

DESEOS ENCONTRADOS: ESCUELAS, PROFESIONALES Y PLANTAS EN LA AMAZONÍA PERUANA

Luisa Elvira Belaunde *

RESUMEN

Este artículo examina las transformaciones que la escolaridad y el deseo de profesionalización están generando en la transición de la oralidad a la escritura, los cambios residenciales, el surgimiento de nuevas élites políticas y la monetarización de la economía indígena. También presenta la propuesta de algunos pensadores indígenas de usar plantas con el propósito de encontrar un camino para salir de las contradicciones y los reveses generados en torno a la escolarización. El análisis se basa sobre datos recogidos durante varios viajes de campo realizados en 2008 y 2009, recorriendo comunidades de diversos grupos étnicos del Perú, especialmente shipibo-konibo, achuar, kichwa y ashaninka.¹

Palabras clave: Educación indígena – Profesionalización indígena – Plantas maestras – Shipibo-konibo – Amazonía peruana

ABSTRACT

CONFLICTING DESIRES: SCHOOLS, PROFESSIONALS AND PLANTS IN AMAZONIAN PERU

The paper examines some transformations brought about by schooling and the desire of professionalization in the transition from orality to writing, such as residential changes, emergence of new political elites and monetarization of the indigenous economy. It also discusses the suggestion put forward by indigenous thinkers to use plants as a way out from the contradictions and backlashes springing from schooling. The analysis draws upon data gathered during various field trips in 2008 and 2009, journeying through various indigenous communities of Amazonian Peru, especially amongst the Shipibo-konibo, the Achuar, the Kichwa and the Ashaninka people.

Keywords: Indigenous education – Indigenous professionals – Teaching plants – Shipibo-konibo – Peruvian Amazon

* PHD em Antropologia Social. Pesquisadora associada. Programa de Estudos em Gênero e Saúde (MUSA). Instituto de Saúde Coletiva (ISC). Universidade Federal da Bahia. Rua Basílio da Gama, s/n – Campus Universitário Canela – 40110.040 Salvador/BA. E-mail: luisaelvira@yahoo.com

¹ Agradezco al Field Museum de Chicago (USA) y a las ONGs Cima Cordillera Azul, Shinai y Solsticio del Perú, por permitirme realizar el trabajo de campo para este estudio.

Comienzo este artículo relatando un hecho que sucedió hace unos meses en la ciudad de Contamana, en el río Ucayali, durante un taller con algunos representantes de la federación shipibo-konibo del río Pisqui. Los organizadores del taller estábamos intentando presentar el concepto de “priorización de deseos”. Pensábamos que esta noción podría servirnos como un instrumento de planificación y queríamos asegurarnos que estábamos todos de acuerdo sobre su significado. Sentados en círculo alrededor de unas mesas, habíamos intentado definir la idea verbalmente y escrito algunas palabras en un papelógrafo pegado en la pared. Pero sentíamos que, a pesar de nuestros esfuerzos, no lográbamos transmitir la idea. De pronto, Roberto Velasco, líder de la comunidad shipibo-konibo de Santa Rosa de Pisqui, tomó la palabra. “Es como una historia que una vez escuché”, nos dijo y comenzó a contar lo siguiente:

Dicen que había una vez un señor llamado Xawampico y su mujer se llamaba Rona. Un día, él le ha dicho a su querida esposa:

– “Vamos a buscar paiche (pirarucú, *Arapaima gigas*) en la cocha, en la laguna”.

Su mujercita le ha aceptado:

– “Si, vamos”.

Se han ido a una cocha muy grande donde había bastante paiche. En canoa se han ido buscando paiche. Ella iba remando atrás y el iba buscando sentado en la punta de la canoa, buscando paiche en el agua. Por fin, en una orilla, el hombre ha visto un paiche muy grande durmiendo. Su lomo salía fuera del agua. Al verlo, Xawampico se ha alegrado bastante y le ha dicho a su mujer:

– “Por acá, rema”, para acercarse al paiche despacio y poder picarlo.

Pero ella no ha remado nada. Entonces, Xawampico ha mirado hacia atrás y ha visto que su esposa estaba durmiendo. Estaba echada en la canoa y el viento le había abierto su pampanilla, su falda. En ese tiempo, la gente no usaba calzón. Entonces, el viejo le ha visto toda la paloma descubierta a su esposa. Ahí se ha puesto a pensar:

– “¿A cuál le doy primero, al paiche o a mi mujer? Pucha..”.

Le mira al paiche y le mira a su doña... y su doña estaba más rico:

– “¡Primero a mi doña!”, dice.

Y dale ...”sho sho sho” ... ha hecho mover la canoa y esa oleada le ha hecho despertar al paiche. Cuando ha terminado de tener su relación, el hombre ha buscado al paiche para picarlo, pero el paiche ya se había ido lejos.

– “¡Pucha! ¡Primero era el paiche”!, ha dicho el hombre.

Y así, pues, los dos se han vuelto a casa con hambre y sin paiche.

Todos reímos. Sus palabras nos tomaron desprevenidos. La fluidez irreverente de su relato nos colocó ante la evidencia de que los estilos de la pedagogía indígena suelen ser más humorísticos y encarnados que los que solemos utilizar en los talleres de las ONGs. Nos demostró no solamente que él había entendido perfectamente lo que significaba priorizar deseos, sino que también comprendía que, a pesar de tener las mejores intenciones y proyecciones a futuro, las personas somos falibles y podemos terminar priorizando mal porque nuestros apetitos pueden fácilmente desviarnos de nuestras planificaciones. Sin mayores explicaciones, nos mostró que intentar comunicar una idea de manera abstracta, ajena a las vivencias, emociones e imperfecciones humanas, es algo árido y poco convincente. En cambio, narrar situaciones que ejemplifican escenas vividas y toman en consideración las fallas humanas con ironía y simpatía, es una técnica que permite eficazmente transmitir ideas de manera clara y entretenida.

Una de las principales críticas que los pensadores indígenas hacen de la escuela y del estilo de comunicación que las personas escolarizadas solemos usar es que, en ambos casos, se trata de un acercamiento “teórico” al conocimiento (TRAPNELL, 2008, p. 99; MAHECHA, 2004, p. 205; ARHEM et al., 2004, p. 430; GASCHÉ, 2008; BELAUNDE, 2005, p. 251). La situación prototípica en las clases de escuela es la de un grupo de alumnos sentados con lápiz y papel en la mano, escuchando a un profesor hablar sobre algo que está escrito en los libros y la pizarra, pero que no está situado en la experiencia, corporal, interpersonal y emocional, vivida en el momento de la enseñanza. A pesar de los intentos de cambiar el contenido curricular y la metodología de enseñan-

za, este modelo de interacción en clase continúa dominante, y es constantemente reproducido en las reuniones trabajo de las diversas instituciones que trabajan con los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

En la escuela, la enseñanza se da a base de indicaciones verbales, la lectura y la escritura. Hay una voluntad explícita de transmisión de información de los profesores hacia los alumnos. En la familia, en cambio, el énfasis está puesto en el aprendizaje amplio de los niños. Este se da por observación, escucha, imitación y participación vivencial en la acción emprendida con las personas que nos rodean. Los aspectos intersubjetivos del contexto del aprendizaje, es decir, la escena física, social y emocional, son tan importantes como el contenido de información aprendido. Con quién, en qué momento y en qué circunstancias se aprende algo, son aspectos inherentes a lo aprendido y a lo recordado a lo largo de los años. Por ejemplo, hablando sobre la diferencia entre una clase en la escuela sobre plantas medicinales y la manera como los niños aprenden a usar las plantas en familia, la profesora ashaninka Balbina Calderón explica lo siguiente:

Los niños aprenden de eso [las plantas medicinales] cuando ven curar a alguien. Creo que el niño ve, no creo que le digan: “esto, esto”. A veces, en el monte le avisan, le hacen ver. No aprende porque le estoy hablando. No, lo ha visto. Aquí [en la escuela] estamos hablando teoría; no es igual que ir al monte y le haces ver. Acá en la escuela dibujarán [las plantas medicinales], pero no le van a reconocer en el monte. En la escuela aprenden más que nada a escribirlo ...

