

Reseña: Burga, Elena; Chirif, Alberto;
Estabridis, Iliana y Santos, Fernando (eds.). (2025).
Los escritos de Tsirapa: Lucy Trapnell Forero
Una vida dedicada a la Educación
Intercultural Bilingüe

Elena Burga
eleburga@yahoo.es

Recibido: 01/12/2025
Aprobado: 27/01/2026

Luego de la inesperada y dolorosa partida de Lucy Trapnell en octubre del 2024, un grupo de familiares y amigos nos preguntábamos cómo honrar su memoria y preservar su legado. Entre otras ideas, surgió la de hacer una revisión y recopilación de los diversos artículos que ella había escrito desde la década de los 80. Inmediatamente, se conformó un pequeño equipo editor que empezó a ubicar, revisar y seleccionar los artículos para que fueran incluidos en una publicación. Los criterios fueron su relevancia y vigencia en la actualidad, sea que hubiesen sido publicados en décadas pasadas o recientemente. En marzo del 2025, se publicó el texto.

Los escritos de Tsirapa —título del texto que lleva el nombre con que los asháninkas nombraron a Lucy en la década de los 70— está estructurado en tres partes, que corresponden a tres áreas temáticas. La primera, Educación formal y saberes indígenas, comprende seis artículos; la segunda, seis artículos sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú; y la tercera presenta cuatro artículos sobre el programa Formabiap, institución que ella ayudó a fundar en el año 1988, y sobre el que escribió numerosos artículos de alcance nacional e internacional.

Educación formal y saberes indígenas

Los artículos de la primera parte se caracterizan por un profundo cuestionamiento a la educación escolar formal, que no reconoce ni valora los saberes y prácticas culturales de los estudiantes indígenas, como tampoco su lengua. En estos artículos, Tsirapa reflexiona sobre cómo la educación escolar en los pueblos indígenas del Perú y de América Latina ha tenido, desde sus orígenes, un objetivo asimilacionista y de integración, como bien lo señala en su artículo “Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico” de 1987:

En los largos años dedicados a la educación oficial, el indígena habrá aprendido a desconocer lo propio sin llegar a conocer ‘lo otro’, en la medida que carece de los marcos referenciales que le pueden otorgar sentido a los nuevos conocimientos. Esta educación etnocida ha sido reiteradamente calificada como civilizadora, e internalizada como tal por muchos indígenas. (p. 61)

Otro elemento de la EIB que Trapnell ya en 1984 pone en el debate nacional es la participación de la comunidad y las familias en la educación y la escuela. Ella argumenta que no se trata de un simple apoyo de los padres y madres ayudando en las labores de la escuela —un tópico más bien antiguo de la educación en el país—, sino de abrir la escuela a la comunidad, a los ambientes que el bosque ofrece, para que los estudiantes aprendan en contexto y mediante mecanismos similares a los que aprenden en su vida diaria, y que les permiten desarrollar habilidades y saberes para vivir en su medio. En esta escuela abierta, se plantea promover la participación de varios actores comunales, y que

niñas y niños aprendan articulando aquello que traen o aprenden de sus madres, padres, abuelas y abuelos, con los conocimientos escolares que promueve el currículo nacional.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú

En los artículos de la segunda parte, Lucy cuestiona la educación bilingüe de transición que se desarrolla en muchos proyectos de EIB a cargo de algunas ONG o promovidos por los estados, tanto en el Perú como en varios países de la región. También, analiza la visión castellanizadora de la educación bilingüe, que hace un uso subalterno de la lengua indígena para el tránsito al castellano. Así lo señala en “Mucho más que una educación bilingüe”, de 1984:

La reflexión sobre una educación alternativa para la población indígena debe ir mucho más allá de los planteamientos eminentemente lingüísticos que hasta el momento han prevalecido en el discurso de muchas de las instituciones (estatales y privadas) y de los grupos vinculados a esta problemática en el Perú. (p. 47)

En efecto, los artículos de esta sección cuestionan el modelo de transición de la educación bilingüe, que es usada como un medio de tránsito al castellano, y la falta de abordaje de aspectos más profundos de la cultura, tan fundamental para una educación acorde con el pensamiento y forma de vida de los estudiantes indígenas. En sus artículos, Tsirapa insiste en que el uso y la revalorización de la lengua originaria debe ir acompañada de la revalorización y desarrollo de prácticas culturales a la que está indisolublemente unida.

