1

En la tabla 1 / figura 1, se observa que el 100% de los estudiantes obtuvieron un nivel bajo de conocimientos sobre el cacao y la producción de chocolate en la prueba de pre test, en cambio, en el post test, solo un 6,66% obtuvo el nivel bajo, 20,0% el nivel medio y el 73% el nivel alto. Este aumento

de nivel de conocimiento se debe principalmente, al hecho del estudio y práctica de los estudiantes sobre el cacao y la producción de chocolate en la misma escuela. Los niños aprenden mejor haciendo que leyendo, por ello las sesiones de aprendizaje estuvieron orientadas a la producción.

Nivel de participación en la producción de chocolate artesanal sin dulce

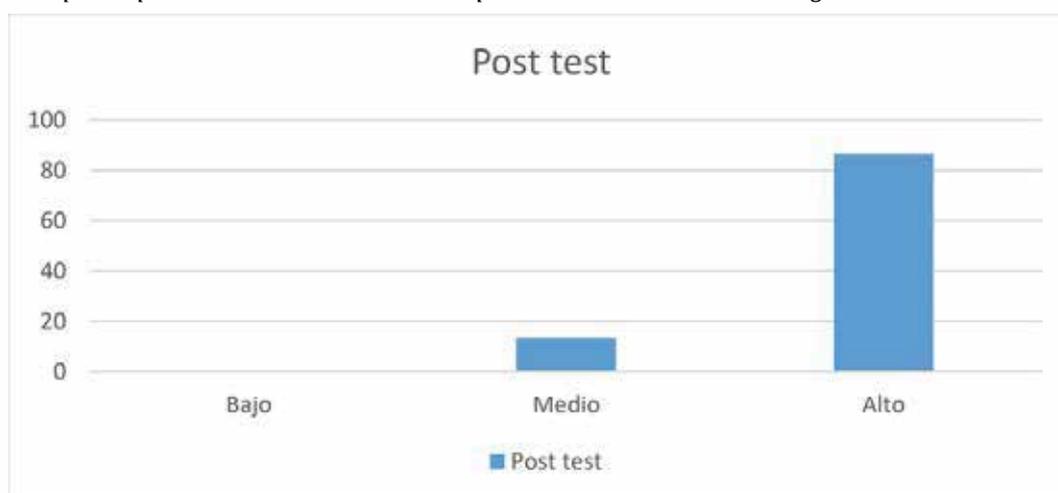
Tabla 2. Nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolate amargo

Nivel	Pre test número	%	Pos test número	%
Bajo	--	--	00	00
Medio	--	--	02	13,4
Alto	--	--	13	86,6
Total	--	--	15	100

Fuente. Elaboración en base a la ficha de observación

Figura 2

Nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolate amargo



Fuente. Tabla 2

En la tabla 2 / figura 2, se observa que el 86,6% de los estudiantes obtuvieron un nivel alto de participación en el proceso de elaboración de chocolate amargo, y, un 13,4 % un nivel medio. La activa

participación se debe principalmente, al valor que dan los niños a la acción de experimentar y aprender de manera directa.



Nota. Niños mostrando los diversos chocolates en diversos moldes y sabores.

Nivel de participación en la producción de chocolate artesanal con dulce

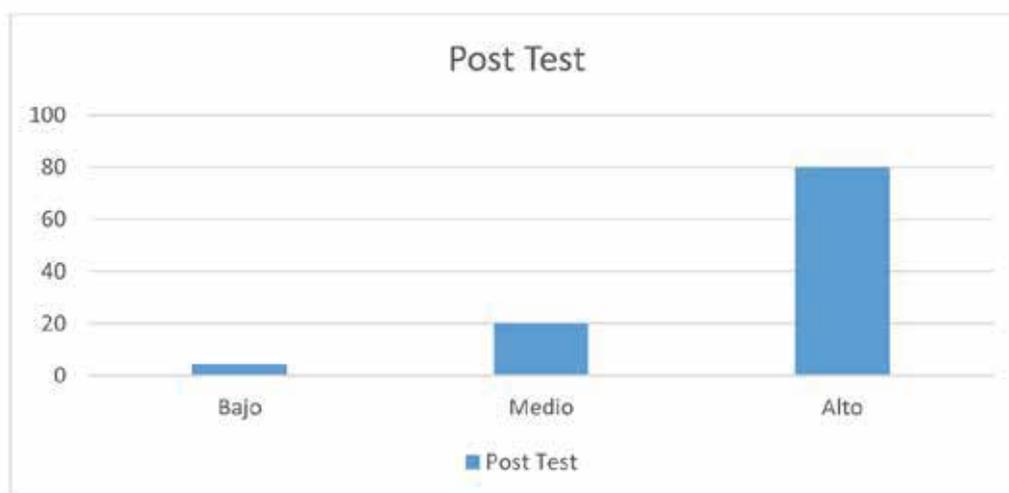
Tabla 3. Nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolate con dulce

Nivel	Pre test número	%	Pos test número	%
Bajo	--	--	00	00
Medio	--	--	03	20
Alto	--	--	12	80
Total	--	--	15	100

Fuente. Elaboración propia en base a la ficha de observación

Figura 3

Nivel de participación de los estudiantes en la producción de chocolate con dulce



Fuente. Tabla 3

En la tabla 2 / figura 2, se observa que el 80,0% de los estudiantes obtuvieron un nivel alto de partici-

pación en el proceso de producción de chocolate con dulce, y, un 20,0 % un nivel medio.



Nota. Compartiendo chocolatada en la comunidad. El chocolate fue producido por los propios estudiantes y la chocolatada se elaboró con ayuda de algunas madres de los niños.

Discusión

La humanidad en estos últimos tiempos está sufriendo una situación crítica a causa del consumo de alimentos procesados y conservados con sustancias químicas, por un lado, afecta a la salud, y por otro afecta la economía popular. La pandemia del coronavirus con el aislamiento social y cuarentenas han demostrado la importancia que tiene la seguridad alimentaria, la producción de alimentos como prioridad. La escuela es un espacio no solo para enseñar a alimentarse sino también para producir alimentos. El trabajo realizado, permite darnos cuenta que la escuela tradicional puede ser una escuela de trabajo y una escuela intercultural si es que lo damos ese enfoque. Pérez (2016) en su trabajo señala haber encontrado una estrecha relación entre la interculturalidad y el bilingüismo al igual que nuestro trabajo donde los estudiantes de la I.E. de Varadero son bilingües (wampís y español) lo que significa que debe tomarse en cuenta para el enfoque intercultural en la producción de chocolate artesanal, que nos permite unir los saberes de dos culturas (originaria-occidental), la primera produce el cacao y la segunda el chocolate.

Pacheco et al (2014) quienes trabajaron con estudiantes desde la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Pueblo Nuevo (Huánuco) advierten que la escuela puede promocionar la salud integral desde la práctica de talleres de capacitación incluyendo a los padres, así, el presente trabajo se asemeja ya que al producir chocolate, no solo se convierte la semilla del cacao en chocolate, sino también se introduce temas y aspectos relacionados con la nutrición con productos orgánicos y de la zona.

La Organización Panamericana para la Salud y Organización Mundial para la Salud (2014) detalla en su informe el alto índice de desnutrición existente en los niños menores de 5 años de las comunidades nativas de Amazonas (niños awajún y wampís), si buscamos las causas, puede encontrarse, entre otras, que es porque los pueblos ancestrales están cambiando hábitos de consumo sobre todo por entrar poco a poco en el consumismo de alimentos procesados que vienen desde la ciudad, sin embargo, la producción local de alimentos es muy escasa y en este proceso la escuela tradicional no participa. En este contexto es que desde la escuela se busca minimizar estos problemas, a través de la producción de alimentos naturales para el consu-

mo de los propios estudiantes, entonces nuestra investigación se relaciona a estas informaciones ya que ambos tenemos las intenciones de dar solución a dichos problemas de la desnutrición infantil con la diferencia que la escuela no presenta datos si no que acciona para solucionar problemas de alimentación en la institución educativa de varadero.