No se aprende a preparar [plantas medicinales] por preparar, tiene que haber la necesidad. Por ejemplo, cuando te pica la víbora, allí recién vas a aprender qué vas a curar. (TRAPNELL et al., 2008, p. 99).

El contraste entre los conocimientos “teóricos” de la escuela y los conocimientos adquiridos en familia, que a menudo son llamados de “prácticos”, es una percepción bastante expandida entre los padres y los profesores indígenas de diferentes grupos étnicos. Está claro que estos términos pertenecen al vocabulario introducido por las escuelas, pero su significado se refiere a una diferencia identificada desde la visión indígena. Lo “teórico”

no hace referencia, como podríamos suponer, al valor de universalidad científica del conocimiento transmitido en las escuelas, sino al hecho que, en la escuela, el conocimiento es transmitido a través de explicaciones que tienen por objetivo enseñar a leer y escribir esa información. Un principio subyacente a la pedagogía escolar es que los alumnos recuerdan lo que escriben y leen. En cambio, en la familia los niños se acuerdan de lo que viven. Es decir, lo “teórico” del conocimiento escolar reside en el hecho de que se trata de aprender a escribirlo, no de aprender a vivirlo. Lo “práctico” del conocimiento indígena, en cambio, como afirma el pensador indígena colombiano Roberto Macuna, reside en el hecho que se trata de un conocimiento que se aprende “viendo, viviendo y practicando”. (ARHEM et al. 2004, p. 432)

En este artículo examino las transformaciones que la escolaridad y el deseo de profesionalización están generando en la transición de la oralidad a la escritura, los cambios residenciales, el surgimiento de nuevas élites políticas y la monetarización de la economía indígena. También presento la propuesta de algunos pensadores indígenas de usar plantas con el propósito de encontrar un nuevo rumbo para salir de las contradicciones y los reveses generados en torno a la escolarización. El análisis se basa sobre datos y reflexiones recogidas durante varios viajes de campo realizados en 2008 y 2009, recorriendo comunidades de diversos grupos étnicos del Perú, especialmente shipibo-konibo, achuar, kichwa y ashaninka, como parte mis actividades de consultoría e investigación.

Escuela y cambio político

La escolarización de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana se inició a principios del siglo XX a cargo de los misioneros católicos, principalmente dominicos y Jesuitas. Pero la expansión masiva de las escuelas comenzó en la década de 1950 con la firma de un convenio entre la institución evangélica norteamericana Instituto Lingüístico de Verano y el Ministerio de Educación del Perú (ILV). El ILV creó escuelas primarias entre una diversidad de grupos étnicos, muchos de ellos en lugares remotos con poco contacto con la sociedad nacional, y montó un programa de formación

de profesores indígenas bilingües localizado en Yarinacocha, cerca a Pucallpa. Posteriormente, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana en Iquitos abrió una Escuela de Profesores Bilingües; y en la década de 1980 se creó el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) como una alternativa laica sustentada por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

FORMABIAP surgió de la necesidad de fomentar la descolonización de la enseñanza, develando los mecanismos que legitimaban y reproducían las formas hegemónicas de poder, y promoviendo procesos de reafirmación étnica y cultural alrededor de la escuela (TRAPNELL, 1984; WALSH, 2002; MIGNOLO, 2000). En la década de 2000, la incorporación de la interculturalidad condujo a una reformulación de los contenidos y las metodologías curriculares dentro del nuevo marco oficial de la Educación gratuita Intercultural Bilingüe, primaria y secundaria, establecida por el Ministerio de Educación. Sin embargo, a pesar de los logros obtenidos en los últimos años, actualmente el porcentaje de población beneficiada por la nueva pedagogía bilingüe e intercultural es baja, cubriendo solo 9% de las escuelas y 5% del alumnado (TRAPNELL, 2008, p. 15; TUBINO; ZARIQUIEY, 2007; FULLER, 2002).

Tan importante como los cambios pedagógicos implementados por los diferentes programas educativos, religiosos y laicos, que han trabajado en convenio con el Estado peruano, son los cambios socio-políticos generados por medio de la escolarización. Estos procesos han transformado radicalmente la distribución residencial indígena. En muchos lugares, la introducción de las escuelas primarias dio lugar a procesos locales de pacificación, agrupación y asentamiento de la población indígena. Las guerras intra-étnicas e inter-étnicas cesaron, y las poblaciones que solían vivir dispersas, siguiendo patrones de alta movilidad, formaron núcleos poblados con mayor permanencia para poder construir una escuela. Poblaciones que habitaban zonas remotas en las cabeceras se desplazaron hacia lugares más cercanos a los grandes ríos para reducir el tiempo de viaje a los centros urbanos y facilitar la llegada del profesor. Todas

estas transformaciones resultaron de la adhesión, en gran medida voluntaria, de las poblaciones indígenas a la propuesta de escolarización de sus hijos traída por los agentes de la colonización. Aunque estos complejos procesos de cambio son conocidos en líneas gruesas, y hay algunos estudios etnográficos específicos (GOW, 1991; AMES, 2002; AIKMAN, 2003; DE LA CADENA, 2000), falta documentar los recorridos de los distintos grupos étnicos para tener un mapa del papel preponderante de la escuela en la constitución del actual panorama político indígena en la Amazonía peruana (TRAPNELL, 2008, p. 13).

Antes vivíamos regados. Solamente cuando han venido los profesores han salido, ya nos hemos civilizado para poder educar a nuestros hijos en la escuela. Entre familiares se han pasado la voz para vivir juntos y así se han creado las comunidades. (Pascual Mucushua, líder kichwa del Pastaza).

Los cambios residenciales ocasionados por la creación de las escuelas también tuvieron un impacto sobre el proceso de titulación de las comunidades nativas. En la década de 1970, con la declaración de la Ley de Comunidades Nativas, algunos núcleos poblacionales nacidos alrededor de las escuelas fueron oficialmente reconocidos por el Estado peruano y otorgados títulos de propiedad comunales (CHIRIF, 2007). Desde entonces, continúa el proceso de transformación poblacional alrededor de las escuelas. Hasta el día de hoy, cuando se forma una nueva comunidad debido, por ejemplo, a la separación o traslado de un grupo de pobladores de otra comunidad, la primera gestión realizada por las autoridades indígenas es solicitar al gobierno local el envío de profesores y la construcción de una escuela primaria.

Desde el inicio, la interdependencia entre la escuela y el establecimiento de las comunidades nativas se vio reforzada por la burocracia comunal impuesta por el Estado peruano. Para mantener su estatus legal, las comunidades nativas debían regirse por un reglamento interno escrito, hacer asambleas comunales regularmente, mantener un Libro de Actas legalizado por un notario, y llevar a cabo elecciones periódicas donde elegir las autoridades comunales encargadas de viajar a los centros urbanos y realizar trámites en representación de la

asamblea de comuneros. Estos mecanismos de gestión comunal y de representatividad política eran totalmente ajenos a las prácticas indígenas existentes hasta entonces. Quienes pasaron a ocupar la mayoría de los cargos claves fueron, inevitablemente, los alumnos alfabetizados. Las personas mayores analfabetas, a pesar de sus conocimientos e influencia sobre la parentela, fueron puestas de lado por desconocer como redactar, o simplemente firmar, documentos.

De este modo, nacieron las nuevas élites políticas indígenas alfabetizadas, las cuales, a su vez, consolidaron la importancia de la escuela. El destacado papel político de los profesores bilingües indígenas, con educación superior pedagógica, marcó nuevas expectativas para la población indígena y dibujó nuevos caminos de negociación con la sociedad nacional. Estos líderes forjaron un espacio propio de actuación a partir de la creación de las federaciones indígenas locales, regionales y nacionales (CHIRIF, 2006). La escuela y el magisterio se volvieron instrumentos de liderazgo en las organizaciones para la defensa de los derechos indígenas y la participación de candidatos indígenas en las elecciones distritales y regionales. Aunque, actualmente la mayoría de líderes indígenas son varones, las mujeres también han ganado acceso a algunos espacios políticos. Los grandes perdedores de estos cambios fueron las personas mayores analfabetas de ambos géneros. Sin embargo, fueron ellos quienes desearon, y continúan deseando, que sus hijos y nietos fuesen escolarizados.

Tener hijos profesionales

Uno de los aspectos más notables de la escolarización de la Amazonía peruana es el intenso deseo expresado por los propios pobladores de que sus hijos y nietos reciban educación escolar. Como Gow (1991) sustenta en su estudio sobre los yine del Bajo Urubamba, desde el punto de vista indígena la escuela no establece una ruptura en el parentesco sino, al contrario, es percibida como una continuación de los procesos de producción de la memoria vivida del parentesco. Hombres y mujeres de los más diversos grupos

lingüísticos y culturales, con variadas historias de contacto y lugares de ubicación, suelen concordar sobre este punto: quieren que sus hijos vayan a la escuela. En la actualidad, también desean vívidamente que sus hijos cursen estudios superiores en la ciudad, y lleguen a ser los profesionales del futuro en sus comunidades.

Completar los estudios, sin embargo, es costoso. Aunque la mayoría de comunidades nativas cuenta con una escuela primaria gratuita, las familias incurren gastos periódicos para comprar ropa e útiles escolares, y la calidad de la enseñanza es muy dispar debido a las prolongadas ausencias y severas limitaciones pedagógicas de algunos profesores. A menudo, los profesores no completan todo el contenido de la currícula y los alumnos pierden el año. Además, solamente algunas comunidades con importante concentración de población tienen un colegio secundario. Para muchos, cursar la secundaria implica altos costos de desplazamiento y mantenimiento en una comunidad vecina o en una ciudad cercana. Los gastos para cubrir los estudios superiores de los hijos son aún más altos puesto que no solo hay que pagar los viajes y el mantenimiento en la ciudad, sino la matrícula en los centros de educación superior, institutos pedagógicos, escuelas técnicas y universidades estatales y privadas. Hay algunas becas de estudio provenientes de diversas instituciones, pero estas no cubren la demanda. A pesar de su limitado presupuesto, muchos padres están dispuestos a hacer sacrificios asombrosos para lograr que sus hijos completen sus estudios fuera de la comunidad. Cuando no pueden conseguir becas, dedican gran parte de sus entradas monetarias a costear la educación secundaria y superior de sus hijos en las ciudades. Lograr que sus hijos sean profesionales es el aliciente sobresaliente de los padres y las madres de familia.

Qué significa ser un profesional para los pobladores indígenas amazónicos es un tema que tiene múltiples significaciones políticas, económicas y sociales, que solamente puede esbozar en este artículo. El profesional es una figura compleja del imaginario cultural indígena y nacional actual. Un profesional es alguien que ha terminado la escuela primaria, el colegio secundario y algún curso de

educación superior, como el magisterio, un curso de formación técnica o una carrera universitaria. Pero, tener un título de educación superior no es suficiente. Lo que caracteriza a un profesional es que tiene empleo, recibe un sueldo y su trabajo no requiere un desgaste físico a diario en la chacra o el bosque. Un profesional trabaja principalmente con documentos: La escritura es un aspecto fundamental de sus responsabilidades y da legitimidad a su posición de autoridad en la sociedad nacional.

Muchas veces, cuando llego a una comunidad por primera vez los pobladores me preguntan cuánto tiempo he estudiado en la universidad para tener el empleo que me lleva a conocerlos. Cuando les digo que he pasado más de 10 años estudiando, suelen mirarme algo impresionados. “¡Pero por lo menos ya eres profesional!”, exclaman. Después, suelen preguntarme cuánto es mi sueldo y entablan una conversación contándome cuánto ellos también desearían ser profesionales y recibir un sueldo. Los jóvenes hablan de sus experiencias en los centros educativos superiores; los mayores hablan de sus propios estudios, muchas veces interrumpidos en la escuela primaria, y de los esfuerzos que están haciendo para “hacer estudiar a los hijos”. Cuentan cómo se las tienen que arreglar para sustentarlos en la ciudad, las dificultades de encontrarles alojamiento y cómo, a pesar de sus limitados ingresos y las dificultades de transporte, les logran mandar algo de dinero, o plátanos y yuca de la chacra para su alimentación. También cuentan cómo algunos jóvenes tuvieron que interrumpir sus estudios por falta de recursos, o porque encontraron pareja, o porque sufrieron alguna enfermedad, o porque se dedicaron a beber alcohol en lugar de concentrarse en su carrera. “¿Crees que cuando mi hijo termine sus estudios de computación va a encontrar trabajo?”. “¿Cuánto le pagan ahora a las enfermeras?”. “¿Dónde puede presentarse mi hijo que está terminando sus estudios de técnico agropecuario?”. Este tipo de preguntas revelan la ansiedad que los padres sienten sobre los resultados de la inversión que están realizando al mandar a sus hijos a cursar estudios secundarios y superiores en la ciudad. Es para ellos un terreno totalmente nuevo y lleno de riesgos. Sin embargo, permanecen firmes en su convicción de que la profesionalización de los hijos es una necesidad y una

responsabilidad que los padres deben de asumir. “De donde sea, pero tenemos que encontrar algo de dinerito para hacer estudiar a nuestros hijos, para su comida, para su viaje. Si no les hacemos estudiar, van a quedar igual a nosotros. Acabándose en la chacra”.

El deseo de escolarización y profesionalización es un deseo de acceso a ingresos monetarios y a un trabajo menos agotador y con mayor prestigio, pero también es un deseo de reivindicación ciudadana. “Necesitamos tener hijos profesionales para que salgan a defender a la comunidad, para que puedan escribir los documentos y hacer las gestiones ante las autoridades regionales”. He escuchado este tipo de afirmaciones entre diversos grupos étnicos y lugares del país, en las zonas cercanas a los centros urbanos que interactúan diariamente con los profesionales de las ciudades, y en los ríos remotos, donde las visitas de profesionales son más raras. Es necesario tener hijos profesionales para que “defiendan” a los suyos. La escritura es un arma contra la agresión de la sociedad nacional (AMES, 2002; AIKMAN, 2003).

Ahora, qué significa defenderse depende del contexto socio-cultural y político de cada lugar. Pueblos vecinos pueden tener percepciones diferentes. Por ejemplo, entre los achuar de los ríos internos de la cuenca del Pastaza, que desde hace casi una década se oponen colectivamente a la entrada de compañías extractivas en su territorio, la profesionalización es necesaria para lograr protegerse legalmente contra la implantación de concesiones por el Estado y la entrada de madereras, petroleras y mineras en sus tierras.

Antes, no hemos tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. Nuestros abuelos no sabían ni una letra, nada. Pero cuando se formó la primera comunidad, con el apoyo de los misioneros hemos hecho las gestiones para tener un profesor para enseñar a nuestros hijos, y a partir de eso, nos hemos dado cuenta que nosotros también podíamos ser profesionales. Ahora, estamos siempre en relación con el mundo de los que hablan castellano. Para poder conversar con ellos, para poder competir y reclamar nuestros derechos, para que no nos engañen, tenemos que aprender las cosas de la sociedad occidental. Por eso nosotros siempre solicitamos a nuestro gobierno local para que nos haga una infraestructura, así como en la ciudad tienen una escuela buena.

Nuestros hijos tienen los mismos derechos que los hermanos mestizos. Ellos también necesitan educación, una educación mejor. Estamos con la idea de educar a nuestros hijos, para que con el tiempo ellos sean defensores de nosotros. (Kamiju, líder achuar del Pastaza).

Entre sus vecinos, los kichwa ribereños de la región de Andoas, en el alto Pastaza, donde las compañías petroleras operan desde hace 40 años, la escolarización y la profesionalización son vistas como necesarias para “poder hacer gestiones con la compañía”, es decir, negociar acuerdos colectivos e individuales con la empresa, y lograr mejores condiciones de trabajo y de venta de sus productos agrícolas. Tal es su temor de no estar aptos para negociar con las empresas, que algunos padres de familia se oponen a que las escuelas den una enseñanza bilingüe. Temen que sus hijos no conozcan suficientemente el castellano para poder desenvolverse ante las compañías y las instituciones del Estado. Este temor también se encuentra entre otros grupos involucrados en la economía extractiva nacional desde hace décadas.

El significado de la ciudadanía toma matices diferentes en cada grupo cultural y lugar, pero hay algunos puntos que parecen ocupar un espacio central en el imaginario político indígena actual. Por ejemplo, a pesar de sus diferentes posturas hacia las empresas extractivas, para ambos pueblos, achuar y kichwa, la escolarización y la profesionalización son instrumentos de ciudadanía, y ambos reiteran su deseo de que sean sus hijos los que ocupen los puestos de profesor, médico, enfermera, abogado, ingeniero y técnico en sus comunidades en un futuro cercano. En un estudio que conduje con miembros de algunas comunidades shipibokonibo, ashaninka y awajún (BELAUNDE et al. 2005), salió a relucir que existe una relación implícita entre ser plenamente ciudadano y ser profesional. Una imagen que aparece de manera recurrente en las conversaciones de los adultos y en los dibujos de los niños, retrata el Perú como una gran ciudad poblada de profesionales que poseen documentos en regla. Ser profesional es, hasta cierto punto, sinónimo de ser plenamente peruano.

La escolarización y la profesionalización son concebidas como pasos fundamental para lograr la autonomía política y económica, e instituir la equi-

dad de derechos y estatus en un Perú inclusivo y pluriétnico, y asegurar la permanencia de los pueblos indígenas en sus territorios ancestrales. Como tuve la oportunidad de observar repetidas veces, cuando los pobladores hablan de hacer gestiones ante la alcaldía para obtener fondos de construcción y refacción de la escuela comunal, está claro que para ellos, de la buena escolarización de sus hijos dependen sus posibilidades de profesionalización para que puedan trabajar en sus comunidades en el futuro. “Queremos buenas escuelas para que nuestros hijos lleguen a ser profesionales y que en el futuro cuando haya un taller, sean nuestros hijos los que vengan a conducirlo”. “Así como tu vienes ahora a trabajar con nosotros, queremos que nuestros hijos sean los médicos, los ingenieros, los investigadores de nosotros”. Expresiones como estas manifiestan su determinación de llegar a ocupar los puestos remunerados que actualmente son ocupados por personas de fuera, pero que corresponden a sus propios hijos para que ellos tomen las riendas de sus territorios y su ciudadanía.

El edificio de la escuela, preferiblemente de material noble, muros de cemento, techo de calamina, pizarra y pupitres de madera, es un símbolo de ciudadanía tan intensamente deseado como la presencia de buenos profesores. La construcción de la escuela es una de las principales razones de sedentarización de los asentamientos comunales; y el orgullo de los pobladores es embellecer y lucir el local durante las fiestas patronales y los torneos de fútbol que congregan a los vecinos de una localidad. El crecimiento de la escuela también es sinónimo de crecimiento poblacional y adquisición de obras de infraestructura comunal, veredas, luz eléctrica, tanque de agua, etc. Por ejemplo, cuando los pobladores solicitan obras de electrificación a la alcaldía suelen argumentar que los escolares necesitan luz para poder estudiar en las noches.

Muchos de los poblados en crecimiento urbano en la actualidad florecieron de la semilla de una escuela, y poco a poco se fueron tornando en pequeños polos de empleo donde se concentran profesores, enfermeros, médicos, ingenieros y técnicos. En cambio, cuando por alguna razón deja de funcionar la escuela, la comunidad rápidamente se despuebla. Los habitantes abandonan sus chacras temporalmente en busca de un lugar donde

educar a sus hijos. Desde el punto de los pobladores indígenas, es fundamental que el crecimiento de sus comunidades sea generado juntamente con la escolarización y profesionalización de sus propios hijos, no con la imposición de profesionales de fuera. Sin embargo, en la práctica, las posibilidades de que los jóvenes indígenas que logran completar sus educados secundarios o profesionales en las ciudades consigan un empleo que les permita trabajar en sus comunidades son muy pocas. A parte de los puestos de profesor en las escuelas bilingües de las comunidades, casi todos los puestos remunerados, profesionales y técnicos los obligan a quedarse en las ciudades. El mercado de empleo se concentra en las ciudades.

Algunos riesgos

La escolarización y la profesionalización son, sin lugar a duda, instrumentos para lograr una sociedad más equitativa en la Amazonía peruana, pero también tienen muchos reverses y contradicciones. Al entrar en el sistema de educación nacional se han puesto en marcha algunos mecanismos de jerarquización y competición interna en las poblaciones indígenas, y se ha consolidado la subordinación de las comunidades a las ciudades. En particular, la formación de las nuevas élites educadas en la ciudad ha reproducido dentro de la población indígena algunos mecanismos de exclusión y clientelismo provenientes de la sociedad nacional. A veces, los líderes indígenas que deberían representar el interés colectivo de sus comunidades y federaciones son acusados por los pobladores de actuar en interés propio, vivir en las ciudades lejos de sus familiares y malversar fondos. Al mismo tiempo, por tratarse de miembros de la familia, muchos prefieren no hacer denuncias formales y dejar pasar sus abusos sin sancionarlos. Estos son temas delicados, sobre los que hay pocas publicaciones a pesar de que preocupan muchísimo a los comuneros (SANTOS GRANERO, 1996; CHIRIF, 2006).

Una de las quejas más frecuentes es que las nuevas élites alfabetizadas monopolizan el acceso a las becas de estudio secundario y profesional dentro de sus comunidades y federaciones. Este proceso se inició desde la creación de las escuelas bilingües, cuando las organizaciones religiosas y

laicas que manejaban la educación indígena en convenio con el Estado peruano financiaron la formación de profesores bilingüe. Los primeros profesores indígenas pasaron a tener gran influencia sobre sus comunidades y federaciones, a veces favoreciendo a sus hijos y familiares cuando se trataba de identificar a nuevos becarios. De esta manera, se crearon familias de influencia enfrentadas en luchas de poder. Actualmente, las familias que cuentan con varios jóvenes con educación escolar completa y superior suelen ocupar una posición dominante tanto en las comunidades como en las federaciones y la política local. Hay que aclarar, sin embargo, que a pesar de su importancia estratégica, las becas de estudio no cubren sino una porción pequeña de los estudiantes indígenas en la actualidad. En muchos casos, los hijos le deben sus estudios al financiamiento de sus padres o a su propio trabajo en la ciudad.

Otro tema que preocupa a los padres de familia es que los jóvenes que logran completar sus estudios o que pasaron un tiempo estudiando en la ciudad, no vuelven a sus comunidades de origen. Muchos se quedan definitivamente en la ciudad, puesto que solo ahí logran conseguir un trabajo correspondiente a su formación. Otros, regresan a sus casas pero su experiencia los lleva a diferenciarse del estilo de vida local. Algunos padres se quejan que los jóvenes se avergüenzan de los suyos. Hasta parecen olvidarse cómo comer la comida con la que fueron criados y sólo desean comer comidas comerciales de las ciudades. Es indudable que la escolarización ha acelerado la monetarización de la economía indígena y establecido nuevos cánones de prestigio. En algunos lugares, también ha contribuido al abandono por parte de los jóvenes de las mingas y los otros mecanismos de ayuda mutua que permitían alcanzar una buena calidad de vida con relativamente poco dinero.

Los jóvenes escolarizados quieren recibir y gastar dinero. Tienen nuevos hábitos de consumo, ropas y tecnologías. Aparte de los motores de luz, que cumplen una función utilitaria, la tecnología que hace furor en las comunidades en la actualidad son los videos y radios con alto parlantes de gran alcance. Los jóvenes escolarizados son los principales diseminadores de las películas y la música de moda en las ciudades, y las muestran de noches a

sus vecinos, contribuyendo a divertir a la población e introducirla al consumo mediático urbano. Algunos pasan a ocupar la posición de los patrones locales, se hacen comerciantes y abren una bodega para la venta de comestibles, cerveza y aguardiente. El despliegue de estas mercancías refuerza su prestigio pero también aumenta las tensiones en la comunidad, genera inequidades, celos, envidias y competencia. Además, fomenta el divisionismo y el alcoholismo con bebidas comerciales. Para las mujeres, el matrimonio con un hombre escolarizado es una estrategia de ascensión social. En el pasado, el esposo ideal era buen cazador, pescador y trabajador en la chacra. Hoy en día, es un hombre con dinero capaz de comprar cosas para satisfacer las demandas de su esposa, y si posible, mantenerla en la ciudad a ella y a sus hijos hasta que estos puedan completar, a su vez, sus estudios escolares y profesionales.

Cuando los muchachos regresan de la ciudad, ya buscan sus esposas. Algunos beben más trago. Es porque a los jóvenes les gusta más rápido emborracharse o a veces más rápido les gusta la fiesta. Beben más que los mayores. (Pascua Mucushua, líder kichwa del Pastaza).

La necesidad de conseguir dinero para educar a los hijos también fomenta la monetarización de la economía indígena. Un tema que siempre causa gran animación en las conversaciones entre pobladores es saber cuánto dinero se necesita. “Es infinito”, parecen concordar los pobladores de diferentes lugares. “Para cada hijo hay que comprarle su uniforme, sus cuadernos. Los zapatos son carísimos. Y la ropa solo dura unos meses. Rapidito se rompe y hay que comprar nuevo. Eso mientras está en la primaria. ¿Y cuando se va a la secundaria? ¿Y para pagarle sus estudios en la ciudad? Y eso es para un hijo, pero nosotros tenemos cuatro, cinco. No tiene fin”. El financiamiento de los estudios de los hijos es un proyecto de desembolso de fondos de por vida que los amarra a la economía monetaria y los obliga a aceptar las condiciones del mercado. Por ejemplo, encontrar dinero para los estudios es una de las principales razones expuestas por pobladores para aceptar la entrada de empresas extractivas en sus territorios. “Con el dinero de la empresa voy a hacer que mis

hijos sean profesionales”, es una afirmación comúnmente colocada por los pobladores que están considerando aceptar las propuestas de las madereras, mineras y petroleras, sin saber si es que sus hijos lograrán llenar sus expectativas de profesionalización ni si el impacto ambiental de las actividades extractivas perjudicará de manera irreversible su entorno y su economía.

Son múltiples los reveses acarreados por el deseo de escolarización y profesionalización, pero lo que más preocupa a los padres es que sus hijos comiencen a estudiar en la ciudad, ya sea en un colegio secundario o en un centro de educación superior, y “fracasen”, como suelen decir, que no puedan terminar. Los estudios de los hijos son la principal inversión de las familias indígenas a mediano plazo, pero su éxito es inseguro porque depende, en gran parte, del comportamiento emocional y reproductivo de los jóvenes. Una de las mayores contradicciones internas de todo el proceso de cambio social generado alrededor de la educación es que la escolarización, tan deseada por los padres, es uno de los principales factores de erosión de su autoridad sobre sus hijos, y esto es, a su vez, es un elemento que actúa directamente en detrimento de que los jóvenes logren completar sus estudios. Es un círculo de deseos encontrados, entrelazados y enfrentados.

Frecuentemente, los padres se quejan de que sus hijos no les hacen caso, que no estudian que debieran y, especialmente, que en la escuela se enamoran y se emparejan fuera de tiempo o con personas inadecuadas. Desde el punto de visto indígena, la enseñanza mixta es uno de los mayores obstáculos en el camino de sus hijos. Tradicionalmente, entre muchos grupos étnicos de la Amazonía peruana, la enseñanza era diferenciada para hombres y mujeres, y los matrimonios eran, por lo general, organizados por los padres de los muchachos. Pero con la implantación de la escuela, los jóvenes de ambos géneros se educan juntos y comienzan relaciones sin la autorización de sus mayores y, a menudo, en contra de sus recomendaciones y advertencias. En un estudio sobre el trabajo infantil entre los Shipibo-Konibo, Ashaninka y Awajún del Perú (BELAUNDE et al., 2004), observamos que aunque la asistencia a la escuela primaria por ambos géneros es general, existe una marcada diferencia en la carga laboral impuesta

por la escuela para los niños y las niñas. Ambos géneros contribuyen al mantenimiento de la casa, pero las niñas comienzan a realizar labores domésticas más pequeñas, como cuidar a sus hermanos menores, y pasan un tercio más del tiempo trabajando fuera de la escuela que los niños. La tasa de abandono de los estudios escolares, también es más alta para las niñas que para los niños, debido a que el matrimonio y el embarazo en la adolescencia es habitual. Las niñas suelen quedar embarazadas alrededor de los 15 o 16 años, o antes, e interrumpir sus estudios para dedicarse a sus hijos. Los muchachos también abandonan las clases para trabajar y conseguir dinero, pero suelen completar sus estudios secundarios con mayor frecuencia que las mujeres. Para las muchachas, la escuela presenta un peligro adicional. Algunos profesores inescrupulosos abusan de su posición de autoridad para seducir o violentar a las alumnas. Actualmente, los casos de seducción de menores por profesores son usualmente llevados a la justicia por violación, pero es probable que muchos se mantengan en silencio, por lo que es difícil estimar las dimensiones del problema (PAREDES, 2004, p. 69-78).

Para los estudiantes de ambos géneros, el deseo de continuar los estudios secundarios y profesionales es la mayor motivación a salir de sus comunidades hacia las ciudades, con o sin becas. Sus padres suelen enviarles dinero y alimentos, pero por falta de recursos, muchos jóvenes se ven forzados a aceptar trabajos de alto riesgo social y físico (TEJADA, 2005; ESPINOZA, 2006; RUIZ, 2008). El trabajo doméstico, el empleo en bares, el alcoholismo y la prostitución colocan a los estudiantes indígenas en una situación de marginalización. A menudo, los jóvenes se ven forzados a abandonar sus estudios debido a la incompatibilidad con el trabajo, o distraídos por otros deseos, o debido a un embarazo. Desde el punto de vista de la población local, la alta incidencia de madres solteras entre las estudiantes indígenas se relaciona a diversos elementos fomentados por la escuela mixta, como la erosión de la autoridad paterna y materna sobre las decisiones matrimoniales, el abandono de los rituales reproductivos que establecían el involucramiento del padre en el embarazo y parto de sus hijos, la preferencia de las muchachas indígenas por casarse con hombres que disponen de di-

nero, y la alta incidencia de alcoholismo entre los varones indígenas.

Como el pescador de la historia con la que comencé este artículo, muchos jóvenes se dejan distraer de sus estudios y nunca llegan a la meta tan deseada por sus padres. El gran problema con los que fracasan en los estudios, es que cuando regresan a sus comunidades, tampoco tienen las habilidades necesarias para valerse por sí mismos para producir comida y satisfacer todas sus necesidades. Como pasaron la mayor parte del tiempo de la infancia estudiando en la escuela, no fueron a la chacra, a cazar ni pescar con los mayores, y no aprendieron de manera vivencial los conocimientos incorporados y las habilidades necesarias para derivar su subsistencia completa. Toda su existencia fue planificada priorizando el deseo de lograr ser profesionales y tener dinero. Cuando regresan fracasados a sus casas, no les queda sino depender de sus padres hasta adaptarse o embarcarse en algún trabajo riesgoso y mal remunerado con las compañías madereras, las mineras o los patrones del lugar, a menudo enfrentando soledad, pobreza, marginalización y abuso físico o sexual. En lugar de constituir una continuación del proceso de producción de parientes conocedores y capaces de defenderse, los estudios pueden conducir a formas contemporáneas de incapacidad y esclavitud.

Alternativas

Es necesario comprender la mezcla entre lo indígena y lo "otro", lo híbrido, y al mismo tiempo visualizar los procesos de transformación y resiliencia cultural para evitar limitarse a una descripción penosa de los procesos de pérdida y los riesgos generados por la escuela. Teorizar la mezcla novedosa en la Amazonía es una prioridad para captar el movimiento de apertura de las realidades indígenas y sus múltiples y muchas veces contradictorias y fluctuantes identidades. Estas dinámicas de cambio deben ser abordadas desde una perspectiva de género que otorgue tanto a los hombres como a las mujeres la posición de sujeto de agencia social e integren las concepciones cosmológicas amazónicas (MCALLUM, 2001; PELUSO, 2003; MAHECHA, 2004; NIETO, 2007; BUITRAGO, 2007; ROSAS, 2007).

Como me explicó el líder shipibo-konibo Segundo Renfijo durante el taller de trabajo que mencioné al principio de este artículo, los padres de familia han observado las consecuencias del abandono de las prácticas de crianza familiar. Cuando se crearon las primeras escuelas, ellos no tenían ninguna experiencia, no sabían cuáles serían las consecuencias de la escolarización. Los padres confiaron en que los profesores darían a sus hijos una formación completa.

Los padres nos hemos desentendido de la educación de nuestros hijos. Hemos confiado demasiado en el profesor. Ahora, estamos viendo que no podemos confiar así. Tenemos que hacer valer cómo nos criaron nuestros padres, como nos aconsejaron, para que nuestros hijos no fracasen. Yo quiero que mis hijos lleguen a graduarse profesionales, pero no podemos desentendernos de lo que pasa en la escuela. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Con el pasar de los años, al contemplar sus propias frustraciones y las frustraciones de los jóvenes, los padres han visto la necesidad de involucrarse nuevamente en la enseñanza de sus hijos y críticamente replantear algunos criterios de la pedagogía escolar. Además de la observación, la imitación y la práctica, plantean que los métodos de aprendizaje familiar incluían palabras de consejo y el uso de plantas con propósitos pedagógicos.

Anteriormente nos aconsejaban nuestros abuelos, nuestros tíos, nuestros padres, ellos aconsejaban a sus hijos. A mí me aconsejaba mi papa para no ser ocioso. Para ayudar a donde trabajar a nuestros tíos, para no estar mirando no más, para ayudar a donde ellos trabajan. También nos sacaban de la cama a las 3 de la mañana y nos hacían bañar, y después no nos dejaban volver a la cama ya. Decían que era para que nos pueda lamer el tigre. Nos hacía bucear y beber agua del fondo del río, agua fría, para hacernos fuertes y nos curaban con plantas para ser trabajadores. Con piripiri, con chuchuhuasi, nos curaban para aprender bien. Así nos aconsejaban, a hacer canoa, hacer uno mismo. Cuando ya tengamos mujer, para hacer canasta, hacer flecha, para no pedir prestado, para tener uno mismo sus propias cosas.

Todos esos consejos hemos venido perdiendo. Ahora actualmente no hay consejo de los abuelos. Pero así mismo, yo con la edad que tengo puedo dar consejo a mis hijos, y a veces yo aconsejo a mis nietos. Y a veces no hacen caso, no quieren saber,

no quieren saber nada. “Eso es de los antiguos”, dicen. “Ahora todo es moda”, dicen, “moderno”. Por eso ahora la juventud de ahora no sabe hacer ni canoa, ni canasta ni remo, ni flecha, no tiene anzuelo. Ahora la juventud tiene nada más tarrafa y tapera, con eso cazan ahorita. Ya no hay flecha ya no hay anzuelo. Algunos balean con escopeta, pero mayormente ya la juventud no sabe ni blear. Y cuando regresan de la escuela quieren que se les de la comida servida con refresco. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Según la pedagogía indígena, los consejos verbales y aquellos directamente impartidos por las plantas eran esenciales para darles a los jóvenes un sentido de voluntad, propósito y determinación. Los métodos de crianza fomentaban la autonomía personal, la capacidad productiva y la sociabilidad entre ambos géneros, estableciendo una clara y complementaria repartición de las responsabilidades del matrimonio entre hombres y mujeres. Uno de los grandes problemas de la escuela y la educación superior en la ciudad, es que no cumple el papel de guiar a los jóvenes y fortalecer su voluntad. Son tantos los cambios sucedidos a raíz de la escolarización que los jóvenes se encuentran sobrepasados, no saben para donde ir. Es como cuando después de una fuerte lluvia, se rebalsan los ríos y las corrientes forman remolinos por doquier (TUBINO; ZARIQUIEY, 2007).