Algunos artículos también dan cuenta de cómo se va pasando de la Educación Bilingüe a la Educación Intercultural Bilingüe, y se va asumiendo la importancia de la cultura en el aprendizaje de la niñez indígena. Se analiza cómo algunas propuestas de EIB —al menos a nivel teórico y discursivo— van planteando estrategias para desarrollar una educación más acorde a la cultura de los estudiantes indígenas, empleando, además, la lengua originaria de manera permanente durante toda la escolaridad. De hecho, en “Mucho más que una educación bilingüe”, Lucy brinda algunas ideas sobre el tipo de cambios que requieren los currículos nacionales de los países de la región para desarrollar una educación intercultural, y reflexiona sobre el grado de profundidad con que se deben abordar los aspectos culturales:

Unos parecen entender que su reformulación [del currículo] consiste en algo tan superficial como alterar algunos de los contenidos o actividades que propone para ciertas asignaturas y adecuarlos a las condiciones ambientales que ofrece cada medio. Otros consideran, además, la inclusión de mitos y cuentos indígenas en las asignaturas de Lengua o Literatura, como material de lectura para los educandos. Hay quienes

también destacan la importancia de incorporar algunos elementos de la propia tradición cultural de los pueblos indígenas, como son sus criterios o instrumentos de medición, sus sistemas de clasificación del mundo animal y vegetal, así como su historia y geografía. Finalmente, habrá quienes señalan la necesidad de una reformulación total de la estructura curricular básica, de tal manera que se enfoque la cultura indígena en su integridad como cimiento a partir del cual se elaboren nuevos currículos, entendiéndose estos como el conjunto de experiencias vividas por el educando y no solamente como el rol de asignaturas con las que debe cumplir. (p. 49)

Los artículos de esta sección también ponen en debate los conceptos de *adaptación*, *diversificación* y *rediseño* de un currículo para que responda a las necesidades de los estudiantes en un determinado contexto y tome en cuenta su herencia cultural. Lucy cuestiona los currículos únicos diseñados para todo un país y plantea, por un lado, la necesidad de interculturalizar los currículos nacionales de los países con alta población indígena; y por otro, la urgencia de contar con currículos especializados para la atención a la población indígena a través de currículos EIB o incluso currículos para cada pueblo indígena, como se ha hecho en algunos países.

Asimismo, se ponen de manifiesto las limitaciones de un enfoque de diversificación de los currículos y plantea argumentos a favor de un rediseño curricular. Efectivamente, en “Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico”, Lucy plantea:

Todos estos elementos permiten entrever que la opción por una educación indígena alternativa no puede quedar a nivel de la simple adaptación del currículo oficial, sino exige serios replanteamientos que incluso trascienden la esfera estrictamente educativa e inciden sobre cómo está organizada la sociedad peruana y el lugar que en ella ocupan los indígenas. (p. 68)

Formabiap y la formación docente

Algo que es conocido por todos es el arduo trabajo y los aportes de Trapnell a la formación de docentes de EIB. La creación del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) el año 1988, y en cuyo diseño participó desde sus orígenes, fue el escenario que le permitió llevar a la práctica una serie de ideas, reflexiones y propuestas, como bien cuentan varios de los artículos seleccionados de esta sección.