Vera et al (2017), concluyó señalando que toda aproximación al mundo rural implica el encuentro con una visión de realidad con características propias, producto de un trajinar histórico y con ello, la construcción y consolidación de formas específicas de estar y participar de la existencia. Es decir, que, en la producción en la escuela, no es una copia, sino una creación a partir de la realidad propia. El autor sostiene también que hay "que mirar el mundo rural desde una perspectiva distinta a lo planteado por la modernidad" que quiere incorporar desde la globalización como parte de un todo unificador. La producción debe ser incluida en la escuela rural, "desde una perspectiva crítica, con el fin de entender bajo qué lógica se asumen las nuevas condiciones históricas a las que se enfrenta tanto la escuela como el campesinado" señalan los investigadores, así, la presente investigación comprobó que incluir al estudiantado y a la comunidad en actividades productivas desde la escuela es totalmente necesario.

Los padres de los niños de la zona wampís, también están pensando que ir a la escuela es ir a cerrarse en una casa para aprender a leer, escribir, sumar, etc. para luego ir al colegio y luego una educación superior y quizá nunca regresar, abrir la escuela a la producción es al principio algo extraño para los padres y los propios niños, pero luego pronto se convencen que la escuela es también un lugar donde se aprende a producir y crear. Esta experiencia lo han ganado muy bien en la Comunidad Nativa de Boca Chinganaza, distrito de Río Santiago, provincia de Condorcanqui, donde, desde el año 2010 funciona el Colegio Intercultural Bilingüe "Arutam", en la que se desarrolla una propuesta curricular rescatando el saber ancestral. Desde las distintas áreas, sus alumnos realizan prácticas de artesanía, preparación de comidas típicas, cerámica a base de arcilla, fiestas ancestrales, etc.; esta experiencia es quizá la más cercana al presente trabajo, ya que busca crear identidad cultural, así como incentivar la producción de alimentos apro-

vechando los recursos naturales y culturales con técnica ancestral, pero también, rescatando el conocimiento y saber occidental y promoviendo el trabajo y la creación directa de sus estudiantes tal como hicimos en la producción de chocolate a partir del uso del cacao y caña de nuestras chacras.

Robles (2009) cuando estudia la obra educativa de José Antonio Encinas, advierte claramente que la escuela tradicional de aulas cerradas y currículos academicistas no es el mejor camino para la escuela rural, menos para la escuela intercultural bilingüe, por eso, Encinas propone las escuelas para el trabajo, una escuela que nazca y viva para y desde la propia comunidad. La clase es un tedio donde el profesor enseña y enseña, si no, un laboratorio donde todos experimentan. La experiencia con los niños de Varadero confirma la postura de Encinas, el niño cuando participa en la creación, en este caso en la producción de chocolate, se sienten vivos y no se cansan, por el contrario, les permite pensar, hacer y sentir de manera simultánea; así nuestro trabajo evidencia la alta participación de los niños en la producción de chocolate artesanal, sea con dulce o sin dulce. Los niños colaboran mucho más en tareas productivas que en tareas netamente académicas en el aula.

El trabajo intelectual que hacen los niños al producir es más placentero y gratificante que cuando hacen una lección en el aula. Por su lado, Medina (2000) en su investigación sobre el trabajo productivo como experiencia metodológica, plantea que en marco del desarrollo de las instituciones educativas sean las mismas instituciones educativas que a través de la fuerza del trabajo promovido desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, creen mecanismos de auto sostenimiento, si este principio fuera llevado a la escuela rural, y más específicamente a la escuela intercultural bilingüe, las escuelas fácilmente se convertirían en pequeños espacios de producción local. En nuestra experiencia con los niños de Varadero vimos cómo esta experiencia de producción de chocolate desde la escuela se trasladó incluso a la comunidad cuando en el mes de diciembre se produjo más chocolate para toda la población e incluso algunas familias copiaron el modelo que lo repiten hasta hoy.

Del Arco (1999) al estudiar el Currículo y educación intercultural, señala varias conclusiones,

entre ellas, la que la pedagogía intercultural tiene la tarea de reflexionar y construir una serie de estrategias de intervención, clarificación de conceptos y objetivos y proponer pautas de actuación que sirvan como punto de referencia al docente. En este sentido, la tarea de producir chocolate artesanal con estudiantes wampis, implica crear condiciones y estrategias que permitan valorar la producción local de cacao y la necesidad de transformarlo mediante la creación y el trabajo en alimentos para el consumo directo. Entonces esta investigación nos resulta coincidente porque interviene varios aspectos referidos en la investigación realizado por Del Arco.

Por otro lado, Paucar (2020) en su tesis de "Estudio de prefactibilidad para la instalación de una planta de procesamiento de chocolate bitter orgánico en barra" demuestra la necesidad de planificar el trabajo, así como darle un carácter industrial, rescatamos por eso cómo la academia y el mercado se unen que para desde la ciudad se planifique todas las etapas para procesar granos que la ciudad no produce. La escuela del trabajo y estudio puede ser también una pequeña fábrica de ideas y prácticas productivas. Es inadmisibles que las ciudades sin producir cacao, tienen, sin embargo, los mejores chocolates, en cambio, en las comunidades nativas, teniendo el mejor cacao no produzca si quiera un gramo de chocolate. En este contexto, la escuela del estudio y trabajo no solo une la teoría y la práctica sino debe unir los espacios geográficos, ¿por qué no se hace una pequeña fábrica de producción de chocolate en las comunidades nativas? Paucar planifica la producción de chocolate para un mercado selecto limeño y extranjero, pero, ¿quién debe planificar la producción de chocolate para combatir la desnutrición en las comunidades nativas? La escuela pierde sentido si no ve los problemas de la comunidad, y las escuelas interculturales del trabajo deben cumplir con ese propósito. En ese mismo sentido, el trabajo de Marlo y Grados (2015) resultan pertinentes mencionarlos, ya que en la zonas de Varadero existen los tres componentes principales que ellos utilizaron en su fórmula para producir chocolates nutritivos (cacao, plátano y caña de azúcar), y si bien, nuestro trabajo no procuró buscar una fórmula nutritiva ni de sabor, sí utilizó en cambio la caña, que en lugar de hacer panela, se hizo miel para endulzar el cacao, además de haber utilizado algunas

almendras como el maní y macambo para enriquecer el chocolate artesanal producido con los niños en Varadero.

En consecuencia, producir chocolate artesanal desde la escuela, da mayor lugar a la posibilidad de implementar una escuela para el trabajo y una escuela intercultural. Producir chocolate une culturas, saberes y pensares, y esta nueva escuela es el lugar ideal para ello.

Conclusiones

Se logró caracterizar el nivel de conocimientos de los estudiantes respecto al cacao y la producción de chocolate en la cual se observó, que, en el pre-test, el 100% de los estudiantes obtuvieron un nivel bajo de conocimientos sobre el cacao y la producción de chocolate, en cambio, en el post test, solo un 6,66% obtuvo el nivel bajo, 20,0% el nivel medio y el 73% el nivel alto. Este aumento de nivel de conocimiento se debe principalmente, al hecho que el estudiante participó directamente en todo el proceso desde el enfoque de escuelas intercultural para el trabajo.

Junto a los niños se logró producir chocolate artesanal sin dulce, siguiendo un largo proceso desde la cosecha, macerado, secado, selección de granos, tostado, descascarado, molido, moldeado, almacenamiento, exposición y consumo final. En relación al nivel de participación de los niños en este proceso, se observó que el 86,6% de los estudiantes obtuvieron un nivel alto y un 13,4 % un nivel medio de participación.

Esta misma secuencia se procedió para la producción del chocolate artesanal con dulce. Cuantitativamente se evidenció que el 80,0% de los estudiantes obtuvieron nivel alto y 20,0 % nivel medio de participación en el proceso de producción de chocolate con dulce.

La participación de los estudiantes en todas las actividades se dio de manera natural y espontánea, sin mucho esfuerzo, pero con mucha creación, donde resaltó el trabajo cooperativo y la puesta en práctica los conocimientos de la cultura hispana complementados con los saberes ancestrales de la cultura wampis, evidenciando así, cómo el trabajo puede unir la teoría y la práctica en el encuentro de culturas.

Recomendaciones

Realizar investigaciones que aporten en la inserción de proyectos productivos en las instituciones educativas, sobre elaboración de alimentos con recursos de la comunidad y que estos sean consumidos en los programas como “qali warma”, por ejemplo.

Realizar investigaciones que aporten en la enseñanza no solo en la elaboración de alimentos artesanales, sino que también, orienten a los estudiantes sobre su nivel nutricional de cada alimento, además, hacer de conocimiento a los padres para que puedan producir sus propios alimentos y poder balancear en la dieta de sus niños y evitar la desnutrición y anemia infantil.

Existe la necesidad colectiva de hacer una escuela rural, y más específicamente una escuela intercultural bilingüe desde el enfoque de la escuela para el trabajo como espacio que una los saberes de las distintas culturas.

Nota

El presente artículo es producto de la Tesis publicada con el título de “Escuela intercultural del trabajo producción artesanal de chocolate con estudiantes de la Institución Educativa N° 17101, Comunidad Nativa Wampis de Varadero - Condorcanqui, 2018” para la obtención del Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas (2022), disponible en: <https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/2579/Narangas%20Pakunta%20Estanislao.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Referencias bibliográficas

- Cahuide, J. (2013). Aportes educativos de Germán Caro Ríos. *Revista Edupraxis*, 2(1), 3-18. <https://revistaedupraxis.blogspot.com/2013/03/aportes-educativos-de-german-caro-rios.html>
- Charre, A. (2011). *Aplicación del método de proyectos productivos como estrategia didáctica en la formación técnica en una IE de EBR de Lima-Norte* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4819/CHARRE_MONTOYA_ALEJANDRO_APLICACION_DIDACTICA.pdf?sequence=1

- Del Arco, I. (1999). *Currículo y educación intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural* [Tesis doctoral, Universidad de Lleida] <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb4de10.pdf?sequence=5>
- Food, C. y Tobin, A. (1981). *La escuela rural productiva su contexto y posibles alternativas*. Oficina de Educación Iberoamericana. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000253.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Marlo, M. y Granda, M. (2015). *Elaboración de un chocolate para taza enriquecido con harina de plátano (musa paradisíaca) y edulcorado con panela* [Tesis para optar el título profesional de Ingeniero Agroindustrial, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas] https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/UNTRM/813/FIA_170.pdf?sequence=1
- Medina, Z. (2000). El trabajo productivo: una experiencia de estrategias metodológicas para el área de educación para el trabajo [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta] <https://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37515.pdf>
- Messina, G., Enrique Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo, lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>
- Ministerio de Agricultura y Riego. (2016). *Estudio del Cacao en el Perú y el Mundo, un análisis de la producción y comercio*. <file:///C:/Users/Personal/Downloads/estudio-cacao-peru-julio-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad, propuesta pedagógica*. https://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- OPS/OMS. (2014). *Informe técnico. Estado de salud y nutrición de los niños menores de 5 años pertenecientes a las poblaciones indígenas y no indígenas de Bagua y Condorcanqui en la región Amazonas, 2012*. Perú.
- Pacheco, M., Uhina, B. y Prado, J. (2014). *Consumiendo alimentos nutritivos de nuestra región protegiendo el medio ambiente nos mantenemos sanos y saludables para la mejora de los aprendizajes*. *En Compendio de experiencias educativas reconocidas en los Encuentros y Concursos Regionales de innovación y buenas prácticas 2014*. Fondo Editorial de la Derrama Magisterial. <https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2015/11/Las-escuelas-p%C3%BABlicas-del-Per%C3%BA-Compendio-de-experiencias-educativas-reconocidas-en-los-Encuentros-y-Concursos-Regionales-de-innovaci%C3%B3n-y-buenas-pr%C3%A1cticas-2014-.pdf>
- Paucar, P. (2020). *Estudio de prefactibilidad para la instalación de una planta de procesamiento de chocolate bitter orgánico en barra* [Tesis para optar el título de ingeniero industrial, Universidad de Lima]. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/11251/Paucar_Quispe_Andrea_%20Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, E. (2016). *Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo – Huancavelica* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica] <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1517/TESIS%20PEREZ%20PUCU-HUAYLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Robles Ortiz, E. (2015). La obra educativa de José Antonio Encinas. *Revista Pueblo contigo*, 20,(2), 321-337. <file:///C:/Users/Personal/Downloads/544-2020-1-PB.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5.a ed.). Business Support Aneth.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión (primera reimpresión)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, fondo editorial.
- Vera, N., Gil, C.A. y Gil, C.J. (2017). Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural. *Universidad Pamplona. Revista Temas*, (40),155-170. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=6991807c-9dfb-4af6-990c-aea68f3e928c%40pdc-v-sessmgr03>
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (2009). *Interculturalidad y educación en el Perú*. *Foro Educativo*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>