Antes la ley de nosotros, la ley de nosotros era muy fuerte con los consejos que nos daban los abuelos para vivir bien con nuestra esposa. Y para pelear, para pelear con nuestros enemigos, para que a nosotros no nos peguen, nos curaban. Habían plantas del monte, plantas medicinales chuchuhuasi nos daban de tomar, sanango y todo. Con esas plantas nos curaban para que tengamos fuerza, para ser trabajador, bizarro. Había piripiri para ser trabajador. La gente trabajadora nunca así no más era trabajadora. Era porque le curaban con plantas que se volvía trabajadora y generosa. Todo eso se ha ido perdiendo. Ahora la juventud nada de esas plantas sabe. Nosotros mismos no le enseñamos a los hijos. Y a veces, cuando queremos enseñarles ya no nos hacen caso. No se puede hacer nada. Solo nos dedicamos a mandarles a estudiar.

Pero, para mandarlos a estudiar nos falta el recurso económico. Esa es la dificultad para hacer educar a nuestros hijos. Pero así mismo, hacemos todo lo

posible para mandar a educar a nuestros hijos. A veces por gusto también, por gusto porque no quieren estudiar. En medio camino se relacionan con una mujer y ya quieren tener una mujer, ya no quieren estudiar. Todos esos consejos, ¿para qué? Ya están queriendo hacer hijos ahora. Cuando ya tiene su esposa no puede seguir estudiando, a medio camino no más se queda. Obligatoriamente tiene que trabajar para mantener a su hijo. Sus padres no se van a responsabilizar. Por eso, antes ese consejo dábamos... antes era con plantas. (Segundo Renfijo, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Conclusión: lo que le falta a la escuela es el uso de plantas

Según algunos pensadores indígenas, un camino para intentar sanear la confusión generada por los cambios asociados a escuela sería integrar la práctica de las palabras de consejo y el uso plantas con fines pedagógicos en la escuela. Gow (1991) y otros autores han mostrado que, según las cosmologías chamánicas amazónicas, algunas plantas dan acceso a un tipo de conocimiento visual que tiene semejanzas con la escritura. A menudo la palabra indígena para designar la escritura occidental y las visiones chamánicas provocadas por la ingestión de plantas es la misma. Por ejemplo, en shipibo-konibo, la palabra *kené* es utilizada para designar los diseños pintados y bordados por las mujeres, las visiones de ayahuasca (*Banisteropsis caapi*) y la escritura occidental, que suele ser llamada más específicamente *jaxo joni kené*, es decir, “diseño de los blancos”. El deseo de escolarización sería, entonces, una manifestación del deseo de domesticación de los diseños de los poderosos “otros” que gobiernan la sociedad nacional, diseños que, por cierto, están marcados en las monedas y billetes de dinero y que son necesarios para defenderse con documentos y obtener mercancías y prestigio.

Un aspecto del uso de las plantas en las cosmologías chamánicas que ha sido poco enfatizado en las etnografías, es que éstas no solamente hacen ver diseños sino también dan consejo (BELLAUNDE; ECHEVERRI, 2008). Es esta virtud de las plantas que algunos pensadores indígenas en la actualidad están haciendo valer para redireccionar la escuela. Entre algunos grupos étnicos, el

uso de plantas para aconsejar permanece vigente. Por ejemplo, entre los achuar de la cuenca del Pastaza, las familias toman regularmente de madrugada un brebaje de huayusa (*Ilex wayus*) mientras cuentan sus sueños, planifican su día y aconsejan a sus hijos. Cuando llegan a la pubertad los muchachos y las muchachas suelen embarcarse en una búsqueda de visión, dietando y tomando tabaco en un lugar alejado, cercano a un curso de agua. La visión que reciben de los espíritus del bosque y los antepasados les sirve de guía durante toda la vida. Según los propios achuar, su fortaleza personal, familiar y étnica deriva en gran parte de las visiones y los consejos que reciben de los espíritus gracias a las plantas tomadas desde la infancia.

Entre otros grupos étnicos, sin embargo, el uso de plantas ha sido generalmente dejado de lado por causa de la escolarización y es necesario revertir esta situación. Por ejemplo, cuando le pregunté a Noé Silva, pintor y curandero ashaninka, qué haría para mejorar el sistema de educación bilingüe, pensó un rato y me respondió: “lo que le falta a las escuelas es el uso de las plantas”.

Yo colocaría como parte de la currícula que los profesores deberían usar plantas para enseñar a los chicos. Hay muchas cosas que sólo las plantas pueden enseñar. En la escuela todo el conocimiento sale de los libros y de la boca de los profesores. Eso está bien por una parte, pero los libros no son suficientes para la formación de los niños. Muchos de los problemas que vemos ahora entre los muchachos se deben a que no han tomado plantas. Han ido a la escuela para aprender a leer y escribir pero sus cuerpos no se han fortalecido. Ven una cosa, ven otra, ven una chica que les gusta y todo lo quieren. Están confundidos, por eso muchos fracasan. (Noé Silva, curandero ashaninka de Atalaya).

La práctica de dar consejo no pasa solamente por la palabra y la escucha sino por la incorporación de los efectos benéficos de las plantas que “aconsejan” directamente a las personas que las consumen al entrar en contacto con alimentos y sus espíritus. Todo tipo de plantas dan consejos, incluyendo las plantas alimenticias, como la yuca, que tiene una acción energizante, pedagógica y protectora. Por eso beber masato, hecho de yuca fermentada con la saliva de las mujeres, es muy diferente de beber alcohol o

refresco comercial. El masato contiene múltiples enseñanzas sociales.

El masato da fuerza. Por eso es una bebida que da fuerza a un trabajador. Pero en cambio, el refresco que tu tomas no tiene carbohidrato como el masato. Cuando ya orinas ya se vacía todo el líquido. En cambio el masato te mantiene, te da fuerza, tienes valor de trabajar, no sientes hambre. Te sientes como almorzado, no tienes hambre. El masato da alegría. El masato prepara para el trabajo, también para una fiesta. Ese masato ya es más fuerte, fermentado. El masato para trabajar ya es otro tipo de fermento. Uno es fuerte y el otro medio no más, porque si te dan muy fuerte ya no vas a poder trabajar porque ya te mareaste, te puedes cortar. Entonces hay que hacer masato para trabajar para invitar a los trabajadores, entonces trabajas tranquilo. Pero el masato para una fiesta tiene que ser fuerte. Cuando bebes aguardiente rapidito estás mareado, ¡qué vas a poder trabajar! Ese trago que se compra es solo para emborracharse. (Roberto Velasco, líder shipibo-konibo del río Pisqui).

Tomar masato da energía y valor para trabajar alegremente en compañía. En cambio, cuando se toma refresco comprado en la bodega no se logra incorporar ningún conocimiento y el líquido simplemente se va con La orina. El alcohol comercial, por otro lado, emborracha sin más. Actualmente, en algunas comunidades shipibo-konibo se está perdiendo la costumbre de beber masato, justamente porque ya no se hacen mingas debido a que los jóvenes escolarizados no quieren participar en los círculos de ayuda mutua. Junto con la fragmentación de la comunidad y la pérdida de la reciprocidad que era la fortaleza del grupo residencial, también se está perdiendo la aptitud sociable y alegre que el masato infundía en la parentela.

Usar plantas en la escuela no es una cuestión de hacer cambios en metodología pedagógica ni en los contenidos curriculares. No se trata de hacer clase de botánica sobre las diferentes plantas medicinales, ni de memorizar sus usos, formas y componentes. Lo que se trata es de encontrar nuevos espacios donde los profesores y los alumnos puedan recibir el consejo de los mayores y de las plantas en un contexto situado, incorporado, vivencial. Visto desde la perspectiva indígena, las plantas son buenas consejeras porque también son, o fueron, humanas, y sus espíritus comunican enseñanzas que forjan la voluntad de los jóvenes. Los consejos de las plantas se inscriben en el cuerpo de las personas, volviéndolas aptas para realizar tareas productivas en colaboración con los demás, tomar decisiones de manera autónoma y guiar sus vidas en un mundo falible, donde los deseos encontrados a menudo nos hacen fracasar.

En la escuela, los niños no aprenden esas cosas. De las plantas ven sus partes: hojas, flor, fruto, raicilla y polen. De las aves les hablan de sus partes internas y externas, pero no les dicen que han sido personas. Ahora en las organizaciones indígenas vemos que es interesante lo que hemos olvidado y queremos inculcarles otra vez a nuestros hijos. Hemos visto que ese conocimiento tiene su valor. No es como antes, que nos despreciaban todo.

Antes, nos han querido hacer olvidar, pero no han podido. Yo veo que está reviviendo el conocimiento de nuestros abuelos. Así como nosotros hemos imitado el conocimiento occidental, queremos que otras personas del Perú aprendan nuestros conocimientos y se den cuenta que tienen su valor. (Eusebio Laos, maestro curandero y pintor ashaninka citado en TRAPNELL 2005, p. 3)

REFERENCIAS

- AIKMAN, Sheila. **La educación bilingüe en Sudamérica:** interculturalidad y bilinguismo en Madre de Dios. Lima: IEP, 2003.
- AMES, Patricia. Educación e interculturalidad: reprensando mitos, identidades y proyectos. In: FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política:** desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, 2002. p. 343-371.
- ARHEM, Kaj; CAYÓN, Luis; ANGULO, Gladis; GARCÍA, Maximiliano. **Etnografía Makuna:** tradiciones, relatos y saberes de la gente del agua. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2004.
- BELAUNDE, Luisa; ECHEVERRI, Juan Alvaro. El yoco del cielo es cultivado: perspectivas sobre Paullinia yoco en el chamanismo airo-pai. **Antropológica**, v. 26, n 26, p. 87-111, 2008.

- BELAUNDE, Luisa. **El recuerdo de Luna**: género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2005.
- BELAUNDE, Luisa; CORONADO, Hernán; SOLDEVILLA, Liz. **Ciudadanía y cultura política entre los awajún, asháninka y shipibo-konibo de la Amazonía peruana**. Lima: CAAAP, 2005.
- BELAUNDE, Luisa; REAGAN, Jaime; SOLDEVILLA, Liz. **El trabajo infantil en comunidades indígenas desde un enfoque de género**. Lima: OIT-CAAAP, 2004. Documento interno.
- BUITRAGO, Isabel. Familias evangélicas, inundación y escuela: la memoria histórica en la comunidad de Macedonia. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 78-99.
- CHIRIF, Alberto. Perú: a casi 40 años de la sal de los cerros. In: VARESE, Stefano. **La sal de los cerros**: resistencia y utopía en la Amazonía. 4. Ed. Lima: Fondo editorial del congreso del Perú, 2006. p. xix- xli.
- CHIRIF, Alberto; GARCÍA HIERRO, Pedro. **Marcando territorio**: progreso y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía. Copenhague: IWGIA, 2007.
- DE LA CADENA, Marisol. **Indigenous mestizos**. Duke: Duke University Press, 2000.
- ESPINOZA, Oscar. Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización. In: HAOUR (Ed.). **Los impactos de la globalización en la sociedad peruana**. Lima: Universidad Ruiz de Montoya, 2006.
- FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad del Pacífico, 2002.
- GASCHÉ, Jurg. 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, Jurg y PODESTÁ, R. (Eds.). **Educando en la diversidad**: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala. 2008. p. 279-366.
- GOW, Peter. **Of mixed blood**: kinship and history in Peruvian Amazonian. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- MAHECHA, Dany. **La formación de masa goro, personas verdaderas**: pautas de crianza entre los Macuna del Bajo Apaporis. Tesis (Maestría) – Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- MCCALLUM, Cecilia. **Gender and Sociality in Amazonia**: how real people are made. Oxford: Berg, 2001.
- MIGNOLO, Walter. Diferencia colonial y razón post-colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000. p. 3-28.
- NIETO, Valentina. Mujeres de la abundancia. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 24-50.
- PAREDES, Susel. **Invisibles en sus árboles**. Lima: Flora Tristán, 2004.
- PELUSO, Daniela. **Ese eja epona**: woman's social power in multiple an hybrid worlds. Thesis (Doctorado) – Columbia University, 2003.
- ROSAS, Diana. El dinero aguas arriba en el Miriti-Paraná: cuestión de líderes. In: NIETO, Valentina; PALACIOS, Germán (Eds). **Amazonía desde dentro**: aportes a la investigación de la Amazonía Colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. p. 51-77.
- RUIZ, Eduardo. **Inclusión, equidad e interculturalidad**: estudiantes indígenas en educación superior en el Perú. Santiago: Institute for Social, Economic and Ecological Sustainability, 2008.
- SANTOS GRANERO, Fernando (Ed.). **Globalización en la Amazonía indígena**. Quito: Flacso – Abya Yala, 1996.
- TEJADA, Luis (Ed.). **Los estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. Lima: UNMSM, 2005.
- TRAPNELL, Lucy. **Amazonía al descubierto, dueños, costumbres y visiones**: trípico de la exposición. Lima: Museo de Arte del Centro Cultural de San Marcos, 2005.

TRAPNELL, Lucy; CALDERÓN, Balbina; FLORES, River. **Interculturalidad, conocimiento y poder**: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana. Lima: Instituto del Bien Común, 2008.

TOURNON, Jacques. **Las plantas rao y sus espíritus**: etnobotánica del Ucayali. Pucallpa: Gobierno regional del Ucayali, 2006.

TUBINO, Fidel; ZARIQUIEY, Roberto. **Las identidades en tiempos de lluvia**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

WALSH, Catherine. (De) Construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Ed). **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad del Pacífico, 2002. p. 115-142.

Recebido em 12.09.09

Aprovado em 15.09.09