El programa Formabiap es una experiencia *sui generis* desde su creación: i) fue promovido por la organización indígena más representativa de los

pueblos amazónicos: Aidesep¹; ii) está insertado y es cogestionado con una institución estatal, como es ahora la Escuela de Educación Superior Pedagógica “Loreto”; iii) se inició en el marco de un convenio con el Concejo Transitorio de Administración Regional de Loreto – CTAR²; iv) contó con financiamiento de la cooperación internacional³; v) Tuvo un equipo de formadores interdisciplinario que incluía antropólogos, lingüistas, educadores, entre otros.; vi) fue el primero en incorporar a un grupo de conocedores de la cultura y la lengua de cada pueblo indígena⁴ llamados “especialistas”.

Los artículos dan cuenta del fuerte componente intercultural que tuvo Formabiap, más que ningún otro de la época, con un enfoque y visión política sobre la educación y sobre las necesidades de los pueblos indígenas amazónicos, dado que recoge la visión de los líderes de AIDSESP y desarrolla una formación docente en EIB alternativa para la época: “Desde su creación, el programa puso un fuerte acento en la necesidad de incorporar saberes indígenas en su propuesta curricular”, señala Lucy.

En esta sección, también se abordan los constantes cambios y ajustes que se hicieron, tanto a nivel del currículo de formación docente del Formabiap, como a la organización del trabajo en la Comunidad Educativa de Zungarococha⁵, para que formadores indígenas y no indígenas, y sabios y sabias realizaran un trabajo articulado en el marco de la interculturalidad y el diálogo de saberes.

Finalmente, en esta sección también se comenta sobre la formación de docentes EIB en algunas universidades privadas, en el marco del programa Beca 18, y sobre las universidades interculturales. Tsirapa reflexiona sobre las limitaciones que tienen por la falta de formadores y personal especializado en EIB, y reconoce los esfuerzos por incorporar a sabios indígenas. En “Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente”, señala:

Una valiosa innovación en la línea de incluir nuevos actores en la educación superior ha sido la redefinición del equipo formador de algunos institutos superiores pedagógicos y universidades, que han incorporado conocedores y conocedoras de los pueblos originarios de manera permanente o eventual. (p. 96)

1. Asociación Interétnica de la Selva Peruana – Aidesep, presidida en ese entonces por Evaristo Nugkuag, gran líder awajún, que fue uno de sus fundadores.
2. En el marco de la descentralización del Estado, luego pasó a ser el Gobierno Regional de Loreto.
3. Al inicio, Terra Nova y, luego, AECID y otras instituciones.
4. Lo que se conoce normalmente como sabios y más adelante también *sabias*.
5. Local institucional del Formabiap que cuenta con albergue para los estudiantes, así como otros servicios y zonas productivas que permiten su atención integral. Está ubicada en la comunidad campesina del mismo nombre, a 45 minutos de la ciudad de Iquitos.

No obstante, en este artículo, argumenta que la participación de estos conocedores en los procesos de formación docente no necesariamente garantiza el objetivo de una educación intercultural crítica, orientada a explicitar la existencia de formas de pensar alternativas al conocimiento hegemónico, así como las múltiples formas como se producen. Para que esto ocurra, continua Lucy, “es necesario tomar conciencia de la compleja relación entre poder y saber, y analizar la manera cómo esta se expresa en la formación superior y, de manera concreta, en la institución formadora” (p. 96).

En sus más recientes textos, Lucy reflexiona sobre cómo el hecho de que el Estado asuma más la EIB no garantiza que la educación de niñas, niños y adolescentes indígenas mejore, puesto que la implementación en la práctica no contempla todos los aspectos que implica una política pública de atención universal. Por otro lado, señala que se mantienen las mismas y nuevas formas de dominación y colonización del saber, y el castellano desplaza más rápido que nunca a las lenguas indígenas en ámbitos rurales y urbanos. Por ello, extensa y detalladamente, Lucy plantea que es indispensable que, desde distintos frentes, se siga trabajando por concretar esa EIB que garantice que los estudiantes indígenas consoliden su identidad, y puedan manejarse adecuadamente tanto en sus propios territorios, como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos.