

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

*Enrique Guzmán y Valle*

**ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular de Vciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali -2017**

**Presentada por**

Manuel CALLE IGNACIO

**ASESOR**

María Trinidad RODRÍGUEZ AGUIRRE

Para optar al Grado Académico de  
Maestro en Ciencias de la Educación con  
Mención en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

Lima-Perú

2018

**El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular de Vciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali -2017**

A mis hijos Dafne, Tíka, Manuel Roal y Apu Rimaq  
por darme su alegría.

A mis padres Germán y Dolores por haberme enseñado  
el amor al esfuerzo y al trabajo.

A mis hermanos Abdón, Sixto, Zenón, Pedro,  
Policarpo, Germán y Dimas.

## **Reconocimiento**

A todos los docentes de la Sección Maestría que compartieron sus valiosos conocimientos a largo de los cuatro semestres.

A los doctores Willian G. Castro Paniagua, Jesús Tito Quispe, Walter A. Quispe Cutipa, Dulio Oseda Gago y Lida Cosme Solano por su ayuda en la validación de los instrumentos de recolección de datos.

A la doctora María Trinidad Rodríguez Aguirre, asesora de la tesis, por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, a mis amigos y colegas bilingües shipibo-konibo: Elvira Ramírez, Agustín Gonzales I., Felipe Vásquez, S., Abel Escobar B., Eliseo Saavedra y Miguel García por haberme brindado su valiosa colaboración sobre el desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe.

El autor

## Tabla de contenidos

Titulo .....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento .....	iv
Tabla de contenidos .....	v
Lista de tablas .....	ix
Resumen .....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I. Planteamiento del problema .....	15
1.1. Determinación del problema .....	15
1.2. Formulación del Problema.....	18
1.2.1. Problema general .....	18
1.2.2. Problema específico.....	18
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1. Objetivo general .....	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Importancia y alcances de la investigación .....	20
1.5. Limitaciones de la investigación .....	21
Capítulo II. Marco teórico .....	22
2.1. Antecedentes del problema.....	22
2.1.1. Antecedentes internacionales .....	22
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	24
2.2. Bases teóricas .....	27
2.2.1. Breve marco histórico referencial sobre el pueblo Shipibo-Konibo .....	27

2.2.1.1. La concepción del mundo y de la naturaleza del pueblo Shipibo-Konibo .....	29
2.2.1.1.1. La cosmovisión Shipibo-Konibo del mundo.....	29
2.2.1.2. La concepción de la naturaleza desde la cosmovisión Shipibo –Konibo.....	32
2.2.2. Prácticas productivas ancestrales de base ecológica .....	37
2.2.2.1. Agricultura itinerante o nómada una técnica ancestral.....	39
2.2.2.2. Aprovechamiento agrícola de la várzea.....	41
2.2.2.3. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola.....	42
2.2.2.4. Nomenclatura del ciclo estacional.....	45
2.2.2.5. Actividades productivas en las diferentes estaciones.....	46
2.2.3. El conocimiento y uso de las plantas.....	47
2.2.3.1. Las plantas y su clasificación .....	49
2.2.3.2. Clasificación según su morfología .....	49
2.2.3.3. Clasificación según su actividad.....	51
2.2.3.4. Los huaste y su origen mítico .....	55
2.2.3.5. El espíritu de las plantas y de los bosques.....	63
2.2.3.6. Las plantas como fuente de conocimiento.....	70
2.2.3.7. La concepción de la salud y el uso de las plantas.....	74
2.2.3.8. Los niveles de conocimiento sobre las plantas según los Shipibo-Konibo .....	76
2.2.4. Breve referencia sobre la educación de los Shipibo-Konibo.....	83
2.2.4.1. La Educación Bilingüe en el pueblo Shipibo-Konibo .....	85
2.2.4.2. La política de educación bilingüe .....	87
2.2.4.3. La educación intercultural bilingüe.....	88
2.2.4.5. Características de las escuelas interculturales bilingües – EIB.....	92
2.2.4.6. Diseño curricular intercultural bilingüe regional.....	93
2.2.4.7. Programación Curricular Anual y la diversificación.....	94

2.2.5. Definición de categorías de análisis.....	96
<b>Capítulo III. Hipótesis y variables .....</b>	<b>100</b>
3.1. Supuestos hipotéticos .....	100
3.1.1. Supuesto hipotético general.....	100
3.1.2. Supuestos hipotéticos específicos.....	100
3.2. Sistema y categorías de análisis.....	102
3.2.1. Categorías .....	102
3.2.1.1. Definición conceptual.....	102
3.2.1.2. Definición operacional .....	102
3.2.1.3. Operacionalización de las categorías, subcategorías e indicadores.....	104
Capítulo IV. Metodología.....	105
4.1. Enfoque de investigación.....	105
4.2. Tipo de investigación .....	105
4.3. Método de investigación.....	106
4.4. Diseño de investigación.....	106
4.5. Población .....	107
4.6. Muestra .....	107
4.7. Técnicas e instrumentos para recolección de datos .....	107
4.7.1. Técnicas .....	107
4.7.2. Instrumentos .....	108
4.8. Tratamiento del análisis de la información.....	109
Capítulo V. Resultados.....	111
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	111
5.2. Presentación y análisis de resultados.....	113

5.2.1. Implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza como contenidos curriculares.....	114
5.2.2. Implementación de las técnicas productivas ancestrales de base ecológica en la programación curricular anual y las unidades didácticas.....	120
5.2.3. Implementación de los conocimientos del pueblo Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje.....	126
5.3. Discusión de resultados .....	135
Conclusiones.....	141
Recomendaciones .....	143
Referencias .....	144
Apéndices .....	150
Apéndice A. Matriz de consistencia lógica.....	151
Apéndice B. Matriz de operacionalización del instrumento.....	152
Apéndice C. Instrumento de evaluación.....	154
Apéndice D. Cuestionario.....	164



## Lista de tablas

Tabla 1. Nomenclatura Shipibo-Konibo de los hábitats.....	43
Tabla 2. Nomenclatura Shipibo-Konibo de las estaciones.....	46
Tabla 3. La función de los piri piri y modo de aplicación.....	57
Tabla 4. Huaste de origen ornitológica y su función.....	58
Tabla 5. Huaste de origen animal que no son aves y su función.....	59
Tabla 6. Huastes de origen vegetal y su función.....	60
Tabla 7. Huaste de origen humano y su función.....	61
Tabla 8. Huaste de origen mitológico y su función.....	62
Tabla 9. Categorías, subcategorías e indicadores.....	104
Tabla 10. Estructura de la guía de entrevista.....	110
Tabla 11. Codificación de los instrumentos.....	110
Tabla 12. Validez de contenido por juicio de expertos de la ficha de análisis documental sobre la implementación de los conocimientos ambientales shipibo-konibo en la programación curricular.....	112
Tabla 13. Validez de contenido por juicio de expertos de la guía de entrevista sobre la implementación de los ambientales shipibo-konibo en la programación curricular de las instituciones educativas bilingües.....	113

## Resumen

La presente investigación trata sobre la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali. La muestra estuvo constituida por cuatro programaciones curriculares anuales correspondientes a la misma cantidad de escuelas bilingües, el muestreo empleado es por conveniencia. Los resultados fueron analizados en nivel descriptivo, en donde se ha evaluado la programación curricular a través de la entrevista y la ficha de análisis documentario. Los resultados indican, que la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo está en fase inicial, donde se aborda temas relacionados de manera parcial al conocimiento Shipibo-Konibo. No está presente en la Programación Curricular Anual ni en las unidades didácticas las categorías conceptuales propias de la cultura sobre el manejo del ecosistema. De este modo los niños no reciben una educación intercultural bilingüe, sino una educación bilingüe.

**Palabras clave:** Conocimiento ambiental, programación curricular. concepción del mundo, técnicas productivas, clasificación de las plantas.

### **Abstract**

In the present investigation the implementation of environmental knowledge shipibo-konibo is described in the annual curriculum of the fifth cycle of bilingual educational institutions of the district of Yarinacocha, Ucayali Region. The sample consisted of four annual curricular programs corresponding to the same number of bilingual schools, the sampling used is for convenience. The results were analyzed at the descriptive level, where the curricular programming was evaluated through the interview and the documentary analysis file. The results indicate that the shipibo-konibo environmental knowledge implementation is in the initial phase, where issues related in a partial way to the shipibo-konibo knowledge are addressed. The conceptual categories of the culture on the management of the ecosystem are not present in the curricular programming and in the didactic units. In this way the children do not receive a bilingual intercultural education, but a bilingual education.

**Keywords:** conception of the world, productive techniques, classification of plants, curricular programming

## Introducción

Las poblaciones originarias han sufrido la política de asimilación a la cultura nacional, es decir, se implantó el dominio, en donde las poblaciones indígenas debían abandonar sus creencias y su lengua para integrarse a una lengua y religión nacional. El sistema educativo republicano tenía ese objetivo de crear una conciencia única del país. Luego vendría un trabajo más sofisticado de colonización cultural a cargo de los misioneros protestantes a partir de la década de 1950. La educación bilingüe desarrollado por el Instituto Lingüísticos de Verano – ILV en las poblaciones indígenas tuvo como propósito de evangelizar y castellanizar. Esta educación era una forma de dominación implícita de la cultura hegemónica sobre las culturas subalternas.

Frente a esta situación surge la educación intercultural bilingüe, como una alternativa frente a la dominación epistémica y de los valores culturales. Hoy a través de la educación intercultural bilingüe se pretende incorporar los conocimientos propios de la cultura en el currículo intercultural. A través de esta política educativa se debe revitalizar, tanto en los andes y la amazonia, los conocimientos y tradiciones culturales de los pueblos originarios.

En este sentido, el currículo intercultural bilingüe debe responder a esas exigencias; por lo tanto, los contenidos de aprendizaje deben incorporar las categorías conceptuales sobre el manejo de su ecosistema, técnicas productivas y su respectivo inventario de los recursos.

Las poblaciones indígenas de la amazonía han desarrollado un conjunto de conocimientos que fue el resultado de años de experimentación sobre su entorno, técnicas y estrategias de producción y una taxonomía sobre las plantas desde su perspectiva cultural que difiere totalmente del conocimiento universal.

En esta investigación, nos proponemos describir la implementación del conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual en el V ciclo de las instituciones bilingües del distrito de Yarinacocha. Para ello, se ha establecido en tres categorías de análisis: implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza, implementación de las técnicas productivas ancestrales de base ecológica y la implementación del conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas en la programación curricular anual y en las unidades didácticas; con el propósito de describir si realmente los conocimientos indígenas forman parte de los contenidos curriculares en las escuela donde se brinda la educación intercultural bilingüe a los estudiantes de educación primaria bilingüe del pueblo Shipibo-Konibo.

El presente trabajo está organizado en cinco capítulos, los cuales están divididos de la siguiente manera:

En el capítulo I, se realiza un diagnóstico de la situación problemática, el conocimiento indígena suplantado por el conocimiento occidental a partir de la conquista. Este diagnóstico sustenta el planteamiento del problema propuesto. Asimismo, se formula el problema de investigación, los objetivos generales y específicos, del mismo modo se expresa la importancia y alcance de la investigación, así como los alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo II, se plantea el fundamento teórico de la investigación, en el que se expresan los antecedentes del estudio a nivel internacional y nacional, haciendo referencia al marco conceptual que sustenta los aspectos centrales de la investigación, como son los conocimientos sobre la concepción del mundo y de la naturaleza dados por los Shipibo-Konibo, las prácticas productivas ancestrales de base ecológica y los conocimientos sobre las plantas.

En el capítulo III, se exponen sobre los supuestos hipotéticos y las categorías, las subcategorías de la investigación y la operacionalización de las categorías.

En el capítulo IV, se presenta la metodología, la cual se sustenta en el enfoque, tipo y diseño de investigación, asimismo la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento del desarrollo de la tesis.

En el capítulo V, se consignan los datos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de investigación, así como la presentación y análisis de los resultados a nivel descriptivo.

Finalmente, las conclusiones se determinaron según los resultados de los instrumentos y las recomendaciones de acuerdo al estudio realizado. En los apéndices se adjuntaron la matriz de consistencia y los instrumentos utilizados en el presente estudio.

## **Capítulo I.**

### **Planteamiento del problema**

#### **1.1. Determinación del problema**

La conquista de América por los españoles generó un nuevo esquema de concebir el mundo. La naturaleza fue considerada solo como objeto económico, Leef (2004) sostuvo que esta concepción llevó a la depredación de los recursos naturales, con ello la extinción de la biodiversidad natural y cultural en muchas regiones del mundo. Esta práctica fue legitimada desde la escuela a través del currículo nacional en clasificar los elementos que conforman el mundo como seres bióticos y abióticos; absolutamente desanimados, por lo tanto, fuera de la cultura.

En la racionalidad de los pueblos originarios de América no existía esta separación de cultura y naturaleza. Los amerindios hasta fines del siglo XV coexistieron con su entorno de manera socializada; es decir, la naturaleza era parte de la cultura. Pero, a partir de la llegada de los europeos se instauró la idea de que solo el hombre tenía el alma (espíritu). Esta desanimación de la naturaleza por la cultura hegemónica del occidente trajo como consecuencia que el hombre actuará indiscriminadamente sobre su entorno.

Además, como manifestó Quijano (2000) que, a partir de la conquista española, en América se desvalorizó el conocimiento de los indígenas al establecerse el nuevo patrón de

poder basados en la idea de las razas inferiores y superiores. Los indígenas al ser considerados como una raza inferior implícitamente sus conocimientos no tenían ningún valor, por lo tanto, no podían ser parte constitutivo de la formación académica. La naturaleza que era considerada parte de la cultura entre los amerindios, para los europeos constituía el desorden o salvaje, por lo tanto, se debía dominar o someter al poder del hombre.

En el contexto contemporáneo, a partir del Siglo XX esta visión se intensificó a través de modelos de desarrollo implementados por los países industrializados para las naciones de tercer mundo que consistía en la intensificación de la extracción de los recursos naturales y la tecnificación agrícola con lo cual buscaban cambiar la situación económica de los países. Esta transformación consistía en homogenizar naciones con las características lingüística y culturalmente diversas. Escobar (1998) afirmó que los expertos que trabajaban para las Naciones Unidas consideraban que el desarrollo pasaba por la eliminación de las filosofías ancestrales, por la desintegración de las instituciones sociales, por el rompimiento de lazos de casta, credo y raza.

Los modelos de desarrollo también estaban acompañados con formas de abordar a la diversidad, que fundamentalmente se expresaban en políticas educativas implementadas desde la hegemonía. Esto implicaba que las poblaciones indígenas debían despojarse de su cosmovisión, de su espiritualidad y de su lengua, para integrarse a una lengua y religión nacional. Al respecto afirmó López (2001), que en el Perú la asimilación cultural fue una estrategia de dominación de las culturas subalternas a través de políticas educativas de la dignidad igualitaria.

La política de educación bilingüe a cargo de Instituto Lingüístico de Verano- ILV (política de asimilación) trajo consecuencias negativas para los pueblos, ya que el fin fundamental de esta misión era evangelizar; por consiguiente, las poblaciones indígenas



debían abandonar muchas de sus prácticas culturales: la espiritualidad, la ritualidad, el chamanismo, las danzas, cantos, etc. Estos elementos fueron considerados como manifestaciones diabólicas. Implícitamente quedó prohibido desde la escuela todas las expresiones propias de su cultura, y con ello todos los conocimientos relacionados al medio ambiente. Esta política fue la más nefasta para los indígenas; las poblaciones fueron concentradas alrededor de la escuela y como afirmó Stool (1985), esta centralización de los indígenas trajo consigo también el agotamiento de la tierra y la caza, el empobrecimiento del conocimiento tradicional del medioambiente.

Frente a estos objetivos de evangelizar, castellanizar y asimilar a los indígenas a la cultura nacional a través de la educación bilingüe patrocinados por el Instituto Lingüístico de Verano -ILV; surge la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que propone la resocialización formal a través del currículo todo el conjunto de saberes indígenas del aprovechamiento de los recursos naturales.

A partir de este enfoque, se plantea rescatar todas las manifestaciones culturales como elementos identitarios de los pueblos. En ese sentido, se entiende que la vitalidad etnolingüística no reside solo en el uso de la lengua en sí, sino como manifestaron Areiza, Cisneros y Tabares (2004) está asociada de cuánto conocen de su cultura, fundamentalmente sobre el conocimiento del ecosistema, el manejo y aplicación de las tecnologías tradicionales.

Si hoy la EIB socializa desde el ámbito formal todos los conocimientos de las poblaciones indígenas, quiere decir, que no solo queda en la oralidad las diversas formas del conocimiento y su interrelación con la naturaleza, sino esa práctica se reproduce también en la escuela en la formación académica de los niños. Esta investigación busca describir cómo se está implementado los conocimientos ambientales indígenas en la

programación curricular anual del V ciclo de las instituciones educativas bilingües en las comunidades nativas del pueblo Shipibo-Konibo que pertenecen al distrito de Yarinacocha.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema general**

- ¿Cómo está implementado el conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali?

### **1.2.2. Problema específico**

Pe.1 ¿Cómo está implementado la concepción del mundo y la naturaleza desde la cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo en la programación curricular anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali?

Pe.2 ¿Cómo está implementado las prácticas productivas ancestrales de base ecológica del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali?

Pe.3 ¿Cómo se está implementado el conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

- Describir la implementación del conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Oe.1 Describir la implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza desde su cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

Oe.2 Describir la implementación de las prácticas productivas ancestrales del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

Oe.3 Describir la implementación del conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

#### 1.4. Importancia y alcances de la investigación

**Importancia teórica:** El presente trabajo es relevante porque visualiza los enfoques de la educación intercultural se basa en los estudios de la filosofía, la antropología y la pedagogía. Asimismo, desarrolla desde la perspectiva cultural todo lo referente al conocimiento indígena sobre el medio ambiente y la intromisión de la colonialidad en América Latina.

En esta investigación se analiza de cómo se está implementado los conocimientos ambientales indígenas en la educación intercultural bilingüe; es decir, si efectivamente está dándose o no el diálogo de saberes según los lineamientos de este enfoque intercultural de educación en contextos bilingües.

**Importancia metodológica:** La metodología empleada en esta investigación puede ser replicable en otras investigaciones sociales, culturales, educativas que traten de describir su realidad. También será un aporte y un antecedente para abordar sobre la educación intercultural bilingüe y la incorporación e implementación de los conocimientos indígenas en la diversificación curricular.

**Importancia práctica:** Esta investigación permite resolver la visión estrecha de la educación intercultural bilingüe que solo se restringe al uso de la lengua, dejando de lado todo un conjunto de saberes en relación a su medio ambiente y su aprovechamiento. Favorecerá a la correcta implementación de los saberes ambientales en el currículo de la educación intercultural bilingüe, específicamente en la educación de los pueblos Shipibo-Konibo.

**Relevancia social:** Esta investigación beneficia a la educación intercultural bilingüe en la formulación de proyectos educativos pertinentes y a la diversificación curricular de la

misma para las escuelas interculturales bilingües de la amazonía, particularmente de los pueblos Shipo-Konibo, en donde los conocimientos ancestrales de uso sostenible del medio ambiente sean los contenidos de la programación curricular del aula.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

Las limitaciones, entendida como delimitaciones, en esta investigación se limita en describir y explicar cómo se está implementado los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en cinco instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

Las limitaciones, entendida como dificultades, son aquellas que se presentaron en la investigación, pero que fueron superadas; por ejemplo, es la distancia para el desarrollo de esta investigación, ya que las escuelas interculturales bilingües se encuentran ubicadas en rio abajo y arriba del Ucayali. Otra de las limitaciones es el aspecto económico, pues es necesario realizar varios viajes a las diferentes escuelas lo cual requiere un financiamiento. Asimismo, es una limitación el manejo del idioma Shipibo-Konibo para interactuar con los docentes indígenas sobre los conocimientos indígenas.

## **Capítulo II.**

### **Marco teórico**

#### **2.1. Antecedentes del problema**

##### **2.1.1. Antecedentes internacionales**

Tunubalá (2014), en su investigación sobre *Saberes tradicionales del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas*, desarrolló en la Universidad del Valle. Empleó una metodología etnográfica en el aula utilizando las técnicas de observación, encuestas y entrevista a docentes de ciencias naturales, estudiantes de 6 y 7 grados y a los expertos que conocen y lideran procesos culturales (Taitas, Tatas Mamas). En esta investigación llegó a la conclusión de que los maestros en la enseñanza de las ciencias naturales sobre las plantas quedan reducida a un enfoque metodológico tradicionalista que perpetúa solo los conceptos científicos y deja de lado los conocimientos tradicionales propios del pueblo Misak como la cosmovisión y la espiritualidad que responden a una racionalidad distinta sobre el mundo; una relación recíproca del ser humano con la naturaleza.

Villares y Villares (2011) investigaron sobre el tema: *El proceso de educación ambiental a través del calendario Agro-festivo como estrategia respeto a los saberes y conocimientos ancestrales en la comunidad de Apatug San `Pablo*. Ellos desarrollaron en

la Escuela Superior Politécnica de Riobamba. Es una investigación de método cualitativo cuyo objetivo fue iniciar y fomentar un nuevo proceso de educación ambiental comunitario en base al calendario agro festivo andino como estrategia de respeto y encariñamiento a los saberes y conocimientos ancestrales de la comunidad. En esta investigación llegaron a las siguientes conclusiones:

La transmisión intergeneracional de conocimientos y saberes ancestrales continúa vigente en la producción andina de las comunidades campesinas indígenas de la provincia de Tungurahua. Esta socialización y reproducción de los conocimientos se efectúa a través del Calendario Ritual Agrofestivo Comunitario Andino de la comunidad Apatug. En base a esto se implementa chacras demostrativas perennes, teniendo como guía al Calendario Agrofestivo Andino Comunitario, como herramienta curricular para conservar el ambiente sano, la agrobiodiversidad andina, silvestre.

Avilés (2010) hizo la investigación sobre la: *Percepción de la sustentabilidad socioambiental por parte de comunidades indígenas aymaras de humedales altoandinas*. Esta investigación hace énfasis en comprender a los indígenas aymaras a través del análisis de su pensar, sentir, habitar y construir lugares como cultura. La investigación es de enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la observación participante.

Los resultados de la investigación indican que las comunidades indígenas analizadas, han sufrido cambios socioculturales y ambientales en sus estructuras y funcionalidad relacionados con alto nivel de migración hacia la ciudad, el abandono de las practicas productivas tradicionales por trabajo asalariado y actividades no agrícolas y se han transformado en un grupo social urbanizado, desfavoreciendo el sostenimiento, cuidado y manejo de sus recursos naturales. La funcionalidad como comunidades indígenas aymaras

rurales, presenta una alta inestabilidad demográfica y social, relacionada con el envejecimiento y el escaso número de habitantes rurales.

Carihuentro (2007). Su investigación sobre *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios mapuches*, en la región Araucanía tuvo como objetivo conocer que aspectos del saber, conocimientos y valores fundamentales mapuches se requeriría incorporar al currículum de la educación formal en contextos interétnico e intercultural, según sabios de comunidades mapuches. Arribó a las siguientes conclusiones: a) la educación que se imparte en contextos interétnicos e interculturales en la novena región de la Araucanía, no incorpora saberes y conocimientos mapuches, como mecanismos reforzadores de la identidad individual, social y cultural del educando indígena. Según la visión de los mapuches el currículum actual denota una visión desvalorizada del ser indígena respecto al saber occidental. b) Finalmente señala que, existen saberes y conocimientos mapuches que es posible incorporar al sistema educativo chileno en un contexto de relaciones interétnicas e interculturales.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

Ochante (2011) realizó una investigación en la comunidad de Infierno sobre: *La cosmovisión como herramienta para la educación ambiental*. Es un trabajo de carácter etnográfico, de nivel descriptivo, cuyo objetivo fue observar, describir y explicar de qué manera la cosmovisión de la Comunidad Nativa de Infierno puede servir como herramienta para la educación ambiental. La población a investigar fue la comunidad, alumnos y docentes del colegio Hermoza Grande. La muestra constituye cuarenta personas de la comunidad, cinco docentes y dieciséis estudiantes del colegio. La investigación arribó a las siguientes conclusiones:



Existe un debilitamiento creciente de los valores, sabiduría popular y la cosmovisión en la Comunidad Nativa de Infierno, en la que los mitos normativos ya no son tomados en consideración en sus diversas actividades de aprovechamiento de los recursos naturales. Asimismo, los docentes que imparten la educación ambiental formal encuentran dificultades en la diversificación curricular de los contenidos transversales. Esta limitación se debe también a que no existe material bibliografía que estén enmarcados en su sabiduría popular y cosmovisión de la comunidad donde laboran.

Béjar (2010) ejecutó una investigación titulada: *Interculturalidad y el nivel de conciencia ambiental en los pobladores de la localidad de Puerto Maldonado*, tuvo por objetivo el determinar la incidencia de la interculturalidad en el nivel de conciencia ambiental de los pobladores de la localidad de Puerto Maldonado que son provenientes de Arequipa, Cuzco, Apurímac y Puno. Él arribó a la siguiente conclusión:

No existe diferencia significativa en el nivel de conciencia ambiental de los pobladores de la ciudad de Puerto Maldonado en función al origen y procedencia de los grupos culturales. En general presentan niveles bajos de conciencia ambiental.

Peschiera (2010), en su investigación sobre: *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas*, tuvo como objetivo, analizar el contenido y la coherencia de las políticas y normativas de EIB existente dentro del Ministerio de Educación y definir las concepciones de interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe que manejan los diferentes actores educativos. Empleó la metodología de análisis de documentos oficiales de políticas en EIB y la entrevista a profundidad a los diversos actores en los diferentes niveles del sistema educativo tanto de la costa y la selva. La conclusión indica en los documentos sobre la interculturalidad y educación intercultural bilingüe existe la ausencia de un

interculturalismo crítico reflexivo sobre las relaciones asimétricas de las culturas. Lo mismo sucede en el discurso de los actores, en donde se suma a la interculturalidad como un discurso normativo, esto constituiría como un interculturalismo funcional, el cual no cuestiona las relaciones de dominación entre culturas. Con respecto a los docentes indígenas, indica que ellos solo consideran a la educación intercultural como un espacio para preservar, conservar y rescatar a las culturas de menor prestigio en relación a los contextos hegemónicos. Tampoco cuestionan las relaciones asimétricas de las culturas y las relaciones de poder en la escuela.

Cóndor (2008) hizo la investigación sobre: *Los ritos de la siembra del maíz y su influencia en la educación ambiental en la comunidad de Tangor, distrito de Paucar, provincia de Daniel Alcides Carrion, Region Pasco*. Su objetivo fue evaluar la influencia de las diferentes manifestaciones y prácticas culturales relacionadas con los ritos durante la siembra del maíz sobre la educación ambiental. Es una investigación que corresponde al método descriptivo. Arribó a la siguiente conclusión:

Las prácticas culturales relacionados con los ritos durante la siembra del maíz realizada en la comunidad de Tangor, influye significativamente en la educación ambiental y se convierten en un elemento educativo importante para promover, fortalecer las actitudes, la toma de conciencia ambiental y el desarrollo de autoestima de los pobladores de Tangor.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Breve marco histórico referencial sobre el pueblo Shipibo-Konibo**

El pueblo Shipibo-Konibo es una fusión de tres pueblos emparentados lingüísticamente. Según los datos de los primeros misioneros que ingresaron al río Ucayali existía tres pueblos con una pequeña variación dialectal: Shetebo, Shipibo y Konibo, que son pertenecientes a la familia lingüística Pano. El grupo Shetebo habitaba el bajo Ucayali, Shipibo, medio y el Konibo, el alto. El territorio abarcado históricamente por este pueblo fue el río Ucayali y Pachitea. Actualmente está distribuido en las regiones de Ucayali, Loreto y Huánuco.

La investigación hecha por Morin (1998) quien tomó los estudios arqueológicos llevados a cabo por Latrap (1970) indicó que los pano-hablantes emigraron del sur hacia el Ucayali 300 años d.C. Los datos arqueológicos que confirman esta movilidad social corresponde a las características de la cerámica Pano que fueron importados de la zona oriental de Bolivia. En los años subsiguientes se consolidaron como pueblo pano-hablante y finalmente se posesionaron de la várzea expulsando a los primeros nativos que pertenecían a la familia arahuac. Entre los años 800 d.C. este grupo se había vuelto una población muy densa y con un desarrollo cultural, mejorando su cerámica con un fino acabado. Este desarrollo cultural y bienestar económico se altera con la llegada de más inmigrantes Pano que provenían de la región de Guaporé.

En este contexto se da la escisión del conjunto pano dando origen a los demás pueblos que en la actualidad son diez: amahuaca, kapanahua, kashibo–kakataibo, cashinahua, matsés, marinahua, mastanahua, sharanahua, shipibo–konibo y yaminahua.

Al momento de la escisión, el núcleo Pano continuó desarrollándose en el lago Cumancaya, esta sería la base cultural de los Shipibo-Konibo. Las características de la cerámica de Cumancaya son similares a la actual cerámica de este pueblo.

Los primeros contactos con los europeos según Morín (1998) se habría dado con la entrada de la misión exploradora de 1557 encabezado por Juan Salinas de Loyola, quien partiendo desde Ecuador ingresó por el Marañón y luego surca el Ucayali. En su trayecto encontró a los Cocama y a los Pariache; es posible que este último haya sido los Shipibo-Konibo, pues geográficamente se ubicaban entre la desembocadura de Aguaytía y Pachitea, que eran el dominio absoluto de los Pano. Los Cocama compartía el dominio del Ucayali solo con los Shipibo-Konibo en forma pacífica y que además compartían muchas prácticas culturales. Esta relación no solo era con los Cocama del Ucayali, sino también con los de Huallaga.

Posteriormente en un intervalo de casi cien años las misiones de Quito (jesuitas) y de Lima (franciscanos) emprenden una nueva entrada a la amazonia. Los franciscanos en 1641 logran llegar hasta la desembocadura del río Aguaytía, sin embargarlo los Shipibo-Konibo liquidan a los franciscanos. La misma suerte corrió la expedición de 1657, dirigido por el Padre Alonso Caballero, los Shipibo-Konibo se rebelaron masacrando a todos los miembros que habían fundado dos aldeas.

Durante la época del caucho la población Shipibo-Konibo fueron aliados de los extractores del caucho. Participaron en las correrías para coger esclavos indígenas para trabajo forzado en la recolección del caucho. En este contexto tiene conflictos con los Cashibo Kakataibo, a quienes secuestraban y tomaban como prisioneros de guerra para luego venderlos como esclavos a los caucheros.

Con relación a este tema **Ramos (2017)** señaló:

Después de la guerra liberada entre los Shipibo y los Kakataibo en las Pampas de Sacramento en las cercanías del Boqueron, al ser derrotados los Kashibo, el niño Ceteno que a la sazón frisaba cerca de diez años, fue tomado prisionero junto a su madre y a su hermana mayor. En manos de sus enemigos llegan a Contamán y allí al niño le venden al conocido cauchero Cesar Odicio a cambio de dos carabinas y una escopeta. La hermana y madre fueron conducidos a Iquitos para hacer negocio con la gente pudiente (p. 17).

En la actualidad están organizados por federaciones que representan cuencas y a la vez estas están centralizadas en la Organización Regional Aidesep Ucayali – ORAU. A través de esta institución participan activamente en la organización nacional que es la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana. En el Ucayali es uno de los pueblos más representativos y que sus prácticas chamánicas y su arte ha atraído a investigadores y turistas.

### **2.2.1.1. La concepción del mundo y de la naturaleza del pueblo Shipibo-Konibo**

#### **2.2.1.1.1. La cosmovisión Shipibo-Konibo del mundo.**

La idea que tienen los seres humanos de su entorno y su relación con ella constituye la cosmovisión. Tiene que ver con la sistematización del tiempo, espacio y la ubicación de los seres como sujetos interrelacionados.

Desde la perspectiva antropológica la cosmovisión se define como “la visión estructurada en la cual el miembro de una comunidad combina de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven, y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre” (Broda, 2001, p. 16)

En la cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo el ser humano no se concibe asimismo como el amo de la naturaleza, sino como una parte de ella, como un componente más. Esto

implica la existencia de una relación de identificación y un profundo respeto por el contexto en el que está inmerso.

Aquí presentamos la concepción del mundo del pueblo Shipibo-Konibo, quienes establecen que el mundo está dividido en cuatro espacios cada uno habitado por seres que se interrelacionan:

Jene Nete (el mundo acuático). Este espacio está habitado por varios espíritus que constituyen como dueños del recurso hidrobiológico. El espíritu más poderoso del mundo de las aguas es el Ronin, la boa gigantesca, puede adoptar la forma de un hombre con poderes extraordinarios que puede controlar todo lo que existe en el mundo acuático.

También se considera que existe otro espíritu que adopta los rasgos humanos. Bertrand-Ricoveri (1996) recogió la versión siguiente sobre espíritus del agua que seducen a los pescadores:

Jenen Yoshin (literalmente "el Espíritu de las aguas") es presentado bajo los rasgos de una mujer seductora, una homóloga de nuestras sirenas, que con su canto atrae hacia su territorio a los jóvenes imprudentes. Fascinándolos para siempre, los vuelve incapaces de concertar una alianza matrimonial con una humana; en contrapartida, mantenida en suelo, la relación erótica con el espíritu asegura al joven una pesca abundante. (p.86)

Para liberar de este encantamiento los Shipibo-Konibo recurren a los Onaya según su mitología.

Non nete, (el mundo terrenal). Es la morada del hombre, de las plantas, animales, los espacios geográficos como los cerros. Todos los seres que existe en este mundo tienen sus espíritus. En este conglomerado de espíritus existe jerarquías con acciones negativas y positivas. Existen plantas muy poderosas cuyo espíritu son muy fuertes y puede hacer daño a las personas, como es el caso de la lupuna. Pero, también existen otras plantas cuyos

espíritus cooperan con los hombres para curar, para ser más hábil en la pesca y caza, para cambiar nuestros comportamientos, y conducirnos a otros espacios; las más conocidas son la ayahuasca, el tabaco y el toe.

Panshin Nete (mundo amarillo). Es el mundo que se inicia a partir de las copas de la lupuna hacia arriba. Este espacio constituye el mundo de los espíritus malos como: de bero yoshin (espíritu de los ojos) y el espíritu de los muertos, mawa yoshin. Panshin Nete es el destino de los brujos malos como los yobe o jakonma amis. Estas personas por sus acciones negativas, por usar las plantas para hacer daño son castigados y por lo tanto su morada será este espacio donde vagarán sus almas conducido por el simpi. Este personaje tendría la forma de vaca marina con inmensos brazos que puede alcanzar hasta el non nete de donde puede capturar a las personas que incumplen las normas del buen vivir.

El simpi controla y conduce los espíritus malos, en algunas veces puede provocar un ventarrón, ocasionado que los espíritus malos lleguen al non nete, al mundo de los seres humanos, el choque de este aire fuerte y maligno genera en las personas desequilibrios en su salud: diarrea, vómitos y desmayos. Este desequilibrio solo puede ser restablecidos por el Onaya.

Jakon Nete (mundo maravilloso). Este mundo es el reyno del Padre Sol, este espacio está separado para los espíritus de todos seres buenos del non nete: hombres, animales, plantas. Este es el espacio de bienestar y de la restauración y prolongación de la vida. Después de la muerte los espíritus de todos los seres buenos van al jakon nete. Este espacio puede ser transitado antes de la muerte solo por el meraya a través de la ayahuasca. Su rol de este personaje entre otros, es sacar a los seres del mundo panshin nete, después que haya cumplido el tiempo de su sanción, para ubicarlos en el mundo jakon nete.

### **2.2.1.2. La concepción de la naturaleza desde la cosmovisión Shipibo –Konibo.**

El conocimiento indígena sobre el medio ambiente está relacionado íntimamente a su cosmovisión. Su concepción sobre la naturaleza es integral y no parcelado. Por lo tanto, su conocimiento sobre ella también es integral, no hay separación de la materia con el aspecto espiritual.

El conocimiento indígena se desarrolló dentro de un contexto específico (tiempo, espacio geográfico y desde una perspectiva cultural), y que abarca todos los aspectos de la vida en relación con su entorno ligado a una espiritualidad. Estos conocimientos según Lévi-Straus (1999) fueron acumulados progresivamente por miles de años, desde la época del neolítico los hombres habrían almacenado en la memoria colectiva de manera oral una serie de conocimientos con los cuales resolvieron sus necesidades de alimentación, seguridad y salud. De tal manera que los conocimientos que hoy poseen estos pueblos no surgió de la noche a la mañana de pura casualidad; sino "...supone siglos de observación activa y metódica de hipótesis atrevidas y controladas, para rechazarlas o para comprobarlas por intermedio de experiencias incansablemente repetidas" (P. 31).

El conocimiento indígena está depositado en la memoria colectiva de las personas mayores y a través de la oralidad está presente en sus actividades cotidianas y "se expresa en cuentos, canciones folclor, proverbios, danzas, mitos valores culturales, creencias rituales, leyes comunitarias, lenguaje local y taxonomías, prácticas agrícolas, herramientas, materiales, especies de plantas y animales" (Fondo indígena; 2008; p. 14).

El entorno del conocimiento puede ser similar a los seres humanos, lo que diferencia es la perspectiva cultural sobre el entorno. Los pueblos indígenas han desarrollado perspectiva cultural propia de ver, entender, sentir y actuar de una manera singular frente a



su entorno. “Así los miembros de un pueblo pueden ver cosas que a otros les están negadas gracias a su peculiar forma de aproximación a la realidad, y explicar fenómenos les resultarían inexplicables” (Fondo indígena, 2008, p. 17).

Los Shipibo-Konibo tienen una perspectiva cultural propia que fue configurándose con el tiempo en una estructura mental, racionalidad distinta, para plantearse y resolver retos que el entorno y su grupo social les ha impuesto. Entonces existe la perspectiva cultural sobre origen de la vida, la muerte, las plantas, los animales, las enfermedades, el poder y las reglas sociales.

Esta perspectiva cultural está cimentada en la cosmovisión como una integración. Al respecto Llamazares y Martínez (2004) sostuvieron que la cosmovisión amerindia es un complejo sistema donde destacan un conjunto de principios profundamente integradas entre sí como: la totalidad, la energía, la comunión, la sacralidad y el sentido comunitario.

El principio de la totalidad significa que las personas, los demás seres vivos y sus espíritus están en permanente interrelación activa conformando el todo del cosmos. El principio de energía, consideran que existe una fuerza central que regula el orden del mundo y la relación del hombre con la naturaleza. El principio de la comunión es la integración armónica entre el hombre y la naturaleza; porque se considera que la naturaleza está dotada de vida y es posible entablar el diálogo con naturaleza. Principio de sacralidad, los indígenas consideran que la naturaleza tiene poder y por lo tanto puede legar ayuda a los hombres; por ello consideran sagrado a la naturaleza (Llamazares y Martínez, 2004).

Los antiguos sabían comprender cuándo unos actos contra las plantas eran excesivos y creaban el riesgo de suscitar su resentimiento. En aquellos tiempos cada cual podía conversar libremente con los espíritus de las plantas. Hubo un tiempo en que el reino animal, el vegetal y el humano no presentaban confines netos, infranqueables como

los de hoy. Los animales asumían formas humanas, las plantas asumían rasgos animales, los humanos compartían el lenguaje con plantas y animales. En ese tiempo, las plantas enseñaron a los humanos cómo vivir en armonía con ellas. Les enseñaron cómo sacar ventaja de las conversaciones que mantenían con los humanos y de la sabiduría que ellas habían acumulado. Los antiguos supieron aprender, antes de que aquel equilibrio fuera alterado definitivamente. Desde ese momento sólo los Onaya, los Meraya y los Yobé pudieron conversar con los espíritus de las plantas. Se hicieron portadores de sus mensajes, de sus poderes, de su sabiduría. Hoy, de los espacios en que se celebra la victoria de los humanos sobre la selva, se levantan las amonestaciones de los sabios contra los que ya no quieren escuchar el sonido y la voz de las plantas (Caruso, 2005, p. 154).

Centrándonos en el cómo consideran al conocimiento los Shipibo-Konibo podemos dar cuenta que la naturaleza jugó un papel importante en la transmisión del conocimiento.

Esta noción del conocimiento Shipibo-Konibo centra a la naturaleza con capacidad discursiva, con respuestas a diferentes obstáculos que el ser humano enfrenta. En la actualidad los Onanya siguen interpelando a la naturaleza para saber los orígenes y las causas que desequilibran al individuo, la familia o la comunidad. Aquí, la búsqueda del conocimiento no es para acumular riqueza material, sino está orientado a que los seres que conforman la naturaleza (incluido el hombre) vivan en armonía. A esta forma de ver la vida y el conocimiento hoy se denomina: el buen vivir.

El pensamiento occidental dividió a la naturaleza en seres bióticos y abióticos. A los seres vivos los dividió en seres con espíritu (alma) y, otros, sin espíritu (sin alma). De acuerdo a esta lógica solo el hombre poseía el alma o espíritu, por lo tanto, era superior al resto de los componentes del entorno.

En el marco de este esquema, según Burga (2005) el razonamiento occidental consideró al agua, el suelo, las cataratas, las cochas, los cerros y las piedras como elementos abióticos, y así los considera la ciencia hasta hoy. En cambio, desde la perspectiva cultural de la amazonia esos elementos considerados abióticos poseen vida y energía, “en el pensamiento indígena son parte de la misma sociedad y no sólo tiene vida, sino que poseen alma; es decir, “dueños” o “madres” que los cuidan y protegen (Burga, 2005, p. 16). Esta racionalidad no establecía una relación asimétrica entre los seres de la naturaleza. Lo que existía era una relación de reciprocidad entre todos los miembros que conforman el entorno.

La definición judeo-cristiana de la naturaleza es la que tiene hegemonía en los textos escolares. Una definición antropocéntrica, en el cual los recursos naturales están a la disposición del hombre en estado de dominación. Según esta visión solo el hombre tiene cultura, por lo tanto, es antagónico a la naturaleza, por constituirse como salvaje.

Desde la concepción indígena amazónica no existe la distinción entre cultura y naturaleza. “...en el mundo indígena se concibe a los seres humanos, a los recursos naturales y a los seres y espíritus de la naturaleza como miembros y actores de un mismo universo sociocultural” (Burga; 2005, p.16). Los indígenas de la amazonia al sopesarse como parte de un sistema interrelacionado no se tipifican como seres superiores, por lo que su acción se sujeta al estatuto cultural de reciprocidad y respeto. Estas reglas son las que procuran el equilibrio entre todos los miembros en el aprovechamiento de la energía.

Esta visión no es exclusiva del pueblo Shipibo-Konibo, se manifiesta en toda la población amazónica. “Las cosmologías amazónicas despliegan una escala de seres en las que las diferencias entre hombres, plantas y animales son de grado y no de naturaleza” (Descola; 2004; p. 26). Según el mismo autor la no existencia de la diferencia entre la

cultura y la naturaleza se debe a que los pueblos originarios de América han establecido un orden en donde todo elemento que constituye el entorno tiene alma. En este sentido, en la cosmovisión de los pueblos indígenas de la amazonia todo ser está animado y con funciones específicas dentro de esa sociedad total; existen los límites a la trasgresión y al aprovechamiento en exceso de ciertos recursos. Estos conceptos son los que ha permitido una existencia en armonía de los hombres con su entorno.

En la perspectiva cultural de los amazónicos se considera que todos los seres naturales “están dotados de un principio espiritual propio y que, por tanto, es posible que los hombres establezcan con estas entidades unas relaciones especiales: de protección, de seducción, de hostilidad, de alianza o de intercambio de servicios” (Descola, 2004, p. 31)

Estas son las razones por las cuales las poblaciones de la amazonia tengan en cuenta en sus actividades la no transgresión a su entorno. Es decir, la acción del hombre sobre su entorno es previa asentimiento del “dueño” de los recursos. Los individuos alcanzan sus objetivos en el desarrollo de una actividad productiva prosiguiendo ciertas pautas determinados con los seres que se constituyen como protectores o dueños de los recursos hidrobiológicos y del bosque. Asimismo, el logro de los objetivos individuales o colectivos en plano social se asocia al papel de los espíritus de las plantas que dotan de conocimiento o poder. Los espíritus de la naturaleza al ser considerado “... parte de la sociedad, con iguales derechos que los seres humanos, el respeto a la naturaleza y los recursos está garantizado” (Burga, 2005, p.19). El acceso a los recursos de su entorno contempla diálogo y negociación con estos seres. Por lo general los hombres se someten a ciertas restricciones para obtener los beneficios.

En la actualidad, esta concepción ha entrado a un proceso de regresión por factores como la presencia de la religión protestante, la educación, penetración de las empresas extractoras y finalmente la presencia acelerado de las agencias culturales de la sociedad hegemónica. En este sentido como expuso Leeff (2004) estas concepciones de las culturas no occidentales están siendo sustituidas por una nueva racionalidad en el cual la naturaleza se constituye solo como objeto económico.

En ese sentido, la noción ambiental del poblador Shipibo-Konibo es de una visión en que la ubicación del hombre en el universo de los seres es horizontal; no existe la dicotomía de cultura-naturaleza como en el occidente. Por lo tanto, el valor del joni (hombre) no está por encima de la naturaleza, sino más bien el poder y el conocimiento del hombre reside y viene de la naturaleza.

### **2.2.2. Prácticas productivas ancestrales de base ecológica**

La agricultura practicada por la población indígena de la amazonía ha sido estudiada ampliamente, sobre esto hay una síntesis presentado por Uriarte (2007):

La horticultura que lleva a cabo actualmente los grupos indígenas (y en menor grado la población mestiza ribereña) todavía se practican con métodos que han recibido varias denominaciones: agricultura de tala (roza) –y- quema (Uhl & Murphy 1981; Uhl et al 1982), cultivo de tala –y- barbecho (Conklin 1963; Harris 1971: 475-95), cultivo rotativo (Meggers 1971) y horticultura de tala-quema-barbecho (Denevan, 1971, p. 48).

En la región Ucayali existen catorce pueblos indígenas que pertenecen a tres familias lingüísticas: Arawak, Tupí guaraní y Pano. Este último es el mayoritario en Ucayali. Los *cashinahua* (hoy autodenominados como *jonikuin*=hombres verdaderos), su origen lingüístico pertenece al tronco pano. Igual que los shipibo-conibo son sociedades asentadas en las orillas de los ríos. Su actividad agrícola distingue cuatro tipos de chacras con sus

respectivos procesos de preparación. "... *bai kuin*, "chacra permanente"; *hene bexa bai*, "chacra a la orilla del río"; *tama bai/bashi bai* "chacra de maní" o "de playa"; *hunu bai*, "chacra temporal". (Kesinger; 1998; p.19). El mismo autor sostiene que cada tipo de chacra pertenece a un micro clima y que exige uso de una tecnología y un inventario de cultivos distintos. La preparación de la chacra permanente por los cashinahuas según Kesinger (1998) consta de cinco etapas: desbroce de la maleza, corte de los árboles grandes, secado de la maleza y árboles, quema y siembra.

El modo de producir la tierra del pueblo Shipibo-Konibo no difiere de otros pueblos indígenas de la Amazonía. Lo que siguen son cinco procedimientos: ubicar la tierra, realizan el rozo, la actividad que sigue es la tala, como el cuarto procedimiento es la quema, y como final, la siembra.

Aunque podríamos agregar como un procedimiento más la selección y ubicación de la tierra, este es un trabajo previo que realiza el poblador Shipibo. El terreno que se va cultivar debe reunir dos requisitos: que no debe estar contiguo a una chacra en producción y, debe ser ligeramente inclinada para el proceso de drenaje de las aguas de la lluvia. El rozo, es el trabajo un poco más complicado que los demás, más aún cuando se hace en bosque secundario o purma; consiste en dejar los arbustos y enredaderas (sogas) que muchas veces sujetan dos árboles fuertemente lo cual deben ser cortados desde la superficie. Después de uno a dos semanas efectuado el rozo, viene la tala o tumba. Luego de esta actividad, esperan como dos meses para quemar, seguidamente viene la siembra.

El modo de sembrar las semillas es usando un palo puntiagudo llamado tacarpo, con el cual se abre agujeros en el suelo. En general este trabajo lo realiza el hombre de hacer agujeros y echar semillas. Al maíz no se hace el aporque como en los andes, sino solo el deshierbe. El mantenimiento del sembrío le corresponde al trabajo de la mujer.

### **2.2.2.1. Agricultura itinerante o nómada una técnica ancestral**

La agricultura itinerante o nómada es una de las prácticas productivas más amistosas que las poblaciones indígenas de la amazonia hayan desarrollado. Esta técnica productiva agrícola de base ecológica corresponde a un sistema que permite la regeneración de los nutrientes del suelo y la preservación del bosque. Al respecto afirmó Favaron (2017) que los indígenas de la amazonia “tras un determinado tiempo de uso, estas tierras son abandonadas para dejar que descansen y recuperen sus nutrientes...” (p. 43). Pero, además este abandono no significa depredar el bosque en el área contiguo de la chakra abandona, sino se desplaza aproximadamente a medio kilómetro de distancia; de esta forma se evita que la tierra sufra la lixiviación y la erosión a causa de las lluvias torrenciales o a la solidificación por la acción del sol justamente por la ausencia de la vegetación.

Las chacras abandonadas entran a un proceso de repoblamiento vegetativo con las semillas de árboles y plantas que rodeaban el área del cultivo abandonado. Y nuevamente adquiere su estatus natural en poco tiempo.

El desplazamiento para realizar una nueva chacra permite que no se depreda inmensas áreas del bosque, lo cual estaría afectando la continuidad de la biodiversidad que componen la flora y la fauna.

En este sentido dejar bosques primarios, es decir no afectar con la depredación de áreas contiguos permanentes significa entender el papel que juega la vegetación en la conservación del ecosistema (Meggers, 1976).

...la selva primaria de la cuenca del Amazonas realiza dos funciones principales de conservación: 1) establece y mantiene un círculo cerrado de elementos nutritivos, de modo que los mismos ingredientes se conservan en circulación y las pérdidas se reducen al mínimo; 2) mitiga los efectos perjudiciales del clima, de modo que el empobrecimiento del suelo, por la erosión o la lixiviación, se detiene o se reduce a un proceso muy lento”. (p.34).

Es sorprendente que esto haya sido entendido desde mucho antes por los nativos de la amazonia. La agricultura itinerante garantiza que la selva primaria siga cumpliendo con las dos funciones en el sistema ecológico. De lo contrario, el desmonte total generaría efectos negativos químicos y físicos en el suelo por la exposición directa a la lluvia y la radiación solar, cuya consecuencia sería la siguiente:

Mientras la superficie del suelo permanece expuesta al sol y la lluvia, el calor y las radiaciones ultravioletas perpetúan los procesos químicos, físicos y biológicos que reducen inevitablemente la fertilidad; la adición de fertilizantes, orgánicos e inorgánicos, no puede elevar el contenido de nitrógeno del suelo, debido a la rapidez con que se volatiliza por la exposición a la luz solar. En esa forma, al suprimirse la vegetación selvática se inicia una serie de acontecimientos que hacen desaparecer la capa fértil o la reducen a la esterilidad (Meggers, 1976, p.36).

Según Morín (1998) los Shipibo-Konibo han desarrollado dos tipos de horticultura como consecuencia de las variedades del suelo que poseen. La agricultura estacional en terrazas bajas de productos de periodo vegetativo corto como de: yuca, maíz, arroz, frijol, maní, camote, sandía. La agricultura permanente en restingas y tierras altas que corresponde a la siembra de frutales como: plátano, papaya y cítricos.

La agricultura itinerante o nómada es la forma más compatible a las características ecológicas de la selva. Los indígenas han practicado por miles de años esta técnica productiva el cual ha permitido que la depredación del bosque no avanzara. Al no realizarse desmontes totales permite que solo exista pequeñas áreas depredadas, pero que va requerir poco tiempo en repoblarse de vegetación secundaria, con lo cual evitará que los efectos negativos de la lluvia y del sol sean menores en el empobrecimiento del suelo.

Su sistema de horticultura es una réplica del bosque; la siembra del Shipibo-Konibo es algo similar al sistema natural del bosque, no se encuentra una chacra monocultivo, sino es



mixto, yuca con plátano, camote; generalmente los cultivos que tienen mayor tamaño están alrededor del sembrío, este lo hacen para disminuir los efectos del calor.

Esta técnica de hacer chacras en la actualidad va cediendo a las prácticas de monocultivo, desarrollados por arrendatarios que son generalmente agricultores migrantes de la sierra y de la costa. Estos migrantes talan en grandes hectáreas de tierra para sembrar papaya y maíz; para ello arriendan a los Shipibo-Konibo en diferentes comunidades del bajo, centro y alto Ucayali. A esto agregamos los monocultivos llevados a cabo por empresas transnacionales que se dedican a la siembra de la palma aceitera. Estas empresas depredan cada año con la complicidad de las autoridades territorios pertenecientes a las comunidades nativas.

#### **2.2.2.2. Aprovechamiento agrícola de la várzea**

La várzea es uno de espacios productivos con mayores nutrientes que la tierra firme y que además no demanda mucho esfuerzo para efectuar la siembra. Meggers (1976) encontró dos diferencias entre la tierra firme y la várzea.

Primero su suelo es rejuvenecido todos años por una capa de limo fértil proveniente de los Andes. En segundo lugar, su ciclo anual está determinado por la creciente y la bajante del río, más por la distribución estacional de las lluvias locales (p.48).

Esta condición permite que los Shipibo-Konibo tenga acceso anualmente a estas tierras para sembrar arroz, maíz, frijoles, maní y sandilla.

Según la misma autora, los ríos que arrastran sedimentos fértiles y que son depositados a lo largo de su trayecto en el caso del Perú son Ucayali y Marañón. El río Ucayali, territorio de los Shipibo-Konibo, crea cantidades hectáreas de playas de várzea en todo su trayecto hasta la unión con el Marañón.

La época de la vaciante del Ucayali que se inicia en el mes de mayo va configurando dos tipos de hábitats: *mashi* (playas arenosas) y *mano* (playas barrosas) que en español ribereño se denomina “barrizal”. Las playas más buscadas por la población son los barrizales por su concentración de la capa limoso. Tournon (2002) identificó los siguientes productos que se siembran sobre las playas arenosas (*mashi*): yuca, guayaba, sandía, Chiclayo, maní, melocotón y arroz (este último en menor cantidad). En las playas barrosas (*várzea*) y *mano* en Shipibo, el cultivo más importante es el arroz y que puede ser complementado en menor proporción con el cultivo de la yuca y sandía. El arroz se cultiva, generalmente, para la venta, mientras el resto de los cultivos son para el consumo.

A estos dos tipos de suelo de la playa y sus respectiva uso agrícola, Tournon (2002) agregó el terreno inubdable durante la creciente y que después de la merma se puede cultivar: plátanos, maíz, yuca, frijol y caña de azúcar.

### **2.2.2.3. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola**

El pueblo Shipibo-Konibo es una sociedad ribereña, cuyas comunidades están ubicadas en zonas inundables y tierra alta, pero siempre al borde del río Ucayali y en sus afluentes. En este sentido, la actividad económica de esta población tiene que ver fundamentalmente en el aprovechamiento del curso de los ríos.

En la lengua Shipibo-Konibo existe dos nomenclaturas para designar a las tierras en relación a la acción del *paro* (río): *manan* (tierras de altura), donde el efecto de la creciente del río no tiene consecuencias mayores en la vida social y productiva; y *tasshba jema* (tierras de bajial), el río no solo inunda las tierras de cultivo, sino también las comunidades son invadidas por el agua; por esta situación las casas son construidas con emponados altos.

Los grandes ríos como Marañón, Huallaga, Ucayali y sus afluentes generalmente forman dos tipos de riberas, como especie de piso ecológico que son aprovechados por la

población en la producción agrícola. En el curso del río Ucayali “...se suceden riberas convexas, en general indudables, riberas cóncavas, que en general no lo son. El río erosiona las riberas cóncavas y deposita aluviones en las riberas convexas” (Tournon, 2002; p. 212). Este hecho hace que existan condiciones adecuadas para la producción biológica en flora y fauna, los cuales son aprovechados por los Shipibo-Konibo.

El río Ucayali es el generador de distintos tipos de hábitats y su consiguiente actividad económica en la producción agrícola, pesca y caza. Algunos hábitats no son permanentes sino cíclico, está sujeta a la creciente y vaciante del Ucayali. Los pobladores saben aprovechar económicamente tanto la creciente y vaciante del río Ucayali. Pero también, existen hábitats permanentes, los cuales son aprovechados fundamentalmente para producción agrícola y recolección. Morín (1998) ha clasificado los hábitats desde la nomenclatura Shipibo-Konibo.

**Tabla 1.**

*Nomenclatura Sshipibo-Konibo de los hábitats.*

<b>Habitats</b>		
<b>“alturas</b>	<i>Maná</i>	terrenos no inundables
<b>bajiales</b>	<i>tashbá mái</i>	terrenos inundables
<b>restingas</b>	<i>Cahuíspo</i>	terrazas altas que no se inundan durante las crecientes normales
<b>arenal</b>	<i>Máshi</i>	playa formada principalmente por arena
<b>Barreal</b>	<i>Máno</i>	playa formada principalmente de limo de laguna.
<b>Cocha</b>	<i>Ián</i>	Laguna
<b>Tahuampa</b>	<i>Tashbá</i>	zona baja y húmeda inundada anualmente”. (Morin, 1998,p.322)

Estos hábitats en realidad constituyen microclimas que proporcionan a los Shipibo-Konibo espacios de pesca, caza y siembra de productos de pan de llevar con los cuales garantizan su economía de autosubsistencia. Aquí vamos detallar las características de los tipos de hábitats y las actividades económicas desarrolladas en ellas.

**Maná** (tierras de altura). Son terrenos no inundables, en general son tierras arcillosas que contienen poco nutriente, por esta característica se practica una agricultura nómada o itinerante. En el mismo terreno se puede trabajar máximo dos siembras continuas, después ya no produce; por lo tanto, se tienen que abandonar.

**Tashbá mái** (bajiales). Corresponde a las zonas que están cerca de los ríos y lagos y con la creciente son inundadas durante la creciente. Estas tierras son muy ricas en sus nutrientes para la agricultura. Los Shipibo-Konibo aprovechan principalmente para la siembra de maíz, yuca y arroz.

**Cahuíspo** (restingas) se denomina con este nombre a las terrazas altas que no se inundan durante las crecientes normales. Sin embargo, periódicamente cada seis o siete años existe inundaciones que sobrepasan de lo previsto, afectando la agricultura y la vida de las personas. Las restingas constituyen fundamentalmente como espacios de caza. Los animales que quedan atrapadas por la creciente no pueden escaparse de los cazadores. El escasés de los peces es reemplazado por la carne que provee el **cahuispo**.

**Máshi** (arenal) son playas formadas principalmente por arena. Como consecuencia de la vaciante del Ucayali queda a la orilla del río dos tipos de playas: arenal y barrizal. La que está compuesto de arena se denomina máshi. Aquí se desarrolla la siembra de tres especies: maní, frijol y sandilla.

La playa formada de barrizal está dedicado a la siembra del arroz

*Máno* (Barreal) playa formada principalmente de limo de laguna.

*Ián* (cocha) Las cochas son fuente de recursos hidrobiológicos, durante la creciente también inunda a su alrededor formando playas muy ricas para la siembra de arroz.

*Tashbá* (Tahuampa) Los tahuampas son zonas bajas y húmedas inundada anualmente. Estas tierras se renuevan de las nutrientes anualmente, por lo tanto, son lugares en donde se puede realizar actividad agrícola anualmente después del estiaje del río. Generalmente se siembra el maíz.

Las actividades en los hábitats mencionados están estrictamente relacionadas con el conocimiento del ciclo estacional.

#### **2.2.2.4. Nomenclatura del ciclo estacional.**

En la noción de los Shipibo-Konibo el ciclo estacional está dividido en siete estaciones. Esta división refleja los cambios que se produce en el caudal río: temporada de creciente y vaciante. Otro factor que se toma en cuenta son los meses de sol y sus mínimos cambios de temperatura. La población Shipibo-Konibo al ser fundamentalmente habitante de la planicie amazónica, el río constituye uno de los elementos naturales más importantes en generar temporadas de actividades productivas. Aunque pareciera que en la amazonia existiera solo dos estaciones: invierno y verano; sin embargo, esto no así. El antropólogo (Tournon, 1994) en su investigación realizada con informantes privilegiados del pueblo Shipibo-Konibo identificaron siete estaciones con su propia nomenclatura tomando en cuenta los fenómenos naturales y los cambios que se producen en las plantas.

**Tabla 2.**

*Nomenclatura Shipibo-Konibo de las estaciones.*

<b>Estaciones</b>	
<b>jenetian napo</b>	"en pleno tiempo del agua", es decir la estación de las lluvias que va de enero hasta marzo, que los ribereños llaman el "invierno"
<b>jene tsosinaitian</b>	"la época de la merna", de abril hasta mayo
<b>mano picotaitian</b>	"cuando el barro aparece", de mayo hasta junio;
<b>matsi paquetian,</b>	"la época fría", fines de junio y parte de julio, son los "fríos de San Juan"
<b>baritian napo,</b>	"en medio de la época del sol", fines de julio, agosto y setiembre, es el estiaje que los ribereños llaman el "verano"
<b>jene beaitian</b>	"cuando viene el agua", el mes de octubre, parte de noviembre
<b>tahua baritian</b>	"el tiempo del sol de la caña brava", en diciembre, cuando florece la caña brava, es el "verano del niño". (Tournon, 1994, p.35)

Los ciclos estacionales conllevan actividades económicas correspondientes desde la caza, pesca, agricultura y recolección.

#### **2.2.2.5. Actividades productivas en las diferentes estaciones.**

**Jenetian napo.** Cuidado del cultivo de arroz, yuca, maíz, plátano en tierra firme no inundable. Los que viven en las orillas del río Ucayali y que no tienen acceso a las cochas padecen escases del pescado. Con la creciente del río los pescados ingresan a los caños donde encuentran alimento entre las yerbas acuáticas.

**Jene tsosinaitian.** Cosecha de arroz, maíz y venta de plátano. Con esta cosecha costean los gastos escolares.

**Mano picotaitian.** En esta estación los pobladores ubican los barrizales dejados por la vaciante del río. Después de ubicar realizan una minga para la siembra de arroz.

Paralelamente realizan en las tahuampas la siembran de maíz y yuca.

**Matsi paquetian.** Cuidado del arroz y luego a cosecha en el barrizal. Este acompañado con la pesca del ipo (carachama).

**Baritian napo.** Es la época de hacer nueva chacra, los pobladores hacen la actividad de rozo y tumbado de árboles en zonas no inundables.

**Jene beaitian.** Se quema la chacra rozada, luego viene la siembra de maíz, yuca y plátano.

**Tahua baritian.** El cuidado y mantenimiento de la siembra en las zonas no inundables. Trabajo de deshierbe en las chacras de maíz, atsa (yuca), paranta (plátano).

### 2.2.3. El conocimiento y uso de las plantas

En los pueblos indígenas el conocimiento de las plantas medicinales y el uso de éstas está asociado a un conjunto de actos rituales. Reyes (2009) explicó que el conocimiento ecológico tradicional no solo constituye el aprovechamiento de las plantas que proveen de fruto a su economía de autosostenimiento, sino también está el manejo y usos de las plantas que no tienen fruto comestible, pero que tienen propiedades curativas y espirituales. Además, estos conocimientos tienen de alguna manera una explicación mítica en algunos casos y que se han configurado en la cosmología, en ese conjunto de explicación del origen de la tierra, los hombres y el resto de su ecología. Aquí nació los significados que reflejaban el mundo externo, el aspecto subjetivo y prácticas sociales del

grupo. Aquí se estableció las reglas culturales de cómo relacionarse entre los hombres y, estos con la naturaleza.

Desde la perspectiva cultural Shipibo-Konibo las plantas son fuentes o base del conocimiento, al respecto Belaunde (2005) indicó que según los shipibo-conibo que “Las plantas *rao* contienen pensamiento en sí mismas y comunican su pensamiento a la sangre de los humanos a través de sus cualidades olorosas, medicinales, anticonceptivas, abortivas, alucinógenas, enamoradoras o venenosas” (Belaunde; 2005; p. 206). Pero esta transmisión del conocimiento hacia los humanos depende de la limpieza de las personas. Esto se logra a través de un proceso de restricciones denominadas dietas (*sama*). “Para poder adquirir el pensamiento de las plantas, las personas deben someterse a periodos de dieta y reclusión durante las cuales consumen brebajes hechos a partir de una o varias plantas *rao*, según el tipo de conocimiento que desean adquirir” (Belaunde; 2005; p. 207).

Desde la visión Shipibo-Konibo las plantas pueden ser clasificadas en maestras (médicos) o brujos (daño). El conocimiento y uso de las plantas está asociado fundamentalmente a unos procesos rituales ejecutados por chamanes hombres o mujeres. Belaunde (2005) indicó que estos son denominados como *onanya* y *meraya*. El primero conoce las plantas medicinales para curar la salud o equilibrar comportamientos de las personas; el segundo, posee más conocimiento y la capacidad de transformarse en otro ser de la fauna y traspasar los cuatro mundos.

El conocimiento de las plantas desde la cosmovisión indígena se adquiere a través de los sueños. En la visión del Shipibo-Konibo las plantas tienen espíritu y madre que actúan de acuerdo al tipo de relación que establece con el ser humano. Estos seres son los que comunica a las personas elegidas sobre las bondades de las demás plantas para aplacar algún dolor o desequilibrio social del grupo o individuo. Sin embargo, esta comunicación



no es de manera indiscriminada, sino existe restricciones. Solo es transmitido a las personas que moralmente son íntegros y que las puedan usar a las plantas dentro de lo necesario.

### **2.2.3.1. Las plantas y su clasificación**

En el conocimiento tradicional de los Shipibo-Konibo sobre las plantas pueden clasificarse en dos grupos: por su morfología y por su actividad. Estos a la vez se subdividen en una serie de clasificaciones que a continuación detallaremos.

### **2.2.3.2. Clasificación según su morfología**

Los estudios etnobotánicos realizados en el pueblo Shipibo-Konibo identificaron que existen tres clases de plantas de acuerdo a sus características morfológicas y estructurales: shobi, jiwi y nishi. Esta clasificación corresponde a la terminología de la propia lengua Shipibo-Konibo.

#### **a. El shobi**

En la lengua española significa hierba que designa a todas plantas menudas. En ese sentido el shobi se constituye como concepto abstracto, es decir, es un hiperónimo que engloba varios significados que comparten ciertas similitudes: el piripiri, lengua de perro, etc.

#### **b. El jiwi**

Es otro hiperónimo que engloba a la clase de plantas que reúnen las características de árbol. Igual forma este término es un concepto abstracto que reúne a diferentes clases de *jiwi*: cedro, utucuro, lupuna, capirona, bolaina, quinilla, etc., en general son árboles maderables.

**c. El nishi**

Es para designar a las plantas tipo sogá, llamadas lianas. Estas plantas para desarrollarse requieren árboles grandes en cual se enroscan desde la base hasta las ramas.

**d. Nepash**

Son plantas acuáticas y flotantes que crece a lo largo del recorrido del río Ucayali.

Según el trabajo de Tournon (2002) se consideró las siguientes categorías de clasificación: jihui, nishi, shobi, manish y nepash. Al respecto manifestamos aquí, que la categoría manish sería una interpretación errónea al confundir el significado del bosque por unas plantas. Para el poblador shipibo-konibo manish significa bosque, un espacio habitado por la flora, fauna y los espíritus (yoshin). Al respecto, mi experiencia de haber vivido con los shipibo-konibo aproximadamente tres años me permite afirmar que el manish es más bien un significado para indicar un espacio geográfico, en el cual el hombre no realiza ninguna actividad agrícola. El área cultivada y las purmas no son considerados manish, a pesar de que están rodeadas de shobi, jivi y nishi. Para ser considerado manish tiene que ser el bosque más allá de las fronteras de la actividad casi cotidiana del hombre; es decir, es el bosque primario, el cual es considerado como territorio sagrado y morada de los espíritus.

Prada (2003) sostuvo que los indígenas en el manejo de los ecosistemas han desarrollado un conocimiento sólido y que hoy se vuelve vigente para afrontar la problemática ambiental, y es aquí donde se pueda dar el “diálogo intercultural e interepistemológico” (p.429). En este sentido, las escuelas con enfoque intercultural deben implementar estos conocimientos como contenidos curriculares.

### 2.2.3.3. Clasificación según su actividad

Los Shipibo-Konibo como el resto de las poblaciones de la amazonia han construido el concepto de que las plantas tienen un estado anímico que es capaz de sentir y actuar. El cual se manifiesta a través de su *ibo* (espíritu/protector/madre) dando conocimiento, salud, poder o castigo a los hombres. Esta concepción ha permitido que el shipibo-konibo asuma una actitud de temor y obediencia a las plantas. Con respecto al *ibo* desarrollaremos en detalle en la sección que corresponde al espíritu de las plantas.

Los Shipibo-Konibo han clasificado las plantas de acuerdo a la acción que realizan sus espíritus sobre los hombres y por lo tanto pueden ser: médicos o brujos. Dentro de esta clasificación encontramos las plantas sicoactivas y las etoactivas.

A la categoría de médicos corresponde los *rao*. Desde la perspectiva shipibo-konibo los *rao* son plantas medicinales que pueden curar enfermedades o equilibrar comportamiento de las personas. Al respecto existen investigaciones realizadas en varias comunidades Shipibo-Konibo de alto, medio y bajo Ucayali. Tournon (1988, 1990, 1991, 1998) hizo la investigación sobre la etnobotánica para identificar las formas de clasificación y el uso dado a las plantas para efectos de la salud y magia entre los Shipibo-Konibo del Ucayali. Según este estudio, los *pano* establecen que las plantas sicoactivas y etoactivas pertenecen a la categoría *rao*. Estas plantas se pueden usar de manera externa o interna (ingiriendo) con finalidad producir cambios específicos en la conducta de las personas.

Este autor sostuvo que los *rao* no es exclusivamente vegetal y define como “...cualquier producto de origen vegetal, animal o mineral que pueda tener una actividad o un “poder”, que sirva como medicina, veneno, alucinógeno, para la caza, la pesca, para cambiar estados psicológicos o comportamientos...” (Tournon; 1988. p. 164) Aquí solo

vamos trabajar los rao que son vegetales y que ha sido clasificados de acuerdo a sus acciones específicas según la información de los raomis en: noi **rao**, mechati **rao**, rayati **rao**, tantiro **rao**, Pechi **rao** y tsinish **rao**.

#### **a. Noi rao.**

Según el trabajo etnográfico de Tournon (1988) los *noi rao* son plantas etoactivas que se usa en contextos de relaciones familiares y de parejas. Se emplea el noi rao para unir, consolidar y regular la relación de parejas. En las comunidades shipibo-conibo esta práctica es recurrente, generalmente las que poseen este conocimiento son los onanya y las mujeres adultas.

Este autor a partir de los datos recogidos por la población Shipibo-Konibo lo clasifica en tres tipos de noi rao: el primero corresponde a las plantas que tiene propiedades para atraer personas del sexo opuesto, genera sentimientos de afecto y de deseo de la persona de quien antes no tenía en cuenta. En el imaginario colectivo del hispanohablante es denominado como “pusanga”. Un término derivado del verbo “pusay” (llevar) de la lengua quechua. Este noi rao es utilizado por ambos sexos. El segundo tipo de noi rao se usa para intensificar el sentimiento hacia la esposa o esposo y armonizar la relación de pareja (matrimonio) cuando está en conflicto. permanentes. “...este noi rao es utilizado por parejas que no se comprenden porque ella es más joven que el marido...” (Testimonio recogido por Tuornon). Por lo general estas desavenencias surgen por la diferencia de la edad, y a través del noi rao se modifica el comportamiento del hombre o de la mujer para que sea amoroso con su pareja. El último tipo del noi rao se denomina coin coin noi rao que sirve para controlar a los hombres demasiados celosos que agreden psicológica y físicamente a sus mujeres.

## **b. Mechatí rao**

El vocablo *mechatí* (mecha=pescador / ti=marcador del infinitivo) *rao* es otra de las categorías relacionados a la optimización y éxito en la actividad de la caza y pesca entre los shipibo-konibo. Los que usan este *rao* son los hombres cazadores y pescadores. Para tener éxito en esta actividad los hombres pueden lavarse o sobarse las manos y la cabeza “...con la infusión o la decocción de las plantas...” (Tournon, 1988, p. 166). Solo en el caso del *moca pari*, el extracto de la raíz, debe ser ingerido para ser un *mechatí*. Este mismo autor sostiene que existe *mechatí rao* para perros, a los cuales se los dan a tomar.

El uso de *mechatí rao* obliga a los cazadores y pescadores a realizar ciertas restricciones en la alimentación y la actividad sexual. En su alimentación se excluye la sal, el dulce y la manteca. Solo se alimenta de pescados que contienen poca grasa. El hombre debe entrar a la abstinencia sexual mientras dure la restricción.

Entre los Shipibo-Konibo existe los denominados *yopa*, hombres que tienen fracasos continuos en la caza y pesca. Esta situación se remedia con la administración del *mechatí rao*.

## **c. Rayatí rao**

El *rayatí rao* está asociado a la resistencia física del hombre en el trabajo agrícola. Tournon (1988) al respecto citó la explicación de un nativo “... Los *rayatí rao* son dados a los hombres para que trabajen duro en las chacras, de la madrugada hasta la noche...” (p.167). Además, delimita la acción específica del *rayatí rao* solo a la dotación de la fuerza y voluntad al hombre para el trabajo en la chacra.

El mismo autor manifestó que existe dos clases de *rao* para mujeres, pero que no corresponde a la categoría *rayatí rao*, sin embargo, tienen usos similares para que las mujeres sean laboriosas en sus actividades domésticas y en la elaboración de cerámica y textil. Para el primer caso se emplea *cape shini osha rao* (lagarto blanco/sueño/rao)

(*bonafousia tetrastachya* (HBK)). A las muchachas aplican unas gotas de látex. Para el segundo caso, se usa *Barin quencha*, las manos de las niñas son sobadas con las hojas de esta planta; según la concepción shipibo-conibo esto garantiza la habilidad y la inteligencia de las futuras mujeres en el trabajo de la cerámica y la textil iría. Estos *rao* son propiciatorios, las madres a través de esta acción proyectan a las niñas para que sean mujeres dedicadas al hogar y a la artesanía.

#### **d. Tantiro rao**

En la cultura shipibo-conibo es poco usual ver una pareja discutiendo o agredándose físicamente. Este comportamiento es mal visto y desaprobado por el resto del grupo social. Justamente para evitar estos comportamientos de impulsividad, agresividad ya sea en estado de sano o ebrio se usa el *tantiro rao*. Según los datos recogidos por Tournon (1988) los que son administrados con tantiro rao son los hombres, ya que son ellos los que pueden agredir a la esposa o hijos en su estado de ebriedad. Para evitar o calmar estos comportamientos las mujeres administran en forma secreta el *tantiro rao* mezclado con té de naranja. Los *tsocas joni*, no deben enterarse que están tomando este controlador de actitudes agresivas.

#### **e. Pechi rao**

Así como conocen las plantas para unir parejas y consolidar matrimonios, también existe el *rao* que se usa para separar parejas. Desde la perspectiva shipibo-conibo los *pechi rao* es un interruptor de las relaciones de pareja.

#### **f. Tsinish rao**

El *tsinish rao* son especies vegetales para controlar a los *tsinish joni* o personas. En la sociedad Shipibo-Konibo, los *tsinish* son hombres o mujeres “sexualmente hiperactivas y promiscuas, cambiando frecuentemente de pareja sexual” (Tournon, 1988, p. 167). Aquí los hombres polígamos aceptados culturalmente no eran considerados como *tsinish joni*.

Todos estos *rao* que hemos mencionado a partir del trabajo de Tournon (1988) son usados para inquietar y modificar el comportamiento humano. Como hemos visto existen los *rao* que nos puede ayudar a controlar a las personas, cuando sus actitudes o modales no son aprobados por el grupo social. Asimismo, los *rao* nos puede proporcionar ese poder de seducción del sexo opuesto.

#### **2.2.3.4. Los huaste y su origen mítico**

Los huaste son conocidos como el piri piri tanto por los indígenas y mestizos. Según Tournon (1991) esta planta es usada por los Matsiguenga como planta abortiva; los Aguarunas emplean en la medicina, en la magia para tener éxito en el amor, en la caza y como medicamento contraceptivo; en tanto los Achuar usan como droga para perros y finalmente los Secoyas de Ecuador los emplean para practicas esotéricas, ingiriendo como alucinógenos para comunicarse con los espíritus. En este sentido, el piri piri tiene un uso extendido en toda amazonia peruana, ecuatoriana y colombiana asociado al uso medicinal y magia.

En la lengua Shipibo-Konibo, el piri piri se denomina con el nombre de *huaste*. Sobre esta planta Tournon (1991) afirmó que los propios Shipibo-Konibo lo clasifican como *sshobi*, cuya forma de vida es de ser pequeña yerba.

Los *huaste* pertenecen también a la categoría de los *rao*, plantas medicinales, pero también “alucinógenos, plantas para cazar, pescar, para cambiar los comportamientos, para seducción. Así una planta puede ser designada en dos sistemas de nomenclatura; p.ej. *ihui huaste* es también *toti huaste* porque supuestamente ayuda al parto” (Tournon, 1998, pp. 217). El conocimiento de los *huaste* por los Shipibo-Konibo son numerosos y con funciones específicos sobre la salud de las personas. Además, cada una de estas plantas tiene un origen mítico.

Existe dos tipos de *huaste*: cultivadas y silvestres. Las cultivadas son conocidos casi por toda la población, por ser medicinales generalmente cada poblador siembra en su huerta o alrededor de su casa.

Los huaste, conocido como *piripiri* por los mestizos de la amazonia, corresponde a un conjunto de "... especies de la familia Cyperaceae y una a la familia Iridaceae" (Tournon, 1998, p. 217). Estos conocimientos etnobotánicos algunas de ellas han sido evaluadas y con resultados positivos; las propiedades medicinales asignadas por los Shipibo-Konibo a cada piri piri, sin ninguna ayuda de laboratorios modernos, desde antes de la llegada de europeos hoy han sido demostrados que efectivamente curan y contienen propiedades que combaten la enfermedad identificada.

Por ejemplo, el yawar piri piri en la terminología de los mestizos, y en la lengua Shipibo-Konibo jasin huaste (jasin= ave paujil) se usa para cicatrizar heridas y contrarrestar las diarreas. "Entre los Shipibo-Konibo sus bulbos son utilizados exteriormente para desinfectar y cicatrizar heridas y cortes e interiormente para curar diarreas con sangre. Su actividad antibacteriana sobre el *Staphylococcus aureus* ya ha sido comprobada" (Tournon 1998, p. 217). De esta manera existe una serie de plantas denominadas piri piri cada una de ellas con funciones específicas y con protocolos diferentes en su administración. Aquí debemos aclarar que los huaste (piri piri) no solo es para curar enfermedades; desde la noción etnobotánica Shipibo-Konibo también pueden servir para transmitir y dotar de conocimiento, habilidad y poder a las personas. Estos conocimientos han sido transmitidos oralmente generación tras generación por los onanya. Antiguamente cada grupo social o comunidad tenía dos a tres onanya, responsables de la cohesión social, espiritual y de la salud.



Lo peligroso es que en la actualidad los onanya están desapareciendo en las comunidades y los conocimientos generados por ellos están entrando a proceso de regresión por varios factores: la presencia de la iglesia protestante que combate la espiritualidad y el chamanismo de los pueblos; el acelerado establecimiento de las postas médicas que va ganando el terreno de la medicina tradicional por la convencional; la escuela que ha venido homogenizando y que ha estado dando la espalda a estos conocimientos tradicionales en diferentes campos de la actividad humana.

Aquí presentamos un cuadro del piri piri de acuerdo a su función y modo de aplicación o administración de los huaste.

**Tabla 3.**

*La función de los piri piri y modo de aplicación*

<b>Nombre del huaste / piri piri</b>	<b>Función</b>	<b>Protocolo</b>
Jasi huaste piri piri / yawar piri piri	Es antibacteriano	sus bulbos son utilizados exteriormente para desinfectar y cicatrizar heridas y cortes e interiormente para curar diarreas con sangre
Amen huaste, de amen = ronsoco	Para seducir o conservar una pareja	con el rizoma machacado uno frota a la persona deseada o un objeto de su pertenencia.
El cai huaste, de cai = crecer	Sirve para mantener o hacer crecer el cabello	mezclando con el nane ("huito", <i>Genipa americana</i> ) se frota el cabello
jison nonti huaste (orina / canoa / "piri piri").	se utiliza para pescar el Arapaima gigas, "paiche" en español local y huame en idioma shipibo-conibo	los rizomas son triturados en agua y el pescador se baña en esa solución antes de ir a pescar. Uno tiene que llevar un poco de rizoma a la proa de la canoa y frotar la cuerda del arpón. (Tournon, 1998, p.218)

Existe una explicación mítica del origen de los huaste / piri piri, de acuerdo a ello estos piri piri tienen origen animal de tipo ave, animal que no son aves, vegetales, objetos o productos humanos y seres míticos (Tournon, 1998).

Los huaste / piri piri de origen de aves guarda una relación lógica de las cualidades de estos animales en el efecto de talas huaste o piri piri en las personas a la hora de ser administrados de estas plantas medicinales. A continuación, presentamos un cuadro de los huaste y sus funciones de origen ornitológica.

**Tabla 4.**

*Huaste de origen ornitológica y su función.*

<b>Nombre</b>	<b>Origen</b>	<b>Función</b>
Rayati huaste (bizarrol "piri piri")	crecido de la ceniza de la gaviota	Sirve para ser muy trabajador, bizarro en español ribereño, raya en idioma
Mechati huaste (buen cazador o pescador / "piri piri"),	de la ceniza del gavilán cayanari	Sirve para pescar y cazar, de mecha = ser hábil en la caza o pesca
Becon haste (mala vista/ "piri piri )	de las lágrimas de varios gavilanes planeadores (maicahua, Accipitridae).	Sirve para tener buena vista.
ainbo huaste	Del cerebro del ishmi, cóndor de la selva.	para seducir las mujeres
nahua huaste,	Surgió de su pecho del cóndor	para tratar con los mestizos y los blancos
pana huaste,	Creció de la vejiga del cóndor	ofrece protección
mechati huaste,	de las piernas del cóndor	para pescar y cazar, ser mecha.
Chicoro huaste	1.cenizas del gavilán, 2. entierro del "hombre luciérnaga",	protege y cura sustos, pesadillas, falta de apetito, palidez, vómito y nauseas.
Cai huaste (crecer "piri piri"),	tiene origen en los excrementos de los hombres palomas.	Sirve para aumentar la población de una comunidad.
Chissho huaste (diarrea "piri piri"),	tiene origen en excrementos del paujil (jasin)	Sirve para curar la diarrea. (Tournon, Cauper y Urquía,1998).

De similares asociaciones se visualiza en los huaste de origen animal que no son aves. Su uso es fundamentalmente para curar infecciones estomacales, para adquirir poder, habilidad, fuerza y seducción. En el siguiente cuadro mencionamos los huaste de origen animal que no son aves identificados por Tournon, Cauper y Urquía (1998).

**Tabla 5.**

*Huaste de origen animal que no son aves y su función.*

<b>Nombre</b>	<b>Origen</b>	<b>Función</b>
Chissho huaste (diarreal "piri piri"),	tiene origen en excrementos del hombre mítico "tigre negro" (huiso ino).	Se usa contra la diarrea.
Amen huaste (ronsoco/ "piri piri")	tiene origen en excrementos de la muchacha convertida en ronsoco.	Uso: para la seducción (noiti rao).
Nocho huaste (churo/ caracol; acuático/ "piri piri"),	tiene origen en los churos (caracoles acuáticos)	Uso: noiti rao, para la seducción
Paopona huaste (caracol acuático "piri piri"), pao = churo lagunero, pona = espina grande	tiene origen en el caracol acuático de lagunas.	Es un noiti rao, es decir, sirve para conquistar mujeres y para curar hombres y mujeres tímidos.
Tobi huaste (lisiado "piri piri") o sshate huaste (herida piri-piri),	creció del entierro de la anaconda (ronon ehua).	Usos: heridas, lisiados, contusiones y fractura
Baque jaconti huaste (nifiol facilitar "piri piri")	era utilizado por la nutria (neino) y le fue robado.	Facilita el parto
Ihui huaste (rayal "piri piri"),	creció de restos de raya, es un baque jaconti rao.	Facilita el parto.
Nosha huaste (pez "shuyo / "piri piri")	creció de la flema que los peces "shuyo" dejan en su camino	baque jaconti rao, para facilitar el parto (Tournon, Cauper y Urquía, 1998)

Los huaste de origen vegetal está conformado por tres tipos identificados por los autores que ya hemos mencionado anteriormente:

**Tabla 6.**

*Huastes de origen vegetal y su función*

<b>Nombre</b>	<b>Origen</b>	<b>Función</b>
Sshate huaste (corte-piri piri),	creció de la resina del árbol copaiba, matis sihuari.	Parar curar heridas y golpes
Huasshmen huaste (algodón "piri piri"),	creció de las semillas podridas del algodón (huasshmen bero).	para que las mujeres sean hábiles y bizarras en bordar telas.
Sshoa huaste (gordo semilla),	creció de las semillas podridas del árbol Ceiba sp. (sshoro bero).	se echa en el ombligo del bebe recién nacido para que engorde. (Tournon, Cauper y Urquía, 1998).

Huaste de origen de objetos y productos humanos. Estos huastes sirven para controlar los impulsos de los mestizos y blancos que constituyen un peligro latente contra la integridad de la cultura Shipibo-Konibo.

**Tabla 7.***Huaste de origen humano y su función*

<b>Nombre</b>	<b>Origen</b>	<b>Función</b>
Nahua huaste (mestizo1 "piri piri")	se entierra las cenizas de ropa de extranjeros.	Se emplea para calmar a mestizos y blancos y tratar con ellos
Noi huaste (seducciónI "piri piri")	salió de las cenizas de cushmas (tari), faldas (chitonti) y blusas (coton) viejas, ambos de mujeres y hombres.	Se usa para seducir
Yami huaste (hacha de metal/ "piri piri"),	salió de arpones y flechas oxidadas enterrados en el suelo.	para curar cortes (sshate rao)

Los huaste que se originó a partir de seres míticos, a continuación, presentamos un cuadro que indica el nombre, su origen y su función a partir del trabajo de Tournon, Caúper y Urquía (1998, p.222)

**Tabla 8.***Hauste de origen mitológico y su función*

<b>Nombre</b>	<b>Origen</b>	<b>Función</b>
Menin huaste (hábil "piri piri"), meya huaste (hfibil/ piri-piri)	proviene de los chai conibo, hombres escondidos en el bosque que son muy hábiles.	Da habilidad manual en el trabajo agrícola, en la elaboración de cerámicas y artesanías
Boo huaste (cabello/ "piri piri"),	salió de la ceniza del cabello de ancianas(os).	Se usa para hacer crecer el cabello y prevenir la calvicie.
Boe haste,	se encontró cerca de una cocha, pertenecía a1 yacuruna de los boquichico (boe ronin).	Sirve para pescar dichos peces
- baquen jaconti huaste,	- secretos de nutrias	Partos sin dolor
- ihui huaste;	- flema del pez shuyo	
- nosha huaste.	- cartílagos de raya,	
- amen huaste;	- excrementos de rnuchachas convertidas en ronsocos	"Puzangas", noiti rao para seducir.
- noi huaste;	- cenizas de cushrnas	
- ishmi	- cerebro del cóndor	
nahua huaste.	- cenizas de ropas de mestizos.  - pecho del cóndor ishmi	Para amansar mestizos y blancos,

### 2.2.3.5. El espíritu de las plantas y de los bosques

En las poblaciones amazónicas existe la noción de que las plantas, los lagos, los ríos y algunos animales poseen espíritu, madres que protegen su existencia. Según Regan (1993) una de los rasgos de la espiritualidad amazónica es el animismo que consiste en que todos los elementos que constituyen la naturaleza poseen espíritus antropomórficos y animales con cualidades de persona que establecen interrelación con los humanos.

Por ejemplo, el pueblo vecino a los Shipibo-Konibo son los Asheninka, quienes consideran que las plantas tienen un dueño llamados *kapirokari*; de los animales, *nantatsiri*; de los huertos, *oretsi* y de los ríos o agua, *noonki*. Con estos seres según la visión de los asheninka el *sheripiari* es el intermediario entre estos espíritus y los hombres. La función de estos espíritus en la mentalidad de la población es mantener equilibrio ecológico. La depredación de uno de estos recursos genera sanción contra el infractor. Según esta noción la energía es negociada entre todos los seres. Y la base de la negociación es la espiritualidad.

Entre los Shipibo-Konibo según Tournon (1990) también existen estos seres considerados como espíritu que no se pueden percibir sensorialmente y los que son perceptibles. Según este autor se considera que las plantas tienen dos tipos de espíritu: el “*yoshin*” y el “*ibo*”.

#### a. El *yoshin*

Desde la perspectiva Shipibo-Konibo el *yoshin* es el espíritu del bosque, de la selva primaria, aunque para el etnólogo y químico Tournon (1990) el *yoshin* sería el espíritu inmaterial de las plantas, pero solo de los *rao*. Esto implica que no todos vegetales poseen sino solo aquellos que tienen poder. Según este autor citado las plantas “poseen un aspecto

material y otro espiritual...” (Tournon, 1990; pág. 180). Los vegetales como el cetico y la topa no son plantas medicinales, por lo tanto, no tendrían yoshin.

Sin embargo, los propios shipibo-konibo no están de acuerdo con la interpretación de Tournon sobre el yoshin. Ellos consideran que las plantas tienen un ser protector denominado ibo (también considerado madre o dueño). En cambio, el yoshin es el espíritu que habita en el manish (bosque) que no constituye como espíritu de alguna planta. El yoshin es un actor malévolo en esta naturaleza socializada, es el antagonista permanente del ser humano, enemigo potencial del cazador y del recolector al interior del bosque. Es un anfitrión que ofrece vicisitudes y extravíos a lo que se atreven ingresar a su morada. Sánchez (2017) definió al yoshin como “espíritu jakuma (malo) y no constituye espíritu de plantas sino del bosque”. Este término yoshin tienen una extensión semántica que sirve también para designar a personas con malformación corporal o de comportamiento negativos. En este sentido, algunas plantas tienen espíritus negativos o dañinas que en el concepto cultural de los indígenas es una amenaza latente para el ser humano; pero estos espíritus no se denominan yoshin.

La lupuna entre los cocamas y lo jibaros son árboles poderosos que es capaz dotar de poder al hombre. Sin embargo, no es un árbol medicinal o tóxico. Para los jibaros la lupuna posee un espíritu que puede ser un maquisapa gigante, un tigre negro; para el contacto con este ser solo hay golpear las aletas de la lupuna pidiendo su poder.

Para los cocamas este árbol es brujo y peligroso, los que hacen daño a las personas simplemente arrojan la ropa de las personas, para que mueran de inflamación corporal, de este peligro el paciente solo puede ser liberado por el chamán.

De la lupuna cuando una persona se le quiere hacer daño, se coge alguna cosa, hueso de algo que ha comido, ropa y se le pone en el tronco. Ahí le meten y le tapan.



Esa persona ya no sana hasta que no se descubre (Guillermo Lima Ushiñahua, 60, Orellana)” (Testimonio recogido en *Hacia la tierra sin mal*, 1993. p. 173).

La lupuna tiene un tamaño impresionante y grandes aletas en su base que forman cuevas de gran diámetro; esta morfología de este jiwi (árbol) generó pensamientos de temor y de sacralidad en el poblador amazónico. Consideran que tiene un espíritu inmaterial que es capaz de hacer daño a las personas. Esta noción corresponde a la espiritualidad de la población indígena de la amazonía.

Entre los shipibo-conibo es considerado también como *rao* aquellos árboles de gran tamaño a pesar de que no tienen actividad medicinal o toxicidad; sino por su capacidad de actuar sobre las personas; es decir, pueden hacer daño a los niños o cazadores cutipándoles.

Son "rao" también varios árboles que se destacan por su tamaño o aspecto impresionante: el "shono" (lupuna), el "aton" (lupuna), el "ino shatan" (aya huma), pese a que no parecen tener actividad medicinal o toxicidad. Hay que notar que tanto las lupunas como la aya huma son factores etiológicos. Pueden producir "copia" (...), es decir hacer daño. (Tournon; 1990; p. 182).

El yoshin en el pensamiento Shipibo-Konibo está presente en todo espacio menos contaminado con la presencia humana, y esta ausencia del hombre en esos espacios es justamente por el temor al yoshin. Este concepto cultural es demasiado poderoso en establecer restricciones al aprovechamiento desmesurado de la flora y fauna. Estas simbologías constituyen como semáforos (en términos modernos) para evitar el caos y la tragedia entre los humanos y los seres de la naturaleza. No se puede ingresar a ese espacio sagrado habitado por una infinidad de espíritus si es que no se ha sometido a una serie de dietas que conlleva a la purificación espiritual y material del cuerpo. El cazador debe deshumanizarse hasta llegar a la indistinción que existía entre los animales y seres

humanos en los tiempos primordiales, en donde los animales tenían facultades humanas y viceversa.

En la ideología del Shipibo-Konibo el yoshin no emerge de un cuerpo específico, por esa razón no se puede catalogar como el espíritu de una planta. Además, no existe un solo tipo de yoshin, sino más bien sería representantes de diversas fuerzas espirituales, que son denominados “con el nombre genérico de yoshin, intervienen incesantemente en los asuntos humanos. Su territorio es el espacio salvaje...” (Bertrand\_Ricoveri, 1996, p.81). Según el mismo autor, los yoshin están presentes en todo el entorno natural: aire, tierra, agua, piedra, plantas y árboles con apariencias cambiantes. Esta idea de que los yoshin son huésped del bosque es corroborado por Caruso (2005) “En la oscuridad de la selva profunda viven los yoshines, los espíritus maléficos” (p.155).

Por consiguiente, tomando en cuenta los trabajos de los dos últimos autores mencionados aquí, y la versión actual de población podemos aseverar que los yoshin no es exclusivamente un espíritu de la planta, sino de los diversos cuerpos anónimos que existe en el bosque.

Esta idea de los yoshin en la cultura actual aún está vigente en la población adulta. A través de este concepto simbólicamente han ejercido control a las extracciones masivas de los recursos biológicos de su territorio. El significado subyacente del yoshin ha permitido que el equilibrio ecológico se mantuviera por mucho tiempo, garantizando la prolongación de la biodiversidad.

#### **b. Los chaiconi.**

Son los hombres invisibles que habitan en el manish. Estos espíritus según la versión de los propios shipibo-konibo fueron los hombres quechuas que llegaron al territorio de los selváticos para civilizarlos. Ellos son los que enseñaron a cultivar la tierra y confeccionar prendas. Pero a la llegada de los europeos se escondieron en el bosque y luego se

transformaron en invisibles. En la actualidad, en el imaginario colectivo de los shipibo-konibo, la definición del chaiconi está un poco difuso; algunos consideran como el espíritu de las plantas que puede dotar de conocimiento a las personas que solicitan a través de la toma de ayahuasca. Por ejemplo, encontramos esta afirmación en el testimonio de una artesana onanya en el trabajo de Belaunde (2015):

“...Las plantas tienen sus espíritus, chaiconijuni. Son como gente y vienen a conversar. Cuando tomas sus plantas, cuando dietas sus plantas, ellos vienen. Hay que tomar sus plantas dietando para verlos a ellos. Ellos son gente como nosotros. Ellos nos enseñan”. (p.139).

Esta designación no se condice con el trabajo de Tournon (1990), quien recogió un testimonio de un informante privilegiado que considera que los chaiconi son los hombres que no quisieron someterse a los blancos y se escondieron en el bosque transformándose en invisibles. Y desde esta posición ayudan a los onanya y meraya para sanar o dotar conocimiento.

Al respecto también mencionamos el trabajo de Caruso (2005) quien describió de la siguiente manera:

...chaiconi jonibo, los hombres encantados, considerados como los más poderosos aliados de los chamanes. Estos hombres representan su orgullo y la tradición atávica. Los encantados fueron hombres Shipibo-Conibo que, cuando aparecieron los primeros conquistadores españoles, se retiraron a zonas inaccesibles de la selva y se dedicaron a ser los guardianes de los tesoros que ésta oculta, impidiendo su saqueo... (Caruso, 2005, p.91).

Tomando en cuenta la versión actual de los Shipibo-Konibo, Tournon y Caruso podemos concluir que el chaiconi no es el espíritu de las plantas, sino un ser invisible en el bosque, solo perceptible por los meraya y onanya, quienes se convierten en su rae para poder acceder a su sabiduría. No constituye como elemento negativo para los hombres,

sino más bien es un potencial aliado del cual sacan ventajas a través de los onaya para resolver múltiples problemas de salud y de orden social.

**c. El ibo.**

La noción de que las plantas tienen madre es una idea generalizada en la amazonía. Regan (1993) ha investigado por varios años sobre la espiritualidad entre otros, en las poblaciones indígenas de Loreto y Ucayali: kichuas, cocama, shawi y shipibo-conibo. En las entrevistas que realizó a los pobladores existe la regularidad en afirmar que las plantas tienen madre. El rol de estos seres es proteger la naturaleza para su prolongación en el tiempo.

Los Shipibo-Konibo distinguen entre el espíritu y la madre de las plantas. "...el "ibo" es un ser de "carne y hueso" (o de quitina), una persona o un animal. Podemos traducir este término en español local por dueño o madre..." (Tournon; 1990; p. 181). Tienen ibo las plantas, los animales y los medios físicos como: la quebrada, la cocha y los cerros.

La madre de las plantas son seres con vida propia cuya función en la lógica del shipibo-conibo es proteger. Así ciertos árboles tienen como madre a hormigas que habitan permanentemente entre sus troncos y ramas. Otras plantas poseen de madre a la serpiente. En la vida real estos animales e insectos limitan el acceso del hombre a poseer esa planta de manera fácil.

Al respecto Bertrand-Ricoveri (1996) sostuvo que desde la visión del Shipibo-Konibo no solo serían simples animales lo que se considera como genios o madres de las especies de la flora y de la fauna, sino tendrían la capacidad de metamorfosearse con el fin de proteger los recursos de la naturaleza. El mismo autor dijo:

Estos genios o "Madres" están generalmente representados por un espécimen gigantesco de la especie, de la cual ellos son el maestro. Capaces de tomar voluntariamente forma humana, estos maestros o madres de la especie controlan y protegen los productos de la flora y de la fauna destinados a los humanos, porque pescador, cazador o recolector, el hombre no podría apropiarse de los bienes de la naturaleza más allá de sus necesidades sin correr el riesgo de la ira de estos protectores del mundo natural. Es preciso, entonces, dar muestras de una moderación constante para no disgustarlos; y si fuera necesario, conmovierlos o ablandarlos a través de ofrendas u oraciones, si el maleficio se abatiera sobre algún desgraciado... (p. 83).

No solo las especies de la flora tienen ibo, sino también los de la fauna. Los ibos son dueños de los animales

Los medios físicos como: cochas, quebradas, ríos y cerros poseen madre o dueño.

En la racionalidad de los Shipibo-Konibo los ibos son entes reguladores del acceso a la energía. No está permitido la acumulación individual de los recursos. Todos los seres deben tomar lo necesario que garantice su bienestar.

Esta noción de la protección a la naturaleza entró a un proceso de regresión acelerado desde la reducción de la población Shipibo-Konibo en comunidades alrededor de las escuelas y la consiguiente evangelización emprendidas por ILV; este hecho constituyó la segunda extirpación de las idolatrías en el Perú, llevados a cabo por los misioneros protestante; con la diferencia del Siglo XVI de los andes; ésta fue más sofisticada. Pues desde la escuela por los propios Shipibo-Konibo, maestros bilingües, fue erradicado progresivamente estos conceptos de regulación de los bienes de la naturaleza por la propia naturaleza.

### 2.2.3.6. Las plantas como fuente de conocimiento

Las plantas que son fuente de conocimiento son los que se consideran como las plantas maestras o también llamados rao. Los onaya actuales consideran que la fuente de la sabiduría de las poblaciones indígenas de la amazonia proviene de las plantas. El siguiente texto del onaya Arévalo sostuvo esta idea de que la naturaleza, es decir las plantas, es poseedora de conocimientos y que a través de su espíritu transfiere a los hombres: onaya y meraya.

La raíz, la esencia de toda la sabiduría indígena reside en las plantas. En los tiempos primitivos los espíritus de la naturaleza comenzaron a enseñar. Antes, los indígenas no sabían para qué servía la taya, pero en cierto momento un espíritu dijo: “Esta planta sirve para tal cosa”. Dijo cuál era la forma de prepararla, en qué momento debía utilizarse y en qué manera. De allá tuvo inicio la enseñanza del curanderismo. (Caruso, 2005, p. 153).

Pero esta transmisión del conocimiento no es en forma deliberado para todas las personas; acceden a este conocimiento solo aquellas personas que se han sometido a una preparación corporal y espiritual muy exigente y que luego han logrado la capacidad de conectarse con el espíritu de las plantas. Los que ostentan este estatus son los que tienen formación chamánica, es decir los onaya, meraya y yobe.

Aquí daremos datos breves sobre los procesos por los cuales pasa las personas que desea convertirse en onaya con la finalidad de alcanzar el conocimiento de las plantas. Caruso (2005) ha dedicado todo un estudio sobre la medicina tradicional desarrollados por los onaya. Para estar en esta categoría de los sabios, según este autor, los aspirantes pasan por las siguientes exigencias para poder lograr la conexión con los espíritus de las plantas:

- Someterse al sama (dieta), los que aspiran a ser sabios se imponen una restricción en la alimentación. Esto tiene que ver con la purificación del cuerpo que es un requisito para alcanzar esos conocimientos. No se debe comer: la sal, la

mantequilla, el ají, el azúcar y carne de chanco. Está admitido alimentarse solo de pescado y plátano sancochado.

- En el campo de las relaciones interpersonales debe alejarse de la comunidad y abstenerse de la actividad sexual.
- El retiro del mundo social, no tener contacto con la mujer por la posible menstruación que transmite la impureza, ni con otras personas. La alimentación debe ser preparado por una persona no contaminada. Antiguamente este retiro se realizaba al interior del manish, bosque primario.
- La duración de la dieta en tiempos prehispánicos transcurría más de un año, en la actualidad llega a seis meses.

El internamiento en el manish (bosque primario) significa también la inserción o la conversión a la naturaleza del futuro onaya, como en los tiempos primordiales en que los hombres y las plantas podían comunicarse. Este internamiento estaba supervisado por el maestro durante el periodo de la preparación.

Todo contacto deberá ser cuidadosamente evitado, so pena de locura o muerte, con mujeres menstruadas o que hayan tenido relaciones sexuales en las horas anteriores y, más en general, con toda mujer u hombre potencialmente activo sexualmente. Las restricciones tienen que ver también con la preparación de los alimentos. Ningún individuo perteneciente a las categorías con riesgo puede tocar los alimentos destinados al iniciando ni elaborarlos para sus comidas. Los alimentos destinados a él serán preparados por un jovencito o una niña, por la madre o una tía si son ancianas o, más generalmente, por el mismo maestro (Caruso, 2005, p. 147).

Estas son las condiciones básicas de iniciación, que tiene que ver fundamentalmente en la purificación del cuerpo y del espíritu. Es la eliminación de la impureza y el rechazo a ella; estos son los requisitos para entrar en contacto fructífero con los espíritus de las

plantas maestras. El no cumplimiento con la dieta ocasionaría que el aspirante pueda morir o entre en la locura.

El antropólogo Narby (1997) que hizo su investigación sobre la ecología Asháninca en el cual observó que el conocimiento botánico de esta población provenía de las alucinaciones estimulados por las plantas alucinógenas como la ayahuasca. En el mundo Asháninca tampoco no toda la población accede al conocimiento de las plantas; solamente lo hace el *chiripiari*, luego de un proceso de formación chamánica. Aquí citamos sobre la formación del chamán (chiripiari) asháninca Ruperto Gómez, uno de sus informantes privilegiados del antropólogo, que fue instruido por un Shipibo-Konibo en el aprendizaje del uso de la ayahuasca.

Él había vivido en entre los Shipibo, los vecinos del norte, reputado por el poder de su medicina. Ruperto había seguido una verdadera formación de *ayahuasquero*, pasando largos meses en el bosque sin comer más que plátanos, yuca y corazones de palmera, e ingiriendo grandes cantidades de alucinógenos, bajo la vigilancia de un ayahuasquero shipibo. (p.14)

Durante esta dieta los que se inician en su formación chamánica realizan limpieza corporal y espiritual tomando pócimas extraídas de las plantas maestras: ayahuasca, jugo de tabaco y toé, etc. Culminado su formación pueden ejercer el trabajo de la curación a partir de los datos que provee el espíritu de las plantas en el proceso de su conexión espiritual.

Lo asombroso es saber cómo los nativos lograron establecer la composición química de la ayahuasca y su efecto en el cerebro humano.



En efecto, esta mixtura alucinógena, conocida sin duda desde los milenios, es una combinación de dos plantas. La primera contiene una hormona que el cerebro humano produce naturalmente, la dimetiltriptamina, que, sin embargo, es inactiva por vía oral, puesto que está inhibida por una enzima del aparato digestivo, la monoamino oxidasa. Ahora bien, la segunda planta de la mixtura contiene precisamente varias sustancias que protegen la hormona del asalto de esa enzima. (Narby, 1997, p. 19).

De esta manera se modifica el estado de conciencia, a partir de ella se entra a una experiencia que no se puede someter a la racionalidad. Mabit (1986) a partir de su propia experiencia explicó que la alucinación genera diversos tipos de visiones entre otros: imágenes abstractas con formas y colores nunca antes visto, figuras antropomorfas (enanos, gigantes y monstruos), naturaleza animada; sonidos de voces y música; y alucinaciones estéticas.

En la actualidad es frecuente que las ceramistas y artesanas Shipibo-Konibo para innovar su arte suelen tomar la ayahuasca. Ahora muchos de los diseños de los bordados han sido captados en la visión de la ayahuasca. A través de la toma de de esta planta acceden a otro nivel de conocimiento, que no es un conocimiento exterior percibido sensorialmente; sino un conocimiento interno. Todo lo percibido durante la mareación como: imágenes de todo tipo y discursos se considera como visión. En esta visión se halla las respuestas a las interrogantes que se plantea al espíritu de las plantas sobre la problemática personal o colectivo; sobre el éxito o fracaso de proyectos emprendidos.

El siguiente dato corrobora de lo que se afirma que, las plantas efectivamente son la fuente del conocimiento para los Shipibo-Konibo. Una shipiba considerada también onaya sostiene que sus aprendizajes provienen de los espíritus de las plantas.

Estos espíritus “que no sabemos leer, tenemos que dietar para tomar ayahuasca, y de ahí ya vamos aprendiendo de los espíritus de las plantas chaiconijuni, y ellos nos enseñan, y nosotros vamos viendo las visiones cuando tomamos ayahuasca, y nos vamos haciendo fuertes” (Belaunde, 2015, p.139).

Desde la perspectiva cultural occidental es cierto que las plantas no hablan y por lo tanto no podrían transmitir discurso (conocimientos). Sin embargo, los Shipibo-Konibo han resuelto muchos problemas a partir de esta perspectiva cultural, en el cual consideran que las plantas son inteligentes y capaz de transmitir conocimiento. Todo el conocimiento sobre las plantas medicinales ha sido proveído por las mismas plantas: plantas para picadura de víbora y la raya, plantas para modificar el estado de la conciencia. ¿cómo llegaron a saber la composición química de estas plantas sin tener ningún laboratorio? Al respecto Narby (1997) manifestó lo siguiente:

He aquí, pues, gente sin microscopio electrónico ni formación en bioquímica, que selecciona, entre las aproximadamente ochenta mil especies amazónicas de plantas superiores, las hojas de un arbusto que contienen una hormona cerebral precisa, las cuales combina con una substancia bloqueadora de la acción de una enzima precisa del aparato digestivo, encontrada en un bejuco, con el fin de modificar deliberadamente su estado conciencia. (p.20)

En resumen, hasta la actualidad las plantas para los shipibo-konibo siguen constituyendo como fuente de conocimiento. A través de la ayahuasca se explora el futuro, las causas de determinados hechos que afecta al individuo o a la familia.

### **2.2.3.7. La concepción de la salud y el uso de las plantas**

La buena salud de las personas desde la perspectiva indígena no solo depende de una buena alimentación. En la racionalidad occidental / hegemónica la vida saludable es como resultado de una buena administración de proteínas en la alimentación.

En cambio, el estado adecuado de la salud en las poblaciones originarias de la amazonia contempla el consumo de las proteínas, respetar ciertas normas establecidas con la naturaleza, la reciprocidad con los espíritus que pueden brindar cooperación. El buen estado de la salud significa que el ser humano debe gozar física y espiritualmente bien (plano de la moral). Cuando falla un de estos elementos el estado de la salud de las personas entra en desequilibrio.

En el campo de la salud los rao juega un papel importante en equilibrio de la salud corporal y espiritual. Ya que estos rao curan con su forma material, sin embargo, de algunos rao su forma espiritual puede ser etiológica.

### **Rao meramis**

En este sentido, como expuso Tournon (2002) existe los rao meramis, plantas cuya naturaleza material es terapéutica y su naturaleza espiritual es etiológica. Es decir, su aspecto espiritual daña la salud de las personas. Estos síntomas ocasionados son curados con su aspecto material. En este proceso de restauración las personas afectadas deben bañarse o frotarse con el rao meramis, no se debe ingerir.

### **Irabana**

El irabana se puede describir como un malestar de dolor de cabeza y deseos de vomitar. Este estado de las personas es como una consecuencia de haber respirado el sudor o el aire de la persona que está dietando un rao poderoso. Tournon (2002) afirmó que el iraba “se puede considerar como el efecto secundario de los rao, producido por un chamán o un brujo” (p.393). El irabana se produce cuando el chamán toma o se baña con un rao para adquirir fuerza y luego entra en dieta. De esta manera los chamanes adquieren fuerza usando las plantas fuertes. En ese sentido, el iraba sale del cuerpo del chamán sin que él lo

desea. “Aparece como efecto secundario del rao que no afecta al chaman o al brujo que toma la planta, sino a una tercera que tienen mala suerte de estar cerca de él...” (Tournon, 2002, p. 393). Aquí vemos la doble naturaleza del rao; hace daño a una persona que no toma, pero no daña a la persona que toma o se baña con ese rao.

### **2.2.3.8. Los niveles de conocimiento sobre las plantas según los Shipibo-Konibo**

#### **a. Los raomis.**

Los raomis son aquellas personas que conocen el valor curativo de las plantas para curar enfermedades comunes que se produce en la comunidad. Los raomis solo tienen la capacidad de manipular la parte material de los rao para curar una determinada enfermedad. En este sentido, ellos no tienen el grado de conocimiento de establecer conexiones con el espíritu de las plantas. Según Tournon (1991) estas personas son conocidos como herbalistas o yerberos. Las enfermedades que no puede curar deriva al onaya, para que este actúe en plano espiritual de las plantas.

#### **b. Los onanya**

Los onanya son aquellas personas que conocen el bosque y el hábitat de las diferentes plantas que constituyen la flora del territorio shipibo. A este conocimiento se agrega la capacidad de manipular, de combinar los rao para efectos curativos.

Desde la perspectiva cultural Shipibo-Konibo los onanya no solo manipulan la parte material de los rao, sino entran en contacto con sus espíritus para adquirir conocimientos. El onanya Shipibo-Konibo, Arévalo, citado por Tournon afirmó que el “...Onanya: Es el curandero que tiene todo el conocimiento de los primeros auxilios. Usa los poderes mágicos y las plantas medicinales...”

En la actualidad se habla de Onanya antiguo y moderno. Antiguamente cada clan tenía su onanya. Su rol era la de líder espiritual y político. Su función no se reducía a curar enfermedad de las personas, sino también la integridad de su grupo. Hasta los años cincuenta las poblaciones no vivían centralizadas como afirmó Antonino Muñoz:

Antiguamente, la gente no vivía en las comunidades, no tenía autoridad y no sabía leer. En cada casa vivía una familia con los yernos y el más viejo era el Onaya. Cada casa tenía su Onaya. Luego las cosas cambiaron. Durante los años cincuenta empezaron a regularizarse las situaciones de las colonias en comunidades nativas... (Caruso, 2005, p. 41).

La centralización de las poblaciones dispersas en una comunidad alrededor de la escuela trajo consecuencias negativas para la continuidad de los conocimientos en la generación nueva. La escuela combatió diariamente la cosmovisión indígena en la propia lengua Shipibo-Konibo, por el maestro de la escuela, formado por los evangélicos protestantes de ILV. Esta acción de la escuela fue el primer factor para la regresión de los conocimientos ambientales indígenas en la generación joven de a partir de 1950.

Cuando vinieron los misioneros, ellos nos quitaron por la fuerza toda sabiduría de nuestros antepasados. El resultado fue que nos hicieron olvidar todo aquello que concernía el conocimiento tradicional. Es desde ese momento que nosotros comenzamos a repudiar este conocimiento...esta sabiduría (Caruso, 2005, p. 43)

En este sentido, hoy se habla de onanya antiguo y moderno. Los onanya antiguo corresponden a la época en que el pueblo Shipibo-Konibo estaba inmerso solo en la oralidad. La interacción social se daba exclusivamente en la lengua de la propia cultura, ya que los miembros de las pequeñas poblaciones dispersas eran monolingües. El sistema simbólico con los cuales se organizaban social y espiritualmente estaba vigente, a pesar de

que ya habían tenido contacto de larga data con los caucheros y misioneros católicos. Los onanya antiguos son aquellos que se desarrollaron antes de la presencia del ILV

Según el mismo don Antonio, una ulterior característica hacía de los Onaya de los tiempos antiguos hombres extraordinariamente poderosos respecto a los Onaya de hoy: el conocimiento de los secretos más íntimos de las plantas. Este conocimiento y este trato les hacía gozar de particulares beneficios, de los cuales, el más importante era la posibilidad de postergar según su gusto la muerte. Los Onaya podían, así, considerarse casi inmortales. Las causas de su muerte nunca estaban relacionadas con los procesos de envejecimiento naturales sino en peleas con brujos (Caruso, 2005, p.82).

Desde la versión de los Shipibo-Konibo los Onanya poseían siete sentidos con los cuales su capacidad de actuar y conocer era notablemente diferenciada del resto de la población. Esa capacidad le confería el poder de orientar y dirigir a su grupo.

Los antiguos Onaya tenían, según las narraciones de don Antonio, siete sentidos. El sexto sentido servía para leer directamente en la mente de las personas, insinuándose en sus recovecos más ocultos, y el séptimo para diagnosticar la enfermedad del paciente y su origen sin necesidad del auxilio de la ayahuasca y para curar la enfermedad con la simple imposición de las manos... (Caruso.2005, p.82).

Pero además este estatus de poder sobrehumano de los antiguos onaya según los relatos de la tradición oral está relacionado con la presencia inca con su papel “civilizador” entre los shipibo-konibo. “... si es verdad que aquellos Onaya “de los tiempos pasados” tenían poderes sobrehumanos, esto se debía al hecho de que aquellos poderes los habían recibido como regalo, directamente, del último príncipe Inca” (Caruso, 2005, p.84)

El papel de onanya en el conocimiento ambiental indígena fue y sigue siendo importante en establecer las propiedades curativas de los *rao*. Porque sobre la base de este conocimiento se ha erigido la clasificación de las plantas por su morfología y actividad;

además en la actualidad existen patentes de muchos productos farmacológicos sobre la base de este conocimiento tradicional. Es decir, un conocimiento colectivo que viene siendo apropiado por las grandes industrias farmacológicas. Esto implica que estos conocimientos de los onaya deben formar parte de las programaciones curriculares de las instituciones interculturales bilingües para ser socializados con los niños en la escuela, con la finalidad de garantizar la continuidad de estos conocimientos en el tiempo y la defensa de la propiedad colectiva del conocimiento.

Estos conocimientos de los *onanya* están estrictamente relacionados con el sistema tradicional de la salud. Para acceder al conocimiento del espíritu de las plantas es necesario la toma de la ayahuasca, previo de un proceso de dieta denominado *sama*. Esto corresponde a ciertas restricciones que el onanya tiene que poner en práctica: no comer grasa, sal, condimentos; abstención de la actividad sexual.

El rol del onaya en la comunidad según Recoveri (2005, p. 12), aparte de su actividad taumatúrgica son:

- Poner fin a los conflictos entre personas y grupos.
- Asesorar en asuntos políticos de la comunidad o aldea.
- Vaticinar el futuro del individuo de la colectividad.
- Proyectar el éxito en las personas para actividades de pesca, caza y la agricultura.
- Provisionar de las plantas para que las personas tanto hombre y mujer puedan realizar sus trabajos destacadamente.

### **c. Los meraya**

Los meraya eran personas que conocían todo tipo de *rao* y los manipulaba para curar toda clase de enfermedad. Otra capacidad que tenían los *meraya* era la de transformarse en

otros seres y capaz de entrar en contacto con los espíritus de las plantas. A este nivel se llegaba a través de un proceso restricciones prolongadas denominadas *sama* (dietas).

Caruso (2005) citó el testimonio de un onaya Shipibo-Konibo, quien estableció el siguiente rasgo del meraya:

Los Meraya tenían el poder de materializar los objetos; podían convertirse en tigre o boa o cualquier otro animal que considerara oportuno; tenían el don de la ubicuidad; podían hacerse invisibles; podían convertir la piedra en oro y el papel en dinero; eran como los magos de hoy, como los yogas que meditan y como los ermitaños (p.92).

En la actualidad se considera que ya no existen los meraya, sino solamente los onaya, quienes aspira a convertirse en meraya. La figura de meraya representa el alto conocimiento sobre las plantas y la capacidad de establecer amistad y cooperación los espíritus de las plantas y del bosque. El conjunto de conocimientos manejados por los meraya fue destruido por la acción evangelizadora de los misioneros. En toda la amazonia, con la complicidad del Estado peruano, los misioneros protestantes realizaron la extirpación de la cosmovisión indígena para luego sustituirlo por la cosmovisión judeocristiana. Usaron al indígena como pastores para combatir su propia cultura.

En la actualidad existe una mirada retrospectiva y crítica del papel del ILV y de las misiones evangélicas y adventistas con respecto a la dominación cultural impuesta desde la escuela. Citamos el testimonio de Ranin Koshi sobre cómo evalúan el papel y las consecuencias del trabajo de las misiones protestantes sobre la cultura shipibo-konibo que fue recogido por Delgado (2017)

La iglesia, en todo el contexto de la palabra, por más que yo crecí en un hogar muy cristiano, muy religioso, hizo mucho daño a las culturas indígenas. Muchísimo daño. Ellos



fueron los primeros en satanizar todo y en hacer que esta deserción empiece. "No comas esto, porque es del diablo; no hagas esto, porque es del diablo". ¿Por qué?, porque también ellos han venido con este sentido de dominar, de meterle miedo a todas esas cosas. Antes, por nosotros, los shipibos, por ejemplo, creíamos en la reencarnación, ahora no sabemos cuándo morimos, si vamos al infierno o si vamos al paraíso, porque eso nos han metido, nos han traído a un dios occidental. ¿Y nuestro dios sol?, ¿y nuestro dios luna? Todas esas cosas nos han dicho que es del diablo. Pero al mismo tiempo, en la biblia dice que dios creó los cielos y la tierra y todos los animales que habitan en ella, ¿no? Entonces eran discursos que, no sé, que decían una cosa, pero también decían otra cosa. Entonces, la confusión, si no sabemos analizar, entonces prácticamente empezaron a dominar. Pero como el tema del dominio occidental ha sido la plata, básicamente con los shipibos, "yo tengo la plata, pero tú haces básicamente lo que yo digo". O sea, "sabes qué, dejas de tomar ayahuasca y yo te apoyo. Te doy ropa, te doy esto, te doy el otro". Herramientas, qué sé yo. Entonces, poco a poco se fueron... y nosotros, los shipibos, nos fuimos acostumbrando con eso. El abuelo ya decía "no, ya..." Mira, por ejemplo, hasta ahora mi mamá siempre me dice "ahora los shipibos estamos muriéndonos demasiado", me dice, porque ya no están los misioneros. O sea, prácticamente nos habíamos vuelto dependientes de. ¿Y nuestras plantas medicinales?, ¿y nuestras ayahuasca? Y todas esas cosas se habían quedado totalmente desfasadas, totalmente sin valor. Por qué, porque esas personas, al querer dominarnos nos metieron" (p.220).

Muchas de las categorías conceptuales sobre la ecología, de la producción, las técnicas y de la espiritualidad se están dejando emplearse porque ha ingresado nuevos conceptos que van reemplazando en todos los terrenos de la actividad. La población shipibo-konibo en la actualidad es fundamentalmente protestante, es por ello que ellos mismo desacreditan sus manifestaciones culturales ligados a la espiritualidad, con ello también socaba la

continuidad de muchos conocimientos. Frente a esta problemática la escuela puede jugar un rol importante para resocializar y revitalizar estos conocimientos a través del currículo intercultural bilingüe.

#### **d. Yobe**

Los yobe realizan trabajos clandestinos, el cual los diferencia de los onaya o meraya. Este trabajo soterrado se debe justamente a la finalidad de las acciones negativas, específicamente a la brujería. Los yobe también tienen los mismos poderes que los onaya o meraya.

La acción negativa de los yobe contra la víctima puede materializarse tomando el cuerpo de algún animal. Si un hombre es atacado en el bosque por un animal feroz o serpientes venenosas, es que el yobe ha tomado esa figura para culminar con su trabajo dañino. Al respecto tenemos un testimonio de un onaya Shipibo-Konibo:

El Yobé lanza animales contra sus víctimas, animales que salen de su cuerpo, de sus brazos y pecho: salen víboras, culebras venenosas, de sus dedos salen alacranes, culebras, avispas muy venenosas y con esos cumple sus maldades. Él tiene un pequeño arco: cuando quiere hacerte daño tú sientes como una picazón de avispa o de zancudo y, en cambio, haz sido traspasado con las flechas mágicas (Caruso, 2005, p.94).

En la cultura Shipibo-Konibo el yobe constituye como antagonista del onaya. El yobe hace daño y el onaya cura el daño. En el contexto actual estas personas que tenían esta capacidad de hacer daño; al igual que los meraya han desaparecido.

#### 2.2.4. Breve referencia sobre la educación de los Shipibo-Konibo

La primera forma de la educación centradas en la escritura se da con los primeros misioneros jesuitas y franciscanos en el Siglo XVI. Esta educación se desarrolló en el contexto de las primeras centralizaciones de las poblaciones dispersas alrededor de las “iglesias” fundadas por los misioneros. El objetivo fundamental de los misioneros era convertirlos en la fe cristiana a todos los indígenas. Este trabajo de conversión estaba acompañado con la enseñanza del español. Iniciándose así un bilingüismo incipiente e inestable entre los Shipibo-Konibo.

Este contacto de los Shipibo-Konibo con la racionalidad occidental generó tres conflictos: en el plano social, lingüístico y simbólico. En el plano social a raíz de las centralizaciones de las poblaciones dispersas eran presas fáciles de las epidemias como el sarampión que diezmaba a la mayoría de la población. Esto generó un descontento total. Un hecho conocido es la sublevación del Roncato muestra se dio revueltas de los nativos como consecuencias de las centralizaciones, epidemias como el sarampión. El contacto de la lengua española y Shipibo-Konibo no fue espontáneo, sino organizado por los misioneros españoles. Son ellos los que imparten por primera vez el español como aprendizaje de la segunda lengua. Este proceso de castellanización inicial generó primeras apreciaciones sobre aprendizaje del español por los Shipibo-Konibo. El misionero franciscano, Navarro (1903), citado por Valenzuela (1999) tuvo la siguiente percepción de los panos:

Aquí la percepción del misionero sobre el aprendizaje del español y del quechua por los Shipibo-Konibo no tomó en cuenta el contacto de los amazónicos con la población quechua prehispánico. En la mitología de estos pueblos, los Incas son representados como agente civilizador y del progreso. Esto implica que existía un contacto entre el quechua y el shipibo-konibo. El quechua era la lengua franca en el contexto prehispánico, razón por la cual los amazónicos sabían hablar este idioma; no es como piensa el misionero, que los shipibo-konibo sólo aprendían con rapidez y casi a la perfección el quechua.

Este proceso incipiente de la enseñanza del español a los indígenas, también constituyó el aprendizaje de la lengua pano parte de los misioneros. Producto de ello se elaboró el primer manual de “Vocabulario Castellano – Quechua - Pano” y que fuera publicado por Navarro (1903)

Los movimientos indigenistas en el Perú de los años 1920 a 1940 no toman en cuenta la realidad de la población nativa de la amazonía. Gonzales Prada, José Carlos Mariátegui abordan el problema del indígena de los andes en el plano socioeconómico y cultural, la amazonía es inexistente. Así mismo, la literatura de ese entonces abordados por Clorinda Matto de Turner, López Albuja, Ciro Alegría, José María Arguedas solo reflejan las asimetrías sociales entre los naturales, las autoridades y terratenientes de los andes.

Hasta los años de 1950 la educación de los indígenas en la amazonía estaba bajo la tutela de los misioneros católicos, quienes impartían en las zonas donde la población había sido centralizada. Esta educación no era bilingüe, sino monolingüe. La hegemonía del español en el aula como instrumento de formación, también constituía la superposición paulatina del esquema cultural occidental. Sin embargo, proporcionalmente estas escuelas eran insignificantes en comparación a las numerosas lenguas y culturas existentes en la amazonia. Pero además existían solo pocas poblaciones concentradas en una comunidad. Estas comunidades eran las que estaban ubicadas cerca de las ciudades o distritos.

Antes de la llegada del Instituto Lingüístico de Verano existía escuelas en algunas comunidades nativas cercanas a las provincias importantes como Cana de Cashiyacu en Loreto, San Francisco de Yarinacocha, Ucayali. La enseñanza solo era en castellano y los contenidos desarrollados reflejaba lo planteado a nivel nacional.

#### **2.2.4.1. La Educación Bilingüe en el pueblo Shipibo-Konibo**

La Educación Bilingüe entre los Shipibo-Konibo se inicia con el trabajo de Instituto Lingüístico de Verano. En 1945 ILV se instaló en un lugar estratégico del territorio shipibo-konibo, lago Yarinacocha, desde aquí se planificó la formación de los primeros maestros bilingües Shipibo-Konibo y para el resto de la población indígena de la región amazónica (Ames, 2005).

Esta educación dotó de la escritura por primera vez a la lengua Shipibo-Konibo. Con la dotación de la escritura se instauró en la mente de la generación joven de los pano hablantes una nueva cosmovisión sobre: el mundo, la vida, el entorno, las formas de organización social; los cuales estaban depositadas en la biblia y expresadas en la propia lengua Shipibo-Konibo.

La educación bilingüe desarrollada por ILV en la población Shipibo-Konibo y en el resto de las etnias de la amazonia fue centrado en el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua. Si bien es cierto que la lengua es parte esencial de la cultura como vehículo de la transmisión de todas las prácticas sociales y conocimientos acumulados por siglos, estos no formaban parte del contenido del aprendizaje de los niños Shipibo-Konibo.

En este sentido, la Educación Bilingüe solo coadyuvó a la castellanización de los estudiantes y alejar de sus prácticas culturales y de sus conocimientos. El docente bilingüe asumía el papel del nuevo profeta del protestantismo, y desde su condición de maestro deslegitimaba su propia cultura. En este esquema de acción, la cosmovisión indígena fue sustituido por la cristiana fundamentalista; mientras el chamanismo y otras manifestaciones culturales como: la danza, las fiestas como ani sheati eran condenados como prácticas diabólicas.

Al mismo tiempo, los líderes de las poblaciones indígenas eran capturados por los misioneros fundamentalistas para internarlos en el Instituto Lingüístico de Verano para evangelizarlos. En este sentido la conversión de los indígenas en evangélicos no solo era la tarea del docente bilingüe, sino también de los misioneros. El objetivo era apartarlos de sus tradiciones culturales que eran consideradas como arcaicas y bárbaras.

Cuando vinieron los misioneros, ellos nos quitaron por la fuerza toda sabiduría de nuestros antepasados. El resultado fue que nos hicieron olvidar todo aquello que concernía el conocimiento tradicional. Es desde ese momento que nosotros comenzamos a repudiar este conocimiento esta sabiduría (Caruso, 2005 p. 43)

De esta manera, a mediados del siglo XX la acción de los misioneros protestantes y del ILV constituyó el segundo momento de extirpación de “idolatrías” en la amazonía con formas más sofisticadas en relación a la primera extirpación del siglo XVI en los andes. En la amazonía se les enseñó a autoeliminar culturalmente. Maestros bilingües evangélicos y pastores nativos formados en seminarios teológicos fundamentalista combaten contra su propio sistema simbólico.

La Educación Bilingüe a cargo de este organismo no gubernamental de ILV lejos de fortalecer las identidades, más bien buscó la limpieza étnica y tenía el propósito de la eliminación de la propia lengua indígena para insertarlo al Estado Nación. Townsend (1950) responsable directo de la presencia de ILV en el Perú argumentó que través de la educación bilingüe, “los idiomas que ahora significan aislamiento se convertirían en instrumentos con los que aceleraría su propia extinción” (Townsend, citado por Stool, p. 175). Con esta propuesta estaban de acuerdo la elite de la oligarquía limeña, quienes consideraban a las lenguas originarias como una desgracia del Perú, por considerarse como una barrera para la integración del país.

Pero no solo le quitaron sus conocimientos y sus tradiciones, sino las formas de conocer y entender su realidad, es decir la perspectiva cultural de la aprehensión de su entorno. Los indígenas aprenden por práctica, sueño y lenguaje de los animales.

El objetivo de la aprehensión de su realidad de los indígenas tanto en los andes y en la amazonia no era para acumular la riqueza o para someter a la naturaleza a sus necesidades, sino más bien para vivir en armonía con su entorno y con los demás miembros de la comunidad. Esta característica de las formas de acceder al conocimiento de los indígenas ha sido estudiada ampliamente. En la amazonía tenemos el caso de los arakmbut que no difiere de los Shipibo-Konibo.

La vida arakmbut es un mundo impredecible y reactivo que ellos buscan entender y controlar por medio de un constante sometimiento a un proceso de interpretación cultural. Su educación confiere este tipo de entendimiento, no en el sentido de buscar un mejoramiento, progreso o desarrollo, sino para encontrar un equilibrio. El conocimiento arakmbut se dirige hacia el mantenimiento de un equilibrio a nivel individual y de la comunidad, entre el mundo visible y el espiritual, o entre los arakmbut y los espíritus que tienen control sobre su salud y nutrición” (Aikman, 2003, p.135)

Los misioneros de ILV y los docentes formados por esta institución al atacar el aspecto espiritual, estaban mellando la concepción de la integralidad del conocimiento y el implante progresivo de la parcelación del conocimiento.

#### **2.2.4.2. La política de educación bilingüe**

A pesar de que en la amazonia ya se había masificado la educación bilingüe a partir de los años cincuenta con el trabajo de ILV, un organismo no gubernamental; recién 1972 el Estado peruano establece la Política Nacional de Educación Bilingüe expresada en la Reforma Educativa a través de la Ley 19326 (Zúñiga y Gálvez, 2005).

La reforma educativa del Gobierno Revolucionario de Juan Velazco Alvarado que pretendía establecer una educación bilingüe en todos los niveles no se concretó por dos razones: primero, para llevar a cabo dicho proyecto, es decir la enseñanza bilingüe en todos los niveles, no se contaba con el recurso humano. No había suficientes docentes bilingües formados para hacerse cargo de las escuelas, colegios y universidades. Segundo, en los años 70 no existía materiales educativos en la lengua originaria; en la amazonia, si bien es cierto las escuelas bilingües ya se había implementado desde los años 50, sin embargo, las lenguas aún no habían sido normalizado. Por último, con el derrocamiento de Juan Velazco Alvarado se trunca la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe. El gobierno que le sucedió tuvo giro hacia los intereses de la oligarquía, quedando relegado el sector popular.

#### **2.2.4.3. La educación intercultural bilingüe.**

Esta Propuesta Pedagógica Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en cuatro enfoques: el derecho a la diversidad y el derecho a una educación intercultural bilingüe y de calidad; enfoque democrático, enfoque intercultural, enfoque pedagógico, enfoque de buen vivir, tierra y territorio. (Minedu, 2013)

Desde el *enfoque del derecho* hace hincapié que en la actualidad existe el reconocimiento y la toma de conciencia de nuestra diversidad cultural como una potencialidad; sin embargo, esto no es suficiente para "...la preservación de la diversidad cultural, la superación de la pobreza, de las desigualdades sociales, de la exclusión y la falta de integración social..." (Minedu, 2013, p. 26).

La situación actual de estas culturas y lenguas originarias del Perú en relación a la cultura hegemónica se encuentra en condiciones de inequidad, desigualdad y exclusión. Para transformar esta relación asimétrica se requiere establecer políticas culturales y



lingüísticas que apunten a preservar, fortalecer y desarrollar esa diversidad. Estas acciones están respaldadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, El Convenio N° 169 de la OIT, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO y el Informe Mundial de la UNESCO: Intervenir en la Diversidad Cultural y Diálogo Intercultural.

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe es un derecho de acuerdo a la legislación peruana. La Constitución Política del Perú en su artículo 2°, inciso 19 fija que las personas tenemos derecho a nuestra identidad étnica y cultural. Además, todos los peruanos tenemos derecho a usar nuestro propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Con respecto a la educación de los pueblos originarios en su artículo 17° manifiesta que el Estado Peruano “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país...” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016, P. 54). Así mismo las lenguas originarias según el artículo 48° son oficiales “...en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes...” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016, p. 71). En esta misma dirección la Ley General de Educación en su artículo 8° establece que la interculturalidad es un principio transversal de la educación, y que la diversidad étnica y lingüística es una riqueza. Por consiguiente, los niños y adolescente tienen el derecho a desarrollar sus capacidades en su propia lengua y sus conocimientos.

Desde el enfoque democrático la educación intercultural bilingüe tiene como uno de sus fines la construcción de una ciudadanía intercultural. A través de la educación intercultural se busca que la sociedad hegemónica no imponga sus reglas y valores de interacción social a las poblaciones originarias; que sus manifestaciones socioculturales no sean menospreciadas o subalternizadas. Se quiere construir una ciudadanía intercultural

que respete y promueva por igual todos valores culturales. En este sentido, se pretende desarrollar “...una educación para la participación ciudadana que tenga sentido para los estudiantes y que les permita integrarse de manera eficiente como sujetos de derechos y deberes en la escuela y en la comunidad...” (Minedu, 2013, p. 32)

Desde el enfoque intercultural, la educación intercultural va más allá del reconocimiento, tolerancia o la incorporación de lo diferente a la estructura hegemónica; sino busca transformar las relaciones de desigualdad que se da en la sociedad peruana en el plano económico y cultural.

En este sentido, la interculturalidad desde la postura crítico-reflexivo aspira a:

- Visibilizar las distintas de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de determinado tiempo hasta la actualidad.
- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores, así como las lógicas de poder que las sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos (Minedu, 2013, p.32)

En este sentido la educación intercultural bilingüe a desarrollarse en los pueblos originarios, además de incorporar en el currículo sus formas de ser, sentir, vivir y saber; debe ser una educación transformadora de las relaciones asimétricas en que se ubican sus pueblos en relación a la cultura hegemónica.

Desde el **enfoque pedagógico** los aprendizajes deben partir de las experiencias sobre la base de su contexto cultural. Los niños y adolescente de las comunidades a temprana edad entran en la actividad productiva, esto les permite que manejen un conjunto de conocimientos sobre su medio ambiente y estrategias de subsistencia desde pequeño. En este sentido, los estudiantes rurales tienen conocimientos que resuelven sus problemas individuales y colectivos. Saben qué se hace en forma individual y en cooperación. Este aspecto la educación intercultural considera como punto de partida para el aprendizaje significativo. "...Lograr aprendizajes significativos requiere partir de los referentes culturales y la realidad de los estudiantes, de aquello que ya saben, de aquello que ya han logrado, tanto a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes..." (Minedu, 2013, p.36). Si se enseña en su lengua materna y de las cosas que ellos ya conocen por experiencia, entonces el aprendizaje es rápido y significativo.

Desde el **enfoque buen vivir** planteó que los pueblos indígenas tienen una filosofía y valores sobre la vida y su relación con su entorno natural. No existe la separación entre cultura y naturaleza; sino una existencia integrada entre los hombres y los demás seres que conforman el cosmos con sus derechos y deberes. Es una "ciudadanía" basada en respeto y cooperación, el cual constituye el "buen vivir". Esto implica la existencia de un sistema de integración y conocimientos que sostienen el equilibrio ecológico. En este sentido, la escuela intercultural bilingüe debe ser un punto mediador entre los conocimientos locales y del aprendizaje de conocimientos nuevos de otras tradiciones culturales. "...Debe partir del reconocimiento de las estructuras cognoscitivas que han desarrollado los niños y niñas en su propia sociedad y cultura, y ser capaces de desarrollar nuevos esquemas mentales a partir de los propios y nuevos conocimientos y técnicas..." (Minedu, 2013, p.39). El "buen vivir" debes ser socializado a través de la escuela porque constituye una racionalidad que contribuye a garantizar el equilibrio ecológico.

#### **2.2.4.5. Características de las escuelas interculturales bilingües – EIB.**

El Ministerio de Educación, desde la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DIGEIBIR propone las características que deben poseer las escuelas bilingües en el proceso enseñanza aprendizaje. Entre otras características plantea que las EIB en su currículo debe desarrollar “...los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país” (Minedu, 2013, p.42). En este sentido, las escuelas interculturales bilingües deben tomar como contenidos curriculares los conocimientos propios de las culturas que fue desarrollado y acumulado por siglos con los cuales resolvieron múltiples problemas de subsistencia.

Para poder desarrollar los conocimientos propios como contenidos curriculares se exige que los maestros interculturales bilingües deben tener el siguiente perfil entre otras “...un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe” (Minedu, 2013, p.48). Los docentes que trabajan en las escuelas interculturales bilingües, aparte de tener competencias en la lengua materna de los estudiantes, es indispensable que posean el conocimiento sobre su entorno desde la perspectiva cultural de los pueblos originarios.

La implementación de estos conocimientos propios de la cultura en el currículo requiere no solo el conocimiento de los docentes, sino además tiene que involucrarse la participación de los padres de familia, las autoridades comunales y de los sabios. Una de las estrategias planteadas para el recojo de los conocimientos con los actores de la comunidad y la escuela es a través de la elaboración del calendario comunal. (Minedu, 2013). Aquí se recoge todos los conocimientos relacionados a los fenómenos naturales y sociales de la cultura del estudiante.

Esta Propuesta Pedagógica Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, debe ser contextualizado en las regiones a través de Proyectos Educativos Regionales que correspondan a las características socioculturales de la población existente.

#### **2.2.4.6. Diseño curricular intercultural bilingüe regional**

En el marco de la diversificación curricular la Región Ucayali a través de la Dirección de Educación de Ucayali ha elaborado el **Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe** para los pueblos indígenas de la región Ucayali; en donde establece el desarrollo de las siguientes áreas curriculares: Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Comunicación (Sub área: Lengua Materna), Matemáticas, Educación Física, Educación por el Arte y Espiritualidad. Este documento se aprueba a través de la Resolución Directoral Regional de 15 de septiembre de 2014. Consideramos este es un avance, sin embargo, no difiere mucho de la propuesta pedagógica de Currículo Intercultural Bilingüe emitido por la DIGEIBIR. Es una propuesta general para una realidad culturalmente diversa, toda vez que los pueblos que habitan la región Ucayali son: Culina, Ashaninka, Asheninka, Yine, Amahuaca, Kakataibo, Junikuin, Nahua, Shipibo-Konibo, Awajun, Yaminahua, Sharanahua. En ese sentido este documento debe tener un nivel concreción que sería a través de la Programación Curricular Anual de las escuelas Bilingües, los cuales deben ser desarrolladas en Unidades de Aprendizaje.

Cada pueblo es una realidad distinta; por consiguiente, la lógica de la aprehensión de su realidad y los esquemas de organización social también son diferentes. Esta condición implica currículos que atiendan a cada particularidad. Cada pueblo originario ha elaborado categorías conceptuales desde la perspectiva cultural con los cuales ha resuelto sus necesidades materiales, sociales y espirituales. El Ministerio de Educación faculta a las regiones a elaborar sus proyectos educativos o sus Diseños Curriculares que respondan a su realidad sociocultural.

En el actual escenario de descentralización, es importante señalar que las regiones, en sus Proyectos Educativos Regionales (PER) o a través de ordenanzas regionales, han oficializado las lenguas originarias de su región y, por lo tanto, deben tener o construir un modelo educativo que las promueva en correspondencia a los tipos de bilingüismo que quieran fomentar (Minedu, 2013, p. 30).

Sin embargo, para el caso de las escuelas bilingües, el ministerio de educación sigue orientado que el tema intercultural se centra en el énfasis del uso de la lengua y dejando invisible el resto de los conocimientos acumulados por siglos en las poblaciones indígenas.

El Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Región Ucayali propone trabajar temas relacionados propiamente de la cultura en las siguientes áreas curriculares en el V ciclo: Territorio e Identidad, Lengua Originaria, Ciencia y Ambiente, Espiritualidad y Segunda Lengua.

Si los conocimientos de la propia cultura no forman parte de la programación curricular, entonces la educación bilingüe sería únicamente un puente hacia la castellanización de los indígenas.

#### **2.2.4.7. Programación Curricular Anual y la diversificación**

Las programaciones curriculares anuales en las instituciones educativas responden al Proyecto Educativo Institucional. Las escuelas en su PEI plantean los objetivos que van desarrollar durante el año escolar. En ese sentido, la Programación Curricular Anual de la escuela viene a ser la organización diversificada de los contenidos a desarrollar en las áreas.

Al respecto, el Ministerio de Educación en la propuesta pedagógica para la educación intercultural bilingüe precisa:

La programación es un proceso de organización, priorización y distribución de los aprendizajes que los niños deben lograr, tanto de aprendizajes locales como de aquellos previstos en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y/o Diseño Curricular Regional (DCR) u otro según sea el caso; y que se deben desarrollar y lograr durante el año escolar (Ministerio de Educación; 2013, p. 75).

Las instancias para la diversificación del Diseño Curricular Nacional son: Regional, Local e Institución Educativa o Red Educativa Local.

La elaboración de la Programación Curricular Anual es el nivel de la concreción del Diseño Curricular Nacional. Esta programación de las escuelas debe atender a la particularidad social, cultural y lingüística de la población estudiantil. Las programaciones curriculares anuales a su vez se organizan en unidades de aprendizajes que serán desarrolladas bimestral o trimestralmente.

En este nivel se realiza la diversificación curricular para que los contenidos respondan a las necesidades culturales, lingüísticas, formas de aprehender y de los saberes de su entorno. Las escuelas bilingües atienden a niños que tienen dominio oral en su lengua materna y en pequeña proporción en el español. Así mismo, son portadores de diversos conocimientos sobre su medio ambiente. Esto exige que las escuelas deben tener el currículo diversificado. Como afirma los especialistas la diversificación curricular es la modificación del Diseño Nacional o Regional para atender a la particularidad:

El proceso de modificación que consiste en la búsqueda de la pertinencia del Plan Curricular o estructura curricular a las demás socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional (Santibáñez, 2007, p. 75).

El papel del docente en este nivel de concreción del diseño curricular nacional es muy importante. Debe tener la capacidad de reconocer las expectativas, necesidades e intereses

de la comunidad en general para incorporar como contenidos a desarrollar. Tratándose de las escuelas interculturales bilingües, esto implica aún más la imperiosa necesidad de diversificar. Por ello el perfil del docente intercultural bilingüe debe reunir los requisitos necesarios para desarrollar la diversificación curricular.

Los docentes que laboran en una institución educativa (universidad, instituto, centro educativo, etc.), deben estar en capacidad para analizar, adecuar o ajustar la Estructura Curricular Básica o Plan Curricular que utilizan, a las particularidades demandas del país, la localidad y las instituciones correspondientes (Santibáñez, 2007, p. 75).

La diversificación curricular tiene como objetivo lograr la pertinencia del proceso enseñanza aprendizaje; por lo tanto, tiene que reflejar la realidad social, cultural y lingüístico de los estudiantes. Ahora tratándose de las escuelas bilingües interculturales no solo debe adecuarse, sino tiene que haber un diálogo de conocimientos de la cultura local con el conocimiento occidental. En este sentido las programaciones curriculares anuales de las escuelas bilingües deben tener también como contenidos los conocimientos acumulados a lo largo de los siglos sobre la concepción del mundo y de la naturaleza, prácticas productivas y el conocimiento de las plantas.

#### **2.2.5. Definición de categorías de análisis.**

**Bilingüe.** - Es el individuo que habiendo aprendido muy tempranamente dos lenguas se manejan en ambas con la misma extensión y profundidad, siendo capaz de utilizar con similar eficacia en cualquier situación.

**Chamanismo.** - Este término se refiere a un grupo de creencias y prácticas tradicionales preocupadas por la comunicación con el mundo de los **espíritus**. El practicante del chamanismo es conocido como **chamán**.



**Concepción del mundo.** - Conjunto de principios, valores, convicciones y puntos de vista acerca de la realidad que determina la actitud hacia ella y la orientación de la actividad de una persona, un grupo, una clase social o la sociedad en totalidad. La concepción del mundo está configurada por la unión más o menos armónica de elementos pertenecientes a todas las formas de conciencia social (es decir por criterios filosóficos, científicos, políticos, morales, espirituales), pero las opiniones y convicciones filosóficas constituyen el fundamento de todo el sistema de dicha concepción debido a que la filosofía racionaliza teóricamente los datos conjuntos de las ciencias particulares y de la práctica social.

**Cosmovisión.** - Es la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre. Pero también implica o incluye las nociones acerca de las fuerzas anímicas del hombre; el cuerpo humano como imagen del cosmos.

**Cosmovisiones.**- son el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente.

**Cultura.** - Conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el curso evolutivo de la práctica socio - productiva y que caracteriza a una determinada **etapa** histórica en el desarrollo de la sociedad. Teniendo como fundamento la producción de los bienes materiales, la cultura constituye un proceso histórico-social cuyo desarrollo se encuentra en dependencia de la sucesiva sustitución de una formación socioeconómica por otra y se expresa en la indesligable e íntima unidad y correspondencia de sus aspectos materiales.

**Currículo.** - Instrumento pedagógico elaborado en concordancia con las características de una realidad social concreta con los lineamientos de una política educacional específica, empleado para planificar, organizar y efectivizar el proceso de enseñanza aprendizaje, y que representa la articulación racional y orgánica de las metas, los objetivos, contenidos, los procedimientos, las formas de evaluación y las actividades y tareas de dicho proceso.

**Desarrollo sostenible.** – Es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Este concepto integraría implícitamente los aspectos económico, social, ambiental y de gobernabilidad.

**Diseño curricular.** - Es la propuesta educativa realizada al más alto nivel de responsabilidad política/administrativa dentro del sistema educativo. El diseño curricular fija los lineamientos de política educativa de un país en momento histórico determinado. Es la matriz básica del proyecto educativo en el que se establecen los objetivos y directrices de validez nacional para el conjunto del sistema educativo, formulando un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones.

**Educación bilingüe intercultural.** – Este tipo de educación busca construir propuestas educativas diferenciadas, pertinentes culturalmente, y que promuevan la unidad en la diversidad.

**Educación intercultural.** - Este tipo de educación tiene lugar donde conviven grupos étnicos o nacionales diferenciados. No solo tiene en cuenta el hecho de la diversidad, sino que procura un cruzamiento enriquecedor basado en la valoración y el reconocimiento mutuos.

**Interculturalidad.** - La interculturalidad señala que existe interacción y coexistencia y que ello supone tanto armonía como conflicto. La construcción de una sociedad intercultural implica un proyecto político que permita establecer un diálogo entre culturas.

**La educación ambiental.**- La educación ambiental se realiza y expresa en una triple dimensión a) la *dimensión cognitiva*, que incluye la adquisición de conocimientos que ayuden a comprender el funcionamiento de los ecosistemas, la complejidad de los factores que inciden en la problemática del medio ambiente, y la magnitud y gravedad que reviste hoy el grado de deterioro que sufre la naturaleza; b) la *dimensión ética*, que implica asumir una serie de valores fundamentales, como consecuencia del hecho de que todos somos responsable de lo que ocurre a la madre Tierra, de cuya suerte depende la sobrevivencia de los seres humanos en el planeta; c) la *dimensión activa*, que consiste en realizar experiencias prácticas acerca del modelo de cuidar el medio ambiente.

**Programación curricular.** - Es el instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos, material, recursos didácticos, secuenciando las actividades que se han de realizar. La programación del aula (curricular) es el tercer nivel de concreción y especificación del currículo nacional

**Ritos de Propiciación.** - Son acciones rituales que se ejecutan con fines de lograr éxito ya sean colectivos o individuales.

**Ritos de restricción.** - Son acciones rituales a través de ella se establece prohibiciones con fines de lograr la armonía entre los seres humanos o con el medio ambiente.

**Ritual.** - Un ritual es una serie de acciones, realizadas principalmente por su valor simbólico, que es prescrita por una religión o por las tradiciones de una comunidad.

## **Capítulo III.**

### **Hipótesis y variables**

#### **3.1. Supuestos hipotéticos**

##### **3.1.1. Supuesto hipotético general**

Hg. El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo está implementado de acuerdo a los lineamientos de intercultural bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la región Ucayali, en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali.

##### **3.1.2. Supuestos hipotéticos específicos**

He1. La concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo está implementado de acuerdo a los lineamientos de la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

He2. Las prácticas productivas ancestrales del pueblo Shipibo-Konibo están implementadas, según los lineamientos de la propuesta pedagógica de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

La técnica agrícola itinerante, el aprovechamiento de la várzea, las nomenclaturas de los diferentes habitas y su uso agrícola, la nomenclatura del ciclo estacional, actividades productivas en las diferentes estaciones están implementados en la Programación Curricular Anual y en las unidades didácticas.

He3. Los conocimientos Shipibo-Konibo sobre las plantas están implementadas, según los lineamientos de la propuesta pedagógica de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas curriculares de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

## **3.2. Sistema y categorías de análisis**

### **3.2.1. Categorías**

El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular

#### **3.2.1.1. Definición conceptual**

El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo se sustentan en una particular visión del mundo y de la naturaleza desde su cosmovisión. La concepción del mundo entendida como el espacio habitado por el hombre, la naturaleza y sus respectivos espíritus. Se entiende a la naturaleza que tiene un estado material y espiritual, por lo que se considera que tiene capacidad de actuación con implicancias en la vida social de las personas. Las prácticas productivas desarrolladas en el aprovechamiento del ecosistema a lo largo de su historia han generado significados con los cuales hoy aprehenden su medio ambiente. También forma parte de su conocimiento ambiental la particular clasificación de las plantas según su morfología y actividad. Considerar que las plantas pueden resolver los problemas de la salud en su forma material y espiritual; y que además este último puede modificar el comportamiento humano es el componente central en el conocimiento y manipulación de las plantas. Estos aspectos considerados son el conjunto de conocimientos con los cuales resolvieron los problemas en su desarrollo cultural.

#### **3.2.1.2. Definición operacional**

El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo posee una sabiduría ambiental propio, en el cual no establece la dicotomía de cultura y naturaleza. Desde su perspectiva cultural concibe a la naturaleza (tanto a seres bióticos y abióticos) como miembros de la sociedad

con capacidad de actuar con los seres humanos en condiciones de igualdad. Según sostuvo Burga:

Para los indígenas los animales, las plantas, el agua, las piedras y el bosque en su conjunto tienen “alma”, poseen espíritus que los protegen y que constituyen sus “dueños” o “madres” (...) en el pensamiento indígena son parte de la misma sociedad. (p.16).

Los argumentos expuestos, en párrafos anteriores, nos han permitido elaborar los instrumentos para aplicar a los profesores de esa zona y obtener la información sobre qué aspectos de su conocimiento ambiental y de su cultura están incorporando en su programación curricular del pueblo Shipibo-Konibo. Con este fin, se elaboró dos instrumentos, el uno la guía de entrevista y, el otro, la ficha de análisis de documental. Previamente se elaboró el cuadro de operacionalización de categorías con sus subcategorías, los indicadores y sus respectivos ítems.

### 3.2.1.3. Operacionalización de las categorías, subcategorías e indicadores.

**Tabla 9.**

*Categorías, subcategorías e indicadores*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Instru- mentos</b>	
<b>El conocimiento ambiental shipibo-konibo</b>	La concepción del mundo y de la naturaleza	Explicación filosófica del mundo en la programación curricular de la escuela bilingüe	1	Guía de entrevista	
		Explicación de la naturaleza desde las perspectivas shipibo-konibo en la programación curricular de la escuela bilingüe	2 3		
		Prácticas productivas de base ecológica	4		
	El conocimiento de las plantas	Técnicas agrícolas en el currículo de la escuela bilingüe	Conocimiento de microclimas y la nomenclatura de las estaciones	6,7,8,	Ficha de análisis de documento.
			Los rituales durante la actividad productiva son desarrollados en la escuela	9, 10	
		Clasificación de las plantas en el currículo de escuela bilingüe	La utilidad de las plantas en el currículo de la escuela bilingüe	11,12,13 14,15,16	
			Los agentes que manejan el conocimiento de las plantas medicinales en el currículo de la escuela bilingüe	17	
			<b>17</b>		



## **Capítulo IV.**

### **Metodología**

#### **4.1. Enfoque de investigación**

Esta investigación es de enfoque cualitativo porque tienen como objetivo de describir y explicar cómo está la implementación de los conocimientos ambientales indígenas, específicamente en el pueblo Shipibo-Konibo, en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha. Según Hernández, et al (2007) el enfoque cualitativo “...utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.8).

#### **4.2. Tipo de investigación**

El tipo de investigación es no experimental; y en este caso, es descriptivo y explicativo. Es descriptivo porque se estudia y analiza los conocimientos ambientales indígenas y es explicativo porque se reflexiona se interpreta este fenómeno para una mejor comprensión del tema. Además, conocer cómo se está implementando los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo.

Esta investigación describe la implementación de los conocimientos ambientales en la Programación Curricular Anual de cuatro escuelas bilingües perteneciente al pueblo Shipibo-Konibo, los cuales están ubicados en el distrito de Yarinacocha, región Ucayali. La investigación se realiza en el periodo lectivo del año 2017.

#### **4.3. Método de investigación**

Para el desarrollo de esta investigación se aplicó el método de investigación etnográfica, propio de las ciencias sociales y de la antropología. El método etnográfico según Rodríguez., Gil. y García (1999) nos permite conocer el modo de vida de una unidad social concreta. A través de este método se realiza la descripción o reconstrucción social del grupo investigado. Estas unidades sociales pueden ser: la familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores. En nuestro caso, es el pueblo Shipibo-Konibo.

#### **4.4. Diseño de investigación**

El diseño de investigación es descriptivo, porque pretende describir cómo está implementando los conocimientos ambientales indígenas en la programación curricular en las instituciones educativas bilingües. El esquema del diseño utilizado, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003) es:

Variable: Conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular de V ciclo de la Educación Intercultural Bilingüe.

M.....O

#### **Dónde:**

M = Muestra

O = Observación

#### **4.5. Población**

La población fue constituida de diez programaciones curriculares anuales del V ciclo, que corresponde al total de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha pertenecientes a las comunidades nativas del pueblo Shipibo-Konibo. La población de los docentes también es de 10 profesores.

#### **4.6. Muestra**

La muestra se conformó de cuatro programaciones curriculares anuales del V ciclo de las siguientes instituciones educativas bilingües: San Salvador, Nuevo Egipto, Aplicación Intercultural Bilingüe y Nuevo San Juan. De igual manera, la muestra de los profesores es de 4 docentes. La selección de la muestra es por conveniencia por dos razones: Tres escuelas cuya ubicación estuviera lejos de la ciudad de Pucallpa y una escuela cercana a la ciudad. La que correspondía a más distancia era para ver que limitaciones presentaba los docentes en elaborar la programación y las unidades de aprendizaje. Y la última institución, que ventajas podía tener toda vez que medianamente estaba cerca de la ciudad, y esto favorece al monitoreo en el cumplimiento de la elaboración de la programación curricular con contenidos del conocimiento shipibo-konibo. La muestra para la presente investigación es la no probabilística.

#### **4.7. Técnicas e instrumentos para recolección de datos**

En el presente trabajo de investigación se utilizó las siguientes técnicas:

##### **4.7.1. Técnicas**

###### **a) Entrevista**

La entrevista es una técnica de recojo de información, a través de ella se puede “...acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura,

obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 168).

#### **b) Análisis documental**

Las fuentes documentales son de suma importancia de datos cualitativos. Dentro de los documentos se puede mencionar: libros, artículos, diarios, manuscritos, documentos de gestión, notas, biografías, películas, correos electrónicos, reportes, etc.

La bibliografía analizada correspondiente a las investigaciones etnográficas, etnobotánicas sobre el conocimiento ambiental Shipibo-Konibo centrado en tres dimensiones: concepción del mundo y de la naturaleza, las prácticas productivas de base ecológica y los conocimientos sobre las plantas.

#### **4.7.2. Instrumentos**

Los instrumentos de investigación corresponden a cada una de las técnicas. Así tenemos:

##### **a. Guía de entrevista estructurada**

Las entrevistas se realizaron a los docentes del V ciclo de educación primaria bilingüe que atiende a los niños Shipibo-Konibo. Las preguntas estuvieron agrupadas en tres categorías: Concepción del mundo y de la naturaleza; las prácticas productivas de base ecológica y los conocimientos sobre las plantas en el desarrollo de las áreas curriculares que deben estar organizados en la programación curricular y las unidades didácticas de aprendizaje.

##### **b. Ficha de análisis de documento.** Mediante este instrumento se han analizado los siguientes documentos oficiales:

Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad – Propuesta Pedagógica elaborado por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DIGEIBIR

Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región de Ucayali -2014. Elaborado por la Dirección Regional de Educación de Ucayali  
Programación Anual y Unidades Didácticas de la Región de Ucayali. Elaborado por la Dirección Regional de Educación de Ucayali.

#### **4.8. Tratamiento del análisis de la información**

Con respecto al análisis de las entrevistas tuvo una codificación abierta y conceptual. Los cuales fueron agrupadas en tres categorías conceptuales:

- Concepción del mundo y de la naturaleza
- Las prácticas productivas de base ecológica
- El conocimiento sobre las plantas

Las respuestas obtenidas fueron comparadas con los contenidos de la programación curricular anual, desarrolladas en las unidades didácticas. Cada categoría contiene preguntas específicas sobre el conocimiento tradicional del medio ambiente y las actividades en ella. Los docentes tienen la siguiente codificación:

DBNE: Docente Bilingüe de Nuevo Egipto

DBAI: Docente Bilingüe de Aplicación Intercultural

DBNSJ: Docente Bilingüe Nuevo San Juan

DBSS: Docente Bilingüe San Salvador

**Tabla 10.***Estructura de la Guía de Entrevista*

<b>Fase del proceso de indagación</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>
Concepción del mundo y de la naturaleza	Explicación filosófica del mundo en la programación curricular de la escuela bilingüe	1
	Explicación de la naturaleza desde la perspectiva Shipibo-Konibo en la programación curricular de la escuela bilingüe	2
Prácticas productivas de base ecológica	Técnica agrícola itinerante en el currículo de la escuela bilingüe	1
	Conocimiento de microclimas y la nomenclatura de las estaciones como contenidos curriculares	3
	Los rituales durante la actividad productiva son desarrollados en la escuela	2
Conocimiento sobre las plantas	Clasificación de las plantas en el currículo de escuela bilingüe	3
	La utilidad de las plantas en el currículo de la escuela bilingüe	4
	Los agentes que manejan el conocimiento de las plantas son parte del contenido de las áreas curriculares	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>17</b>

**Tabla 11.***Codificación de los instrumentos*

<b>Instrumento</b>	<b>Cód.</b>	<b>Numero</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tema</b>
	EDBNE	EDBNE 1	15-12-2017	Concepción del mundo y de la naturaleza
	EDBAI:	EDBAI 2	11-10-2017	naturaleza
<b>Entrevista</b>	EDBNSJ:	EDBNSJ 3	8-11-2017	Las prácticas productivas de base ecológica
	EDBSS:	EDBSS 4	22-11-2017	El conocimiento sobre las plantas

## **Capítulo V.**

### **Resultados.**

#### **5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos**

##### **a) Análisis de Validez de contenido por juicio de expertos de la Ficha de análisis documental para evaluar la programación curricular**

La validez del instrumento: se midió a través de la validez de contenido, la misma que tuvo por finalidad recoger las opiniones y sugerencias de expertos dedicados a la docencia universitaria con grado académico de doctor en Ciencias de la Educación. En esta evaluación cada experto emitió un juicio valorativo de conjunto de aspectos referidos a la ficha de análisis documental sobre la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular anual de las instituciones bilingües. El rango de los valores fluctuó de 0 a 100%. En donde se tuvo en cuenta que el puntaje promedio de los emitidos por los expertos fue del 80% a más.

Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 12.**

*Validez de contenido por juicio de expertos de la ficha de análisis documentario sobre la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular.*

<b>Expertos</b>	<b>Implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular de las instituciones educativas bilingües</b>	
	<b>Puntaje</b>	<b>%</b>
Dr. Wálter A. Quispe Cutipa	735	81,6
Dr. Jesús Ttito Quispe	850	94,4
Dra. Lida M. Cosme Solano	810	90
Dr. Dulio Oседа Gago	800	88,8
Dr. William G. Castro Paniagua	720	80
<b>Promedio de Valoracion</b>	<b>3915</b>	<b>86,96</b>

#### **b) Análisis de validez de contenido por juicio de expertos de la guía de entrevista**

**La validez del instrumento:** se midió a través de la validez de contenido, la misma que tuvo por finalidad recoger las opiniones y sugerencias de expertos dedicados a la docencia universitaria con grado académico de doctor en Ciencias de la Educación. En esta evaluación cada experto emitió un juicio valorativo de conjunto de aspectos referidos a la guía de preguntas sobre la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular anual de las instituciones educativas bilingües. El rango de los valores fluctuó de 0 a 100%. En donde se tuvo en cuenta que el puntaje promedio de los emitidos por los expertos fue del 80% a más.



Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 13.**

*Validez de contenido por juicio de expertos de la guía de entrevista sobre la implementación de los ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular de las instituciones educativas bilingües.*

<b>Expertos</b>	<b>Implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular de las instituciones educativas bilingües</b>	
	<b>Puntaje</b>	<b>%</b>
Dr. Wálter A. Quispe Cutipa	735	81,6
Dr. Jesús Ttito Quispe	850	94.4
Dra. Lida M. Cosme Solano	810	90
Dr. Dulio Oседа Gago	800	88.8
Dr. William G. Castro Paniagua	720	80
<b>Promedio de valoración</b>	<b>3915</b>	<b>86,96</b>

## 5.2. Presentación y análisis de resultados

Aquí presentamos el análisis de los resultados en torno a la implementación de los conocimientos ambientales indígena en la programación curricular anual y en las unidades didácticas de las escuelas bilingües en las comunidades nativas pertenecientes al pueblo Shipibo-Konibo del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.

Si bien es cierto, que el Ministerio de Educación ha emitido documentos normativos para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que implica incorporar los conocimientos propios de las culturas en los contenidos curriculares y establecer un

diálogo de conocimientos. Consecuentemente las Direcciones Regionales de Educación deben formular un Diseño Curricular Intercultural Bilingüe que responda a las necesidades de la diversidad lingüística y cultural de cada región. En este sentido, nuestro propósito es describir cómo está implementado los conocimientos del medio ambiente desarrollados por la cultura Shipibo-Konibo. Para ello se ha realizado entrevista a los docentes bilingües de la etnia Shipibo-Konibo y la aplicación de la ficha de análisis documental sobre el proceso de la implementación de los conocimientos ambientales Shipibo-Konibo en la programación curricular anual y las unidades didácticas en las siguientes áreas: Territorio e identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda lengua. Las categorías a ser analizadas fueron: Concepción del mundo y de la naturaleza, técnicas productivas ancestrales de base ecológica y el conocimiento sobre las plantas. Asimismo, se realiza una reflexión sobre los principales hallazgos y si realmente se está dando el diálogo intercultural de conocimientos en el aula como reflejo de un currículo diversificado.

### **5.2.1. Implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza como contenidos curriculares**

Este apartado corresponde a los resultados de la aplicación de los instrumentos para el recojo de la información sobre la implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual y consiguientemente en las unidades didácticas de aprendizaje. Nuestro propósito ha sido describir cómo está implementado estos conocimientos en las diferentes áreas curriculares de las escuelas bilingües.

Antes de someter la programación curricular y las unidades didácticas de aprendizaje a la ficha de análisis documental se entrevistó primero a los docentes que son responsables del V ciclo de educación primaria bilingüe con la finalidad de establecer la

correspondencia del discurso con el documento de la programación curricular y las unidades didácticas.

La primera categoría a ser explorada en la programación curricular fue la concepción del mundo y de la naturaleza.

### 1. ¿La división del mundo en cuatro espacios en qué área curricular trabaja?

Las siguientes son las respuestas de los docentes bilingües

**DBNE:** “Los cuatro mundos se trabajan en las áreas: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia y Ambiente y Religión (Espiritualidad)”.

**DBAI:** “En territorio e identidad, mas trabajamos en esta área. Los shipibos dividimos el mundo en cuatro espacios, pero eso era nuestra creencia de antes, ahora sabemos que el mundo fue creado por Dios en siete días”.

**DBNSJ:** “Se desarrolla en Personal Social y Ciencia Ambiente y Espiritualidad”.

**DBSS:** “Si trabajan, Personal Social L1, 3° 6°. La programación anual nos proporciona la UGEL, luego tenemos un taller en mes de marzo una semana para desarrollar nuestras unidades didácticas. En el mismo taller, se hacen las unidades didácticas. Trabajamos en el área de personal social y ciencia y ambiente”

El resultado de la entrevista arroja que la mayoría de los docentes afirman que sí desarrollan este contenido en las áreas: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia y Ambiente, Religión (Espiritualidad). Este primer dato nos proporciona que no existe consenso en la designación del área curricular en cual se debe desarrollar los conocimientos relacionados a su cosmovisión. Asimismo, se nota que no está consolidado el nombre las áreas curriculares; en vez de nombrar Espiritualidad, menciona Religión, lo mismo sucede con Territorio e Identidad, es reemplazado por Personal Social.

Cuando se le requirió su programación curricular anual y las unidades didácticas de aprendizajes, no todos los docentes tenían este documento técnico pedagógico. Solo los maestros de la escuela bilingüe Nuevo Egipto poseían su Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de Aprendizaje organizado en un cuaderno cuadriculado tamaño A4. A pesar de ello no era una programación centrada en la cultura Shipibo-Konibo, sino eran copias pegadas de las Unidades Didácticas de la región Ucayali diseñada en forma general sin la especificación de las categorías empleadas sobre el medio ambiente de cada pueblo indígena.

Las escuelas Nuevo Egipto, Nuevo San Juan y San Salvador si bien es cierto realizan el diagnóstico socio cultural y lingüístico a partir de una matriz de recojo de información sobre las potencialidades – problemas y las demandas de los estudiantes y padres de familia. Además, presentan su calendario comunal. Sin embargo, esta información recogida no se toma en cuenta en la elaboración de la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de Aprendizaje, ya que estas son copias adjuntas de la Programación Anual y las Unidades Didácticas elaboradas por la Dirección Regional de Educación para las escuelas bilingües.

La aplicación de la ficha de análisis de documento nos arrojó que la categoría: la división del mundo en cuatro espacios no se encontró como tal, sino como “cosmovisión del pueblo indígena”, así de manera general como contenido del área de Territorio e Identidad. No especifica la cosmovisión de qué pueblo se va trabajar, toda vez que la región Ucayali posee catorce pueblos indígenas. Referente a esta sub categoría, también se trabaja en el área de Espiritualidad y está consignado como “conformación del cosmos desde la concepción de su pueblo”. Cuando los docentes afirman que trabajan en las tres áreas no se condice con el documento, ya que no se desarrolla en el área de Ciencia y

Ambiente. Esto implica que los docentes no están bien familiarizados con los temas que desarrollan en las áreas curriculares.

Las áreas curriculares en cual no está implementado la concepción Shipibo-Konibo del mundo son: Ciencia y Ambiente, Lengua Originaria (L1) y Segunda Lengua (L2). Otro aspecto que se observa es que los docentes indistintamente denominan el área de Territorio e Identidad, en algunas respuestas lo mencionan como Personal Social. En el diseño curricular intercultural bilingüe el área de Territorio e Identidad reemplaza al área de Personal Social. Pero cuando los maestros llenan la nota en SIAGIE no figura Territorio e Identidad, sino Personal Social. Esta es la razón por cual los docentes nombran indistintamente.

## **2. ¿La noción de que las plantas, los ríos, lagos y cerros tienen vida en que área curricular desarrolla con los niños?**

Sobre este interrogante tuvimos las siguientes respuestas, aquí tampoco existe el consenso.

**DBNE:** “En las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente y Religión”.

**DBAI:** “Estas creencias trabajamos algo en el área de espiritualidad. Nuestros antepasados creían que las plantas tenían espíritu”.

**DBNSJ:** “En ciencia ambiente y espiritualidad”.

**DBSS:** “Es para que aprendan desde la naturaleza hasta la ciencia, este contenido trabajamos en el área de territorio e identidad. Las plantas tienen vida igual que el ser humano crece, reproduce y muere. Cada planta tiene, esa madre es la que cuida a las plantas. Por ejemplo, de toe, hay plantas curativas como el toe, tiene su madre, pero no acuerdo ahorita su nombre de la madre. Por ejemplo, la lupuna para que pase una criatura por su lado pedían permiso a la lupuna para que no le enferme al niño. Nuestros ancestros

decían que ellos eran nuestro Dios. Esto trabajamos en L1, Personal Social Ciencia y Ambiente”.

Los docentes manifiestan que trabajan en las áreas: Personal Social (Territorio e Identidad), Lengua originaria (L1), Ciencia y ambiente, Religión (Espiritualidad) la noción de que todo ser del entorno tiene espíritu. Aquí también, encontramos que se menciona indistintamente el área de Espiritualidad por Religión. Los cuatro docentes entrevistados no coinciden en indicar las áreas correspondientes en donde deben ser desarrollados estos conocimientos.

La revisión de la programación anual y las unidades didácticas demostró que no existía la correspondencia con lo manifestado por los docentes. La sub categoría: la visión de que todo elemento de la naturaleza tiene espíritu (vida) no aparece en ninguna de las áreas desarrolladas en v ciclo, siendo una categoría central de interrelación del hombre con la naturaleza en el mundo indígena. Más bien aparece como “Practica las normas básicas para la convivencia armónica con la naturaleza”, programada en la unidad cuatro (04) en el área de Espiritualidad. No se trabaja en las áreas de Territorio e identidad y Ciencia y Ambiente como afirmaban los docentes.

Podemos afirmar que las áreas curriculares: Ciencia y Ambiente, Territorio e Identidad, Lengua Originaria (L1) y Segunda lengua (L2) no se alimenta de los conceptos referentes de que todo ser del medio ambiente es biótico en el mundo indígena con derechos y deberes al igual que los hombres.

### 3. ¿La negociación del hombre con la naturaleza forma parte del contenido curricular?

**DBNE:** “En las áreas curriculares de Personal Social y Ciencia y Ambiente”.

**DBAI:** “Ahí si me agarraste ¿Qué significa eso? O sea, el hombre para entrar al bosque para cazar animales ¿no pide permiso al bosque? Ah ya a veces algunos se curan con plantas y para eso dietan para ser invisibles y que los animales no les vea.

Desarrollamos en el área de Espiritualidad”.

**DBNSJ:** Personal social y ciencia ambiente.

**DBSS:** “Buscamos libros Ciencia y Ambiente y Personal Social cada niño tiene libro. Trabajamos en Ciencia y Ambiente y Personal Social.

Los docentes afirman que trabajan en las áreas Ciencia y Ambiente, Personal Social (Territorio e identidad) y Espiritualidad. Observamos que no siempre coinciden los maestros en mencionar las áreas en el cual desarrollan la interacción del hombre con la naturaleza. No existe consenso en qué área se debe trabajar esta sub categoría de la negociación del hombre con la naturaleza”.

En la revisión de la Programación Curricular y sus Unidades Didácticas con la ficha de análisis documental encontramos un tema relacionado a la negociación del hombre con la naturaleza en la Unidad Didáctica N° 8 en el área de Espiritualidad como “prácticas de intercambio y respeto con los seres de la naturaleza que garantizan el resultado esperado en la recolección de camarones, churos y cangrejos”. Pero la población Shipibo-Konibo no cosecha estos crustáceos y moluscos, porque no es parte de sus actividades económicas, más bien les corresponde a las poblaciones de la selva alta que fundamentalmente son los ashánincas. Aquí también vemos que no existe la coherencia entre la información dada en la entrevista en el cual afirmaron los docentes desarrollar este contenido también en

Territorio e Identidad y Ciencia y Ambiente. En estas áreas no figura la negociación del hombre con la naturaleza como contenido curricular.

En resumen, esta sub categoría está ausente en las áreas Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena (L1) y Segunda Lengua (L2). En estas dos últimas áreas curriculares se puede explotar para desarrollar la interrelación del hombre con la naturaleza a través de comprensión y producción de textos del contexto cultural de los niños. Existe además mucha literatura al respecto con el cual se puede implementar los contenidos de las áreas de Lengua Indígena y Segunda Lengua. Una de las características de estas áreas es su flexibilidad para desarrollar diferentes ejes temáticos. En el área de Territorio e Identidad se puede desarrollar la ciudadanía tomando en cuenta los derechos y deberes de los seres de la naturaleza. Asimismo en el área de Ciencia y Ambiente se puede dialogar comparativamente la racionalidad indígena sobre el medio ambiente con la noción de la cultura universal.

### **5.2.2. Implementación de las técnicas productivas ancestrales de base ecológica en la programación curricular anual y las unidades didácticas.**

Sobre las prácticas productivas ancestrales de base ecológica se realizó las entrevistas a los docentes.

#### **1. ¿La técnica agrícola itinerante que no degradan el medio ambiente se trabaja en las áreas curriculares?**

DBNE: “En las áreas curriculares Personal Social y Ciencia y Ambiente”

DBAI: “Eso no trabajamos. Más bien trabajamos la siembra de tomate, pero no nos dice qué tipo de siembra vamos hacer directo o indirecto. Ahí el Ministerio de Educación no nos dice cómo vamos hacer. Esto trabajamos en Ciencia y Ambiente”.

DBNSJ: “Personal Social y Ciencia Ambiente”.



DBSS: “¿Cómo es esa agricultura itinerante? Dame un ejemplo.

Repregunta: ¿Por qué siembran una sola vez en la chacra y luego abandonan?

Docente: Se abandona ese lugar porque ya no produce igual en el siguiente año. Ya no tiene el mismo abono entonces ya no produce igual. Trabajamos en las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente y L1”.

Los docentes manifiestan con claridad que este contenido se trabaja en las áreas de Personal Social (Territorio e identidad) y Ciencia y Ambiente. Solo el docente (DBSS) incluye un área más, el L1 (Lengua Originaria). Como en los casos anteriores, aquí también los docentes no coinciden en el área en el cual trabajan sobre las técnicas agrícolas desarrollados por la cultura Shipibo-Konibo.

Cuando aplicamos la ficha de análisis documental a la Programación Curricular y las Unidades Didácticas para verificar si efectivamente “la técnica agrícola itinerante” era contenido de las áreas mencionadas, corroboramos que no existe la correspondencia entre lo manifestado y el documento. No figura como contenido en el área de Territorio e Identidad (personal social), Ciencia y Ambiente, ni en L1.

Finalmente, el conocimiento sobre la técnica agrícola itinerante no se desarrolla en ninguna de las áreas curriculares de la educación intercultural bilingüe.

## **2. ¿En qué área curricular trabajan como contenido el aprovechamiento de la várzea (el barrizal)?**

DBNE: “En Ciencia y Ambiente y Personal Social”

DBAI: “En Ciencia y Ambiente”

DBNSJ: “En Ciencia y Ambiente”

DBSS: “En el área de Ciencia Ambiente”

Los docentes entrevistados sobre el aprovechamiento de la várzea coinciden que trabajan en las áreas de Ciencia y Ambiente y Territorio e Identidad. Efectivamente, se puede trabajar en el área Ciencia Ambiente sobre la potencialidad de las nutrientes de la várzea para producción agrícola y a través del área de Territorio e Identidad, las formas de organización comunal para el acceso y aseguramiento de este recurso.

Cuando revisamos con la ficha de análisis documental este contenido en las áreas curriculares correspondientes; sucede lo mismo, este tema tampoco figura en las Unidades Didácticas en ninguna de las áreas desarrolladas por la escuela bilingüe. Estos datos nos muestran que la educación intercultural bilingüe es solo nominativo. Es casi nada la implementación de los conocimientos tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo en la programación curricular anual.

**3. ¿Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular?**

DBNE: “En el área de Espiritualidad”

DBAI: “Trabajamos en el área de Espiritualidad”

DBNSJ: “Trabajamos en Espiritualidad”

DBSS: “Este tema trabajamos en el curso de Espiritualidad”

Los maestros durante la entrevista manifestaron que si trabajan los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad y que consideran que son contenidos de la programación curricular en el área de Espiritualidad. Todos coinciden que trabajan en el área de Espiritualidad.

Sin embargo, cuando contrastamos con la ficha de análisis documental la Programación Anual y las Unidades Didácticas, solo encontramos temas parcialmente

relacionados en el área de Espiritualidad en la Unidad N° 1. Expresados de la siguiente manera:

“Reconoce las normas de convivencia básicas para la convivencia con la naturaleza: Acceso a lugares de caza, pesca, recolección, etc. Prohibiciones del acceso de la mujer: cuando está embarazada, cuando está menstruando, después del parto, después de la muerte de su ser querido”.

Y en la Unidad N° 2 en el área de Espiritualidad planteado como sigue: “Permiso a los dueños de la naturaleza para desarrollar diversas actividades socio productivas”

En las demás áreas curriculares investigadas no constituye como contenido de las unidades didácticas para ser desarrolladas en la escuela.

#### **4. ¿ Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola en qué área curricular trabajan?**

DBNE: “Básicamente en el área de Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente”.

DBAI: - No sé qué será la nomenclatura.

-Repregunta: Es decir ¿qué nombres recibe los lugares donde se siembra?

-Ah ya, su nombre son chacras y purmas. Trabajamos en Ciencia y Ambiente y también Territorio e Identidad.

DBNSJ: “Enseñamos en el área de Ciencia Ambiente”

DBSS: “Bajial y altura. Trabajamos en Ambiente y Personal Social”

El resultado de la entrevista muestra que los docentes afirman que trabajan este contenido en las áreas de Matemática, Territorio e Identidad (Personal Social) y Ciencia y Ambiente. Aunque algunos docentes no mencionan el área de Matemática. Las

nomenclaturas se refieren a los nombres que reciben cada hábitat, el espacio terrestre aprovechado por la población shipibo-konibo.

Al revisar las Unidades Didácticas para ver su presencia como contenido, no coincidió con la información dado por los maestros bilingües. No está considerada en ninguna de las áreas como temática a trabajar las nomenclaturas de los diferentes hábitats y su uso agrícola. Los docentes tampoco tienen claro sobre la nomenclatura de los diferentes microclimas que la población Shipibo-Konibo aprovecha en su economía. Al no estar estos conocimientos como materia de proceso enseñanza aprendizaje no se está desarrollando una educación intercultural bilingüe. No existe el diálogo de los conocimientos locales con el conocimiento universal.

##### **5. ¿La nomenclatura Shipibo-Konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar?**

**DBNE:** “En las áreas de Personal Social, Personal Social”.

**DBAI:** “Desarrollamos en Territorio e identidad, Espiritualidad y en L1 (legua originaria)”

**DBNSJ:** “En Ciencia Ambiente y Personal social”.

**DBSS:** “Cuatro estaciones trabajamos. cada uno de las estaciones corresponde una actividad productiva. Estos contenidos trabajamos en Ciencia y Ambiente y Personal Social”.

Los maestros bilingües al ser consultados sobre el desarrollo en el proceso enseñanza aprendizaje sobre la nomenclatura del ciclo estacional de la cultura Shipibo-Konibo coinciden en su información con respecto al área en el cual se desarrolla el tema interrogado. Ciencia y Ambiente fue consignada por todos los docentes como el área donde se trabaja estos conocimientos.

Cuando aplicamos la ficha de análisis documentario para cotejar con los datos de la entrevista y los contenidos programados en las Unidades Didácticas de la Programación Anual se evidenció que no forma parte del conjunto de los temas programados para ser trabajados en la escuela. Si estamos de acuerdo que se debe desarrollar en el área de Ciencia y Ambiente, ya que el conocimiento del ciclo estacional está ligada a las distintas actividades productivas que la población realiza en el entorno tomando en cuenta los ciclos estacionales.

**6. Actividades productivas en las diferentes estaciones ¿en qué área de la programación curricular anual desarrollan?**

**DBNE:** “En las dos áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente”.

**DBAI:** “Trabajamos en el área de Persona Social”

**DBNSJ:** “Ciencia Ambiente”.

**DBSS:** “Trabajamos las actividades, por ejemplo, en este mes de febrero estamos sacando provecho a las tahuanpas, los peces comen los huayos de los árboles y plantas, antes usábamos anzuelo y ahora usamos las tramperas. En el área de Territorio e identidad y ciencia y ambiente”.

Los conocimientos sobre las estaciones del año y su relación con las actividades productivas implican un conjunto de saberes relacionados a la tecnología, control del tiempo, determinados productos, modo de cultivarlos y la distribución de roles o la división del trabajo. Sobre este punto la entrevista a los docentes nos dio como resultado que ellos trabajan en el área de Ciencia y Ambiente.

Cuando contrastamos la afirmación de los docentes a través de la ficha de análisis documentario, comprobamos que no guarda relación dicha afirmación con los contenidos programados en el área curricular mencionada. Los conocimientos sobre las actividades

productivas en las diferentes estaciones no constituyen como contenido curricular a ser desarrollado en la escuela bilingüe.

### **5.2.3. Implementación de los conocimientos del pueblo Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje.**

Se siguió la misma metodología en el recojo de la información en donde se aplicó las entrevistas a los docentes sobre la implementación de los conocimientos sobre las plantas como contenidos curriculares de las escuelas bilingües. Asimismo, la programación curricular anual y las unidades didácticas de aprendizaje se evaluó a través de la ficha de análisis documental para verificar si efectivamente está a o no estos conocimientos propios que tienen que ver con la taxonomía y conceptos desde la perspectiva cultural sobre las plantas y sus implicancias en el desarrollo de habilidades, en la salud, en el cambio de comportamientos y como fuente de conocimiento de las personas.

#### **1. ¿La clasificación de las plantas según su morfología y actividad en qué área de su programación curricular desarrolla?**

**DBNE:** “Desarrollamos en las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente”.

**DBAI:** “Las plantas medicinales trabajamos en el área de Ciencia Ambiente”.

**DBNSJ:** “Trabajamos en Ciencia Ambiente”.

**DBSS:** “Clasificamos las plantas medicinales y no medicinales. Cuáles son medicinales y no medicinales. Para que enfermedad sirven. estos conocimientos trabajamos en las áreas de L1, Personal Social y Ciencia y Ambiente”.

La entrevista a los docentes bilingües sobre la implantación de la clasificación de las plantas desde el conocimiento Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual y en las unidades didácticas nos dio como resultado que, la mayoría de los docentes afirma

que este tema constituye como contenido de las áreas de Espiritualidad y Ciencia y Ambiente; sin embargo, otros docentes mencionaron que se trabaja en Personal Social (Territorio e Identidad) L1 (Lengua Originaria) y Ciencia y Ambiente.

Al revisar la Programación Anual y las Unidades Didácticas con Ficha de Análisis Documentario no encontramos la clasificación que los Shipibo-Konibo sostienen en cuatro clases de acuerdo a su morfología y una clasificación de acuerdo a su actividad.

Identificamos en el área de Ciencia y Ambiente en la Unidad Didáctica N° 02: “Organiza información sobre las plantas medicinales, cutipadoras, alimenticias, venenosas, habilidosas, para adquirir poder, para el afecto, con madres o dueños, etc.”. Esto muestra una implementación en proceso, toda vez que estos conceptos corresponde a una sub clasificación de las plantas que tienen capacidad de actuar desde la perspectiva cultural de los Shipibo-Konibo.

No existe coherencia con la afirmación de los docentes de que este tema sea parte del contenido del área de Espiritualidad, L1 (lengua originaria) y Personal social (territorio e identidad). En las unidades didácticas correspondientes a estas áreas no figura la clasificación de las plantas como contenidos curriculares a desarrollar en las escuelas bilingües.

## **2. ¿Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas curriculares?**

**DBNE:** “Está en el área de Personal Social”.

**DBAI:** “También trabajamos en el área de Ciencia y Ambiente y Espiritualidad”.

**DBNSJ:** “Ciencia Ambiente. Personal Social y Espiritualidad”.

**DBSS:** “En las áreas de L1, Personal Social y Ciencia Ambiente”.

Las plantas maestras son la ayahuasca, la chacruna, toe y el tabaco en la amazonía; en la población Shipibo-Konibo las más resaltantes son la ayahuasca, la chacruna y los piripiris. Los docentes entrevistados sobre las plantas maestras manifestaron que ellos consideran como contenido en las siguientes áreas curriculares: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente, Espiritualidad y L1 (Lengua Indígena).

Cuando se aplicó la ficha de análisis documental no encontramos que se mencione con claridad como contenido curricular la ayahuasca, la chacruna y los piripiri. Se puede observar que los docentes no siempre concuerdan en qué área curricular desarrollan dicho contenido; asimismo no existe la coherencia entre lo manifestado por los docentes y los contenidos de las unidades didácticas.

### **3. ¿Los espíritus de las plantas y del bosque son contenidos de la programación curricular?**

En el sistema animista de la cultura Shipibo-Konibo las plantas y el bosque poseen espíritu. El *ibo* viene a ser el elemento espiritual de las plantas, a través de ella actúa; del bosque son los *yoshin* y el *chaiconi*. Al respecto se les entrevistó a los docentes de v ciclo de las escuelas bilingües seleccionadas para saber en qué área curricular ellos implementan estos conocimientos. La respuesta que obtuvimos fue el siguiente:

**DBNE:** “Este trabajamos en el área Personal Social y Espiritualidad”.

**DBAI:** “Trabajamos en Personal Social y Espiritualidad”.

**DBNSJ:** “Sobre todo, el área de Personal Social es área de base principal desde allí enfoca a otras áreas. Algunos temas se pueden diversificar con otras áreas, en Ciencia Ambiente se enfoca la parte científica, pero personal y espiritualidad se enfoca más la parte crítica reflexiva de la existencia del mundo interior que nos rodea y sus importancias y sus usos.”



**DBSS:** “En el área de Espiritualidad y Territorio e Identidad y L1”.

Es recurrente que los maestros no coincidan en la elección del área en el cual se implemente dichos conocimientos como contenido para desarrollar en la escuela. Dos maestros mencionan que se trabaja en las áreas de Personal Social (territorio e identidad) y Espiritualidad; y dos restantes indicaron que solo se trabaja en Personal Social (Territorio e Identidad)

En la aplicación de la ficha de análisis documental a la Programación Curricular Anual y a las unidades didácticas para verificar estos contenidos, encontramos que en ninguna de las áreas curriculares de las escuelas bilingües se trabaja estas categorías construidas por la población Shipibo-Konibo como: ibo, yoshin y chaiconi.

#### **4. ¿Las plantas que pueden desarrollar habilidades o modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular?**

En el conocimiento tradicional de los Shipibo-Konibo existe esta concepción de que las plantas son capaces de desarrollar habilidades de las personas y asimismo modificar el comportamiento. Las plantas tienen un rol importante en la vida social de los Shipibo-Konibo, por lo tanto, este aspecto debe estar como contenido curricular en las escuelas bilingües como efectivización de la educación intercultural. Este rubro fue consultado a los maestros si ellos toman este tema como contenido en su programación curricular. La respuesta fue diversa en mencionar las áreas:

**DBNE:** “Desarrollamos en el área de Personal Social”

**DBAI:** “Como le he dicho anteriormente son creencias antiguas, eso no trabajamos sino más bien plantas que curran diarreas y otras enfermedades. Todo esto trabajamos en Personal Social y Ciencia Ambiente”.

**DBNSJ:** “Programamos en el área de Espiritualidad”

**DBSS:** “Desarrollamos en el área Personal Social, Espiritualidad y L1”.

Las respuestas sobre el área curricular no es homogéneo. Se menciona cuatro áreas: Personal Social (Territorio e Identidad), Espiritualidad, Ciencia y Ambiente y L1. No existe consenso en determinar el área curricular en cual se debe trabajar sobre las plantas que tienen la propiedad de modificar el comportamiento y desarrollar las habilidades de las personas.

En el segundo momento de evaluación de la Programación Curricular Anual con la ficha de análisis documental confrontamos lo expresado por los docentes con los contenidos de las Unidades Didácticas. El resultado es que no siempre coincide. En la Unidad Didáctica N° 2 en el área de Ciencia y Ambiente se consigna lo siguiente “Organiza información sobre las plantas medicinales, cutipadoras, alimenticias, venenosas, habilidosas para adquirir poder, para el afecto, con madres o dueños, etc.”. De acuerdo a esto queda descartado las áreas de Persona social (territorio e identidad), Espiritualidad y L1 (lengua originaria) con respecto al desarrollo del conocimiento de las plantas que pueden desarrollar las habilidades de las personas o modificar el comportamiento.

##### **5. ¿El conocimiento sobre los piripiri y su origen mítico se trabaja en las áreas curriculares?**

Existe una vasta literatura sobre el huaste o piripiri y su origen mítico, al respecto entrevistamos a los docentes para saber en qué área curricular trabaja este conocimiento tradicional.

**DBNE:** “Este trabajamos en el área Personal Social y Espiritualidad”

**DBAI:** “Consideramos en el área de Espiritualidad”

**DBNSJ:** “En el área de Territorio e Identidad y Espiritualidad”

**DBSS:** “En el área de Espiritualidad”

El piripiri o “*huaste*” en la lengua Shipibo-Konibo forma parte del conocimiento etnobotánico de este pueblo ribereño. Es muy difundido en la población amazónica por su variedad y múltiples usos. Este tema es un punto importante dentro del conjunto de conocimientos que posee este pueblo; por lo tanto, debe ser un contenido curricular para ser desarrollado en las escuelas bilingües. La entrevista realizada a los docentes sobre la implementación del conocimiento sobre el piripiri y sus orígenes míticos en la programación curricular dio como resultado las siguientes áreas: Personal Social (Territorio e Identidad) y Espiritualidad. Aquí también los docentes no coinciden el área en que se debe trabajar este conocimiento

Al someter la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas a la ficha de análisis de documento tampoco coincidió con todas las áreas mencionadas por los docentes en la entrevista. Figura en el área de Espiritualidad en la Unidad N° 2 expresado en el siguiente término: “Narra el poder del piripiri y otros elementos que permiten desarrollar habilidades de tejido de algodón”. No figura como contenido en el área Personal Social (Territorio e Identidad). Podríamos afirmar que la correcta implementación de este contenido tiene que partir desde la clasificación de las plantas con capacidad de actuar como lo conciben los Shipibo-Konibo.

**6. ¿Las plantas como fuente de conocimiento es parte de los contenidos de la programación anual y unidades didácticas?**

**DBNE:** “Desarrollamos en Personal Social, Ciencia Ambiente y Espiritualidad”

**DBAI:** “En el área de Espiritualidad y Personal Social”.

**DBNSJ:** “Están programadas Personal Social, Espiritualidad y Ciencia Ambiente”.

**DBSS:** “Sí, en el área de Personal Social y Espiritualidad y L1”.

En la perspectiva cultural del Shipibo-Konibo las plantas que corresponde a la categoría rao son fuente de conocimiento. Una educación intercultural bilingüe debe implementar estos conocimientos en su Programación Curricular Anual y en las unidades didácticas. Las entrevistas efectuadas a los docentes de las escuelas bilingües mencionaron las siguientes áreas donde estaría implementado el conocimiento de las plantas como fuente de conocimiento: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente, Espiritualidad y Lengua Originaria (L1).

Vemos que los docentes no concuerdan en el área; salvo dos docentes, quienes mencionan tres áreas iguales: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente y Espiritualidad.

Cuando se evaluó la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas no encontramos como contenido a las plantas como fuente de conocimiento en las mencionadas áreas curriculares. En la Unidad N° 9 en el área de Espiritualidad hallamos una capacidad relacionado expresado como sigue: “Reconoce que saberes de la naturaleza son vitales para la convivencia armónica en el entorno”. Las plantas como fuentes de conocimiento tienen que ver con el inventario de los rao y los procedimientos para el acceso a ese conocimiento. En este sentido, consideramos que la implementación de estos conocimientos en las escuelas a través de currículo intercultural bilingüe aún está en proceso.

**7. ¿La concepción de la salud y el concepto de: rao meramis e irabana son desarrollados en la programación curricular?**

**DBNE:** “En Personal Social y Espiritualidad”.

**DBAI:** “Consideramos en el área de Espiritualidad”

**DBNSJ:** “En el área de Personal Social y Espiritualidad”

**DBSS:** “En el área de Ciencia Ambiente, Espiritualidad y Personal Social”

La concepción de la salud está íntimamente ligada a las plantas y a los procedimientos de su manejo en este pueblo. En este sentido, es un tema muy importante dentro del conocimiento tradicional que debe ser socializado en las escuelas bilingües. Cuando se entrevistó a los docentes en qué área curricular de la programación anual planifican la concepción de la salud y el uso de las plantas y los conceptos de rao meramis e irabana.

Los docentes en su respuesta indicaron que planifican estos contenidos en las siguientes áreas curriculares: Espiritualidad, Ciencia y Ambiente, Personal Social y Lengua Indígena (L1).

Sin embargo, en cuando se cotejó con la ficha de análisis de documentalario en ninguna de las áreas curriculares de la programación anual está presente los conceptos de rao meramis y el irabana. Otra vez comprobamos que los docentes te pueden mencionar afirmando que, sí trabajan cuando en realidad no está programado.

Más bien encontramos otros temas sueltos relacionados con la salud y además se duplican en algunas áreas. En la Unidad 7 en el área de Espiritualidad proponen la siguiente capacidad: “Explica las prohibiciones y prescripciones que garantizan los resultados esperados en la preparación de remedios para las enfermedades”. Esta misma capacidad se repite en la misma unidad en el área de Territorio e identidad:” Explica las prohibiciones y prescripciones que garantizan los resultados esperados en la preparación de remedios para enfermedades”. Asimismo, en la Unidad N° 7 en el área de Ciencia Ambiente propone: “Preparación y formas de uso de los remedios para enfermedades comunes de su pueblo”. Y finalmente, en el área de Ciencia y Ambiente en la Unidad N° 8 también se menciona sobre “Dialoga sobre la importancia de cumplir las prohibiciones y

prescripciones de su pueblo para prevenir y conservar la salud”. Este contenido no se trabaja en las áreas de Lengua Originaria y Segunda lengua (L2).

**8. Los niveles de conocimiento sobre las plantas: ¿raomis, onaya, meraya y yobe se desarrolla en la programación anual y las unidades didácticas?**

**DBNE:** “En el área de Personal Social”.

**DBAI:** “Trabajamos en el área de Personal Social (Territorio e Identidad) y en Ciencia Ambiente”.

**DBNSJ:** “-Para la enseñanza y aprendiza en EIB es de suma importancia la calendarización comunal, la caracterización sociolingüística y psicolingüística... y desde ese principio se toma en cuenta y se debe desarrollar los proyectos educativos. En ese base toma de mayor importancia la sabiduría originaria hacia las plantas y las plantas hacia el hombre.... Su uso, rituales, señas y dietas en las áreas Personal Social, Ciencia Ambiente y consolidando en Espiritualidad”.

**DBSS:** “Este tema desarrollamos en el área de Espiritualidad, Personal Social y L1”.

Se entrevistó a cada docente de educación bilingüe sobre quiénes son las personas que conocen y manejan las plantas rao. Es una alta posibilidad que en la comunidad exista un raomis u onaya, por lo tanto, es un recurso humano muy importante en la implementación de los saberes ambientales en la programación anual de la educación intercultural bilingüe. Sobre esta última interrogante los docentes mencionaron las siguientes áreas donde desarrollan los niveles de conocimiento sobre las plantas: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente y Espiritualidad.

En el segundo momento de evaluación, con la aplicación de la Ficha de análisis de documentario no se evidenció en ninguna de las áreas curriculares como contenido los

niveles de conocimiento de las plantas. Es decir, no se menciona en absoluto a los raomis, onaya, merya y yobe.

### **5.3. Discusión de resultados**

A través del trabajo campo se ha verificado en las escuelas bilingües elegidas del distrito de Yarinacocha, de manera pertinente, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue describir cómo se está implementado el conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali-2017.

1. De acuerdo a la información alcanzada a través del trabajo de campo y el análisis de los documentos pertinentes (diseño curricular intercultural bilingüe, la programación curricular anual y las unidades didácticas) sobre la implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular A anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua, en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali aún está ausente en la mayoría de las áreas curriculares. El desarrollo de la concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión Shipibo-Konibo solo se trabaja en las áreas de Espiritualidad y Territorio e Identidad de manera parcial, y su implementación está en proceso. Esto se debe fundamentalmente a dos factores: primero, las limitaciones que tienen los docentes bilingües para diversificar la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje a partir de su cultura; segundo, los docentes bilingües no tienen a la mano de manera sistematizada los conocimientos de su propia cultura. Las investigaciones hechas sobre la concepción del mundo y de la naturaleza del pueblo Shipibo-Konibo están en las bibliotecas de las universidades, por lo tanto, no está al alcance de los maestros bilingües. Se requiere sistematizar estas investigaciones para

proveer con el material bibliográfico adecuado y de esta manera acortar sus limitaciones en relación al acceso a la información a su cultura. Al respecto, coincide nuestro resultado con el trabajo de Ochante (2011) quien en su investigación en la comunidad de Infierno sobre: *La cosmovisión como herramienta para la educación ambiental*, indicó que los docentes encuentran dificultades para la diversificación curricular de los contenidos transversales; esta limitación se debe también a que no existe material bibliográfico que desarrolle la sabiduría popular y la cosmovisión de la comunidad donde trabajan. Otro aspecto en el cual coincide nuestra investigación es referente al debilitamiento de los valores, sabiduría popular y la cosmovisión del pueblo. Al respecto, la población Shipibo-Konibo también va dejando progresivamente todo lo relacionado a su cosmovisión toda vez que, desde los años de 1950 viene siendo evangelizado por misioneros protestantes. En todas las comunidades nativas pertenecientes al pueblo Shipibo-Konibo existe una iglesia evangélica que combate las prácticas culturales propias de este pueblo. Asimismo, los primeros maestros bilingües han sido formados en esta línea de pensamiento por el Instituto Lingüístico de Verano. Como afirmó Stool (1985) el maestro bilingüe fue considerado como el apóstol indígena que combatía su propia cultura a través de la escuela. En la actualidad los maestros bilingües en su mayoría son evangélicos; por lo tanto, no les dan la debida importancia a las manifestaciones culturales desarrollados por su pueblo a lo largo de su historia.

Ausencia total del conocimiento sobre la concepción del mundo y de la naturaleza en las áreas curriculares de Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena – L1 y Segunda Lengua-L2. Al consignar los temas parcialmente relacionado con la concepción del mundo y de la naturaleza desde la perspectiva Shipibo-Konibo no se está implementado un currículo intercultural bilingüe a nivel de la escuela. Las respuestas dadas por los docentes en general no coincidieron en afirmar los temas desarrollados con las áreas correspondientes.



Esto significa que existe una limitación en la elaboración y manejo de los contenidos de su propia cultura en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje. Para implementar correctamente estos contenidos existe varias investigaciones de carácter etnográfico sobre la población Shipibo-Konibo que explican cómo ellos conciben el mundo y la naturaleza.

2. La implementación de las prácticas productivas ancestrales de base ecológica del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha no está implementado como contenidos curriculares. De acuerdo a los resultados de nuestra investigación la técnica agrícola itinerante, el aprovechamiento de la várzea, las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola, nomenclatura Shipibo-Konibo del ciclo estacional y actividades productivas en las diferentes estaciones no constituyen como contenidos de ninguna de las áreas curriculares de las escuelas bilingües visitadas. Este resultado coincide con el estudio hecho por Carihuentro (2007), en Araucanía, región de contexto interétnico e interculturales, donde concluyó que no se incorpora saberes y conocimientos de la cultura mapuche como mecanismos que puedan revitalizar la cultura del estudiante mapuche. También coinciden nuestra investigación en afirmar que existen saberes o conocimientos tradicionales de la cultura Shipibo-Konibo para incorporar en la Programación Curricular Anual y correspondientemente en las Unidades Didácticas. Al respecto existe investigaciones etnográficas realizadas por Tournon (2002) y Morín (1998) quienes hicieron un estudio detallado sobre su economía y su organización social.

3. El conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las Instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali no está implementado en las áreas curriculares. El resultado de las entrevistas y la evaluación de la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas, nos muestra un abordaje limitado de estos conocimientos y que además no se emplea la propia taxonomía elaborada por la cultura Shipibo-Konibo. Los conceptos abordados parcialmente están en relación a la noción de las plantas que pueden desarrollar habilidades, pero no se trabaja aquellas que pueden modificar el comportamiento humano. Se menciona el piri piri como planta poderosa; pero no se aborda desde su origen y su clasificación. Asimismo, las plantas como fuente de conocimiento son desarrolladas mínimamente con temas relacionados en las áreas de Ciencia Ambiente y Espiritualidad, sin embargo, no aparecen las categorías conceptuales que emplea el pueblo Shipibo-Konibo en relación a las plantas y al uso de las mismas en tratamiento de la salud y el logro de las visiones.

En tanto, la clasificación según su morfología y actividad de las plantas, el conocimiento de los espíritus de las plantas y del bosque, la concepción de la salud y el concepto de raomamis e irabana y los niveles de conocimiento sobre las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe no forman parte del contenido de las unidades didácticas en ninguna de las áreas curriculares. Predomina más los conocimientos científicos, nuestro hallazgo coincide con el trabajo de Tunubalá (2014) en su investigación sobre Saberes tradicionales del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas; quien sostuvo que los docentes solo perpetúan los conocimientos científicos, dejando de lado los saberes tradicionales. Similar sucede en la educación de los niños bilingües shipibo-konibo, los conocimientos de su cultura con respecto a las plantas su implementación está

en un proceso inicial, toda vez las categorías conceptuales matrices no están como contenidos curriculares. En este sentido falta interculturalizar las áreas curriculares de las escuelas bilingües sobre la taxonomía etnobotánica Shipibo-Konibo y las implicancias de las plantas en vida social de las personas.

La inmensa vegetación de la selva ha permitido también que exista un conjunto de conocimientos sobre el manejo del ecosistema que ha conllevado al hombre a vivir en armonía con su entorno. Como manifestó Prada (2003) los indígenas tienen una particular aprehensión sobre el ecosistema en el cual están inmersos y que han desarrollado un alto grado de conocimiento útil para resolver los problemas ambientales actuales. Por consiguiente, es necesario que esos conocimientos formen parte de la programación curricular intercultural bilingües para ser socializados a través de la escuela y prolongarse a las generaciones nuevas. Para la implantación pertinente de los conocimientos sobre las plantas desde la perspectiva Shipibo-Konibo en la programación curricular intercultural bilingüe tenemos las investigaciones etnobotánicas desarrollados por Tournon y Silva (1988). Tournon (2002), Tournon Cauper y Urquía (1998). Tournon (1990), Tournon (1991) y Carauso (2005), Belaunde (2005), Burga (2015), Belaunde (2015).

Esta situación de la educación intercultural bilingüe desarrollada en el pueblo Shipibo-Konibo en el cual casi nada se ha implementado sobre el conocimiento de su entorno, es resultado también del tipo de enfoque de interculturalidad que adoptan los docentes. Al no incorporar sus propios conocimientos en la currícula, implícitamente están desvalorizando todo un conjunto de conocimientos que su cultura ha desarrollado a lo largo de su historia. Este estado dista mucho del perfil del docente de educación intercultural bilingüe que el Ministerio de Educación exige “Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe” (Ministerio de Educación, 2013, p. 48). Esto implica que el docente

intercultural debe también realizar investigación “...de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe” (Ministerio de Educación, 2013, p. 48). Para que se den estas condiciones los docentes interculturales bilingües requieren la formación continua sobre su cultura y en la investigación. Nuestros resultados coinciden con el trabajo de Peschiera (2010) quien explicó que en los documentos sobre la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe está ausente el interculturalismo crítico reflexivo sobre las relaciones asimétricas de las culturas; esta realidad y las relaciones de poder en la escuela no es cuestionada por el docente indígena. En este sentido, lo que aún prima en los maestros, es el interculturalismo normativo y funcional a las relaciones asimétricas de las culturas, cuya práctica pedagógica está centrada en el desarrollo del bilingüismo.

Finalmente, una cuestión de fondo que limita el retorno a la cultura es la fuerte colonización sufrida de la población docente a manos de los misioneros protestantes. La cosmovisión indígena fue sustituida por la cosmovisión judeocristiana protestante. La mayoría de los maestros bilingües son evangélicos, por consiguiente, su esquema simbólico teocéntrico colisiona con el esquema cultural caleidoscópico de seres de la naturaleza en permanente negociación y cooperación con los hombres bajo las condiciones y normas establecidas por la naturaleza misma.

## Conclusiones

1. La implementación del conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, aún se encuentra en un proceso de construcción inicial en la Programación Curricular Anual y en las unidades didácticas. anual del V de las escuelas bilingües.
2. La concepción de la naturaleza desde su cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha no está explícito en las categorías conceptuales elaborados por los Shipibo-Konibo. Solo se trabaja en dos áreas: Espiritualidad y Territorio e Identidad con una mínima presencia de temas parcialmente relacionado a la concepción del mundo y de la naturaleza. Las áreas en el cual no se trabaja absolutamente nada sobre esta primera sub categoría son: Ciencia y Ambiente, Lengua Originaria (L1) y Segunda Lengua (L2). A pesar de que estas dos últimas áreas son las más indicadas en el cual se puede establecer el diálogo intercultural. A través de las áreas de Lengua Originaria y Segunda Lengua se puede trabajar con los estudiantes todos los discursos de la propia cultura relacionados a la explicación de la concepción del mundo y de la naturaleza en su lengua materna y en la segunda lengua. En este sentido, interculturalizar los contenidos de la programación curricular y las unidades didácticas es una tarea pendiente por realizar; por consiguiente, en estos momentos, los niños aun no reciben una educación intercultural bilingüe.
3. Las prácticas productivas ancestrales de base ecológica del pueblo Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha no forma parte de los contenidos

de la educación bilingüe en ninguna de las áreas curriculares. La técnica agrícola itinerante, el aprovechamiento de la várzea, las nomenclaturas de los diferentes habitats y su uso agrícola, la nomenclatura del ciclo estacional, actividades productivas en las diferentes estaciones, todo ello abriga un conjunto de conocimientos y técnicas; sin embargo, estos contenidos no están implementados en la programación curricular anual y en las unidades didácticas. Esto es también una consecuencia de que los docentes bilingües tienen una formación limitada de sus propias culturas; a ello se suma su dificultad para llevar a cabo la diversificación curricular.

4. El conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas podemos concluir: primero, se trabaja temas relacionados parcialmente en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente y Espiritualidad; sin embargo, los conceptos como: raomis, iraba, plantas como fuente de conocimiento, los piripiri y las rao que pueden desarrollar habilidades y cambiar comportamientos no figuran como contenidos curriculares. Segundo, en ningún de las áreas curriculares se desarrolla los conocimientos referentes a la taxonomía indígena sobre las plantas, los espíritus de las plantas, y los agentes que conocen a las plantas como: raomis, onaya, meray y yobe. En este sentido, la implementación de los conocimientos de los Shipibo-Konibo sobre las plantas en la Programación Curricular Anual del V ciclo de educación primaria bilingüe todavía no se da; por lo tanto, es una tarea pendiente por realizar. También es una tarea pendiente la descolonización del docente bilingüe; la mayoría de ellos, al igual que los padres de familia, han sufrido una fuerte colonización cultural por los misioneros protestantes cuyos principios religiosos colisionan con los principios espirituales de la población Shipibo-Konibo.

### **Recomendaciones**

1. La Dirección Regional de Educación de Ucayali debería formar un equipo multidisciplinario para la reformulación e implementación del Diseño Curricular Intercultural Bilingüe de cada pueblo Indígena.
2. Las instituciones de educación superior y universitaria deben dar una formación intercultural a los docentes bilingües para que manejen las categorías conceptuales propias de su cultura sobre la concepción del y de la naturaleza y la sistematización de es estos conocimientos.
3. Se debe sistematizar todas las investigaciones existentes sobre las prácticas productivas y las técnicas empleadas en el aprovechamiento de su medio ambiente de cada pueblo indígena para implementar una educación ambiental intercultural.
4. Proporcionar una formación continua a los maestros bilingües en el manejo de las categorías conceptuales de su propia cultura en el manejo del ecosistema, y en la diversificación curricular.

## Referencias

- Aikman, Sh. ( 2003). *La educación en Sudamérica*. Lima: I.E.P.
- Ames, P (2005). *Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos*. En interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades / Ed. Norma Fuller.  
Lima: Red para Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Areiza, R. y otros (2012). *Sociolingüística enfoques pragmáticos y variacionista*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Avilés, M (2010). *Percepción de la sustentabilidad socioambiental por parte de comunidades indígenas aymaras de humedales altoandinas*. Tesis de maestría, Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.ceh.cl/wp-content/uploads/2011/10/TESIS\\_FINAL\\_EAVILES.pdf](http://www.ceh.cl/wp-content/uploads/2011/10/TESIS_FINAL_EAVILES.pdf)
- Béjar, C. (2010). *Interculturalidad y el nivel de conciencia ambiental en los pobladores de la localidad de Puerto Maldonado*. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima.
- Belaunde, L. (2005). *El recuerdo de Luna / Género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- Belaunde, L. (2015) “*Revivir a la gente*”: *Herlinda Agustín, onaya del pueblo Shipibo-Konibo*. En Mundo Amazónico Volumen N° 6, N° 2. Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 131-146. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/54498-280283-1-PB.pdf. Fecha de captura 13/10/17.



- Bertrand-Ricoveri, P. (1996). *Un aspecto de la dialectología masculino – femenino en la mitología shipibo*. En *Anthropológica*, volumen N° 14, N° 14. Lima. PUCP. Pág. 81-103.
- Broda, J y Baez-Jorge, F. (2001). *Cosmovisión, ritual e identidades de los pueblos indígenas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burga, E. (2005). *La construcción de nuevas relaciones con la naturaleza: un desafío para el desarrollo sostenible*. En *Estudios sobre la Amazonía*. Lima: Fondo editorial de Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes Mapuches que debiera incorporar la educación formal en el contexto interétnico e intercultural según sabios mapuches*. Tesis de maestría, Universidad de Chile. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro\\_s/sources/carihuentro\\_s.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf)
- Cóndor, A. (2008). *Los ritos durante la siembra del maíz, y su influencia en la educación ambiental en la comunidad de Tangor, distrito de Paucar, provincia de Daniel Alcides Carrión, Región Pasco*. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima.
- Dandler, J. (1998). *Pueblos indígenas de la amazonía y desarrollo sostenible*. Lima: OIT.
- Delgado, G. (2017) *El malestar en la cultura shipibo-konibo*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/43274/1/T38923.pdf>
- Descola, P. (2004). *Las cosmologías de la Amazonia*. En *Tierra Adentro*. Copenhague. IWIGIA.
- Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Ed. Norma.

- Favaron, P. (2017). *Las visiones y los mundos / Sendas Visiones de la Amazonia Occidental*. Lima. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) / Universidad Nacional de Ucayali.
- Fondo Indígena (2008). *Modulo de espiritualidad, conocimientos e historias de los pueblos indígenas de Abya Yala*. La Paz, Bolivia. Fondo Indígena.
- Guzmán, V (2012). *Teoría curricular*. México: Red Tercer Milenio.
- GTZ. (2004). *I Taller Nacional; Hacia una estrategia nacional sobre desarrollo sostenible*. Lima: Cooperación Alemana al Desarrollo – GTZ.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología la investigación*. México. McGraw-Hill
- Kesinger, K. M. (1998) *Cashinahua*. En Guía Etnográfica de la Alta Amazonía Volumen III. Quito. Ediciones Abya Yala.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental*. México: Siglo XXI editores.
- Lévi-Straus, C (1999). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares M.; Martínez C. (Editores) (2004). *El lenguaje de los dioses. Arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*. Buenos Aires: Biblos.
- López, L, E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana*. En: *Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mabit J. (1986). *La Alucinación por Ayahuasca de los Curanderos de la Alta- Amazonia Peruana (Tarapoto)*. Lima. In *Bulletin de Travail, Document 1*. IFEA p. 1-15.
- Recuperado en [http://www.takiwasi.com/docs/arti\\_esp/alucinacion\\_por\\_ayahuasca.pdf](http://www.takiwasi.com/docs/arti_esp/alucinacion_por_ayahuasca.pdf). 06-06-17

- Megggers, B. (1979). *Amazonía hombre y cultura en un paraíso ilusorio*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Propuesta Pedagógica. Lima: Minedu.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2016) *La Constitución Política del Perú*. Lima.
- Morín, F. (1998). Los Shipibo-Conibo. *Guía etnográfica de la alta Amazonía*. Volumen III. Quito: Ediciones Abya -Yala.
- Narvy, J. (1997). *La serpiente cósmica, el ADN y los orígenes del saber*. Lima: Taki Wasi y Racimos de Ungurahui.
- Ochante, M (2011). *La cosmovisión como herramienta para la educación ambiental en la comunidad nativa de Infierno*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima.
- Peschiera, R (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural bilingüe y sus políticas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP
- Prada, F. (2003). *Mito y recursos naturales – Diversidad ecológica y descentralización epistemológica*. En: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Ed. GTZ, Ministerio de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *Globalización y Diversidad cultural*. Lima: IEP.

- Ramos, C. (2017). *Protagonistas de hechos relevantes de Aguaytía*. Lima: Editorial Argos E.I.RL.
- Regan.J. (1993). *Hacia la tierra sin mal*. Iquitos: CAAAP, CETA e IIAP.
- Reyes, V (2009). Conocimiento ecológico tradicional para la conservación: dinámicas y conflictos. *Revista Papeles*. Edición Nª 107, 2009. Madrid. Icaria Editorial.
- Recuperado de  
[http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/PDF%20Papeles/107/c0nocimiento\\_ecologico\\_tradicional.pdf](http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/PDF%20Papeles/107/c0nocimiento_ecologico_tradicional.pdf)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santiváñez, L. (2007). *Diseño curricular*. Lima. Sam Marcos
- Stooll, D. (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Lima: Desco.
- Tójar, J, C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid. Editorial la Muralla, S.A.
- Tournon, J. y Silva. M. (1988). Plantas para cambiar el comportamiento humano entre los Shipibo-Conibo. *En Antrhopologica*. Volumen N° 6, N° 6. Lima. PUCP. Pág. 161-176.
- Tournon, J. (2002). *La merma mágica / Vida e historia de los shipibo-conibo del Ucayali*. Lima. Centro de Aplicación Antropológica de la Amazonia Peruana (CAAAP).
- Tournon J., Cauper,S. y Urquía, R. (1998). Los “piri piri”, plantas paradójicas de la Amazonia. *En Anthropológica*. Volumen 16, N° 16. Lima. PUCP. Pág. 219-240.
- Tournon J. (1990). *Magia, brujería, chamanismo, plantas y enfermedades*. En anthropologica Volumen 8, N° 8. Lima. PUC.

- Tournon J. (1991). Medicinas y visiones: canto de un curandero shipibo-conibo, texto y contexto. *En Amerindian* volumen 16, N° 16. Francia. CNRS. Recuperado de [https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A\\_16\\_06.pdf](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_16_06.pdf). Fecha de acceso: 20 agosto. 2017
- Tunubalá, F (2014). *Saberes y tradiciones del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas*. Tesis de Licenciatura, Universidad del Valle. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7658/1/3467-0473459.pdf>
- Uriarte, L. (2007). *Los Achuar*. En Guía etnográfica de alta amazonía. Lima; IFEA.
- Valenzuela, P. (1999). Cuando los Otros no son los Mismos Ideología y Análisis Gramatical: un caso desde la Amazonía Peruana. **Lexis**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 49-81, mar. 2013. ISSN 0254-9239. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4940/4936>. Fecha de acceso: 08 oct. 2017
- Villares, M y Villares, E (2011). *El proceso de educación ambiental a través del calendario Agro-festivo como estrategia de respeto a los saberes y conocimientos ancestrales en la comunidad de Apatug San Pablo*. Tesis de licenciatura, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba. Recuperado de <http://dspace.esPOCH.edu.ec/bitstream/123456789/2024/1/26T00008.pdf>
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2005). *Repensando la educación Bilingüe intercultural en el Perú*. En interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades / Ed. Norma Fuller. Lima: Red para Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

## **Apéndices**

## Apéndice A.

## Matriz de consistencia lógica

**EL conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular de V Ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, región Ucayali – 2017.**

Problema	Objetivos	Hipótesis y variables	Metodología
<p><b>Problema general</b></p> <p>¿Cómo está implementado el conocimiento ambiental shipibo-konibo en la programación curricular del V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Describir la implementación del conocimiento ambiental shipibo-konibo en la programación curricular anual del V ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Provincia Coronel Portillo, Región Ucayali.</p>	<p><b>Supuesto hipotético general</b></p> <p><b>Hg.</b> El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo está implementado de acuerdo a los lineamientos de intercultural bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la región Ucayali, en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas del V ciclo de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali.</p> <p><b>Supuestos hipotéticos específicos.</b></p>	<p><b>Enfoque: Cualitativo</b></p> <p><b>Tipo: Investigación</b> descriptiva.</p> <p><b>Método:</b> Etnográfico de enfoque cualitativo</p>
<p><b>Problemas específicos</b></p> <p>1. ¿Cómo está implementado la concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali?</p> <p>2. ¿Cómo está implementado las prácticas productivas ancestrales de base ecológica del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali?</p> <p>3. ¿Cómo está implementado el conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas Bilingües del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>1. Describir la implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza desde su cosmovisión del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, Región Ucayali</p> <p>2. Describir la implementación de las prácticas productivas ancestrales de base ecológica del pueblo shipibo-konibo en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, Región Ucayali</p> <p>3. Describir la implementación del conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas en la programación curricular anual del V Ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones Educativas del distrito de Yarinacocha, Región Ucayali.</p>	<p><b>He1.</b> La concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión del pueblo Shipibo-Konibo está implementado de acuerdo a los lineamientos de la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.</p> <p><b>He2.</b> Las prácticas productivas ancestrales del pueblo Shipibo-Konibo están implementadas, según los lineamientos de la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas de Territorio e Identidad, Ciencia y ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.</p> <p><b>He3.</b> Los conocimientos Shipibo-Konibo sobre las plantas están implementadas, según los lineamientos de la Propuesta Pedagógica de Educación intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y el Currículo de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de la Región Ucayali, en la Programación Curricular Anual del V ciclo en las áreas curriculares de Territorio e Identidad, Ciencia y Ambiente, Lengua Indígena, Espiritualidad y Segunda Lengua en las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, provincia Coronel Portillo, región Ucayali.</p> <p><b>Categorías de Analisis</b> El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la programación curricular</p> <p><b>Sub categorías</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La concepción del mundo y de la naturaleza</li> <li>- Prácticas productivas de base ecológica</li> <li>- El conocimiento de las plantas</li> </ul>	<p><b>Diseño de investigación</b> Descriptivo esquema:</p> <p>M.....O</p> <p>Dónde: M = Muestra O = Observación</p> <p><b>Poblacion:</b> Diez programaciones curriculares de escuelas bilingües.</p> <p><b>Muestra:</b> - Cuatro programaciones curriculares de las escuelas bilingües</p> <p><b>Técnicas</b> - Análisis de documentos - La entrevista</p> <p><b>Instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de análisis de documento</li> <li>- Guía de entrevista estructurada</li> </ul>





		las estaciones	<p>es contenido en la programación curricular.</p> <p>8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.</p> <p>9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.</p>	
El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas.		Clasificación de las plantas en el currículo de escuela bilingüe	<p>10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido curricular.</p> <p>11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas curriculares.</p> <p>12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular</p>	
		La utilidad de las plantas en el currículo de la escuela bilingüe	<p>13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular.</p> <p>14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mitico se trabaja en las áreas curriculares.</p> <p>15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.</p> <p>16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.</p>	
		Niveles de conocimiento de las plantas en el currículo de la escuela bilingüe	<p>17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe</p>	

## Apéndice C.

### Instrumento de evaluación

#### Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

#### Ficha de Análisis Documentario

La ficha de análisis documentario para verificar los Contenidos del Conocimiento Ambiental shipibo-konibo en la Programación Curricular Anual de V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües en el área de **Territorio e identidad**.

I.E.	Intercultural					
Bilingüe						
Grado						
Fecha						
Variable	Dimensiones	Items	Si	No	En proceso	
<b>El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo</b>	La concepción del mundo y de la naturaleza	1. La división del cosmos en cuatro espacios es desarrollada en la programación curricular				
		2. La visión que todo elemento de la naturaleza tiene vida es parte del contenido de la programación curricular				
		3. La negociación del hombre con los seres de la naturaleza como estrategia de preservar los recursos en su continuidad es contenido que se desarrolla en las áreas curriculares.				
	Prácticas productivas ancestrales de base ecológica	4. Las técnicas agrícolas itinerantes que no degradan el medio ambiente se traba en las áreas curriculares				
		5. Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular.				
		6. El aprovechamiento de la Várzea (el barrizal) se desarrolla en las áreas curriculares.				
		7. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola es contenido en la programación curricular.				
		8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.				
		9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.				
		10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido				

		curricular.			
	El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas	11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas curriculares.			
		12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular			
		13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular			
		14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mítico se trabaja en las áreas curriculares.			
		15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.			
		16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.			
		17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe			

**Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”**

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

**Ficha de Análisis Documentario**

La ficha de análisis documentario para verificar los Contenidos del Conocimiento Ambiental shipibo-konibo en la Programación Curricular Anual de V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües en el área de *Ciencia y Ambiente*

I.E. Intercultural Bilingüe					
Grado					
Fecha					
Variable	Dimensiones	Items	Si	No	En proceso
El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo	La concepción del mundo y de la naturaleza	1. La división del cosmos en cuatro espacios es desarrollada en la programación curricular			
		2. La visión que todo elemento de la naturaleza tiene vida es parte del contenido de la programación curricular			
		3. La negociación del hombre con los seres de la naturaleza como estrategia de preservar los recursos en su continuidad es contenido que se desarrolla en las áreas curriculares.			
	Prácticas productivas ancestrales de base ecológica	4. Las técnicas agrícolas itinerantes que no degradan el medio ambiente se traba en las áreas curriculares			
		5. Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular.			
		6. El aprovechamiento de la Várzea (el barrizal) se desarrolla en las áreas curriculares.			
		7. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola es contenido en la programación curricular.			
		8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.			
		9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.			
		El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas	10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido curricular.		
	11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas curriculares.				

		12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular			
		13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular			
		14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mítico se trabaja en las áreas curriculares.			
		15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.			
		16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.			
		17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe			

**Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”**

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

**Ficha de Análisis Documentario**

La ficha de análisis documentario para verificar los Contenidos del Conocimiento Ambiental shipibo-konibo en la Programación Curricular Anual de V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües en el área de *Lengua indígena (LI)*

I.E. Intercultural Bilingüe					
Grado					
Fecha					
Variable	Dimensiones	Items	Si	No	En proceso
El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo	La concepción del mundo y de la naturaleza	1. La división del cosmos en cuatro espacios es desarrollada en la programación curricular			
		2. La visión que todo elemento de la naturaleza tiene vida es parte del contenido de la programación curricular			
		3. La negociación del hombre con los seres de la naturaleza como estrategia de preservar los recursos en su continuidad es contenido que se desarrolla en las áreas curriculares.			
	Prácticas productivas ancestrales de base ecológica	4. Las técnicas agrícolas itinerantes que no degradan el medio ambiente se traba en las áreas curriculares			
		5. Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular.			
		6. El aprovechamiento de la Várzea (el barrizal) se desarrolla en las áreas curriculares.			
		7. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola es contenido en la programación curricular.			
		8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.			
		9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.			
		10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido curricular.			
	11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas				

		curriculares.			
	El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas	12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular			
		13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular			
		14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mítico se trabaja en las áreas curriculares.			
		15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.			
		16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.			
		17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe			

**Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”**

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

**Ficha de Análisis Documentario**

La ficha de análisis documentario para verificar los Contenidos del Conocimiento Ambiental shipibo-konibo en la Programación Curricular Anual de V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües en el área de *Espiritualidad*.

I.E. Intercultural Bilingüe					
Grado					
Fecha					
Variable	Dimensiones	Items	Si	No	En proceso
El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo	La concepción del mundo y de la naturaleza	1. La división del cosmos en cuatro espacios es desarrollada en la programación curricular			
		2. La visión que todo elemento de la naturaleza tiene vida es parte del contenido de la programación curricular			
		3. La negociación del hombre con los seres de la naturaleza como estrategia de preservar los recursos en su continuidad es contenido que se desarrolla en las áreas curriculares.			
	Prácticas productivas ancestrales de base ecológica	4. Las técnicas agrícolas itinerantes que no degradan el medio ambiente se traba en las áreas curriculares			
		5. Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular.			
		6. El aprovechamiento de la Várzea (el barrizal) se desarrolla en las áreas curriculares.			
		7. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola es contenido en la programación curricular.			
		8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.			
		9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.			
		10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido curricular.			
	11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas				



		curriculares.			
	El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas	12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular			
		13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular			
		14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mítico se trabaja en las áreas curriculares.			
		15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.			
		16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.			
		17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe			

**Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”**

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

**Ficha de Análisis Documentario**

La ficha de análisis documentario para verificar los Contenidos del Conocimiento Ambiental shipibo-konibo en la Programación Curricular Anual de V Ciclo de las Instituciones Educativas Bilingües en el área de **Segunda Lengua (L2)**

I.E. Intercultural Bilingüe					
Grado					
Fecha					
Variable	Dimensiones	Items	Si	No	En proceso
<b>El conocimiento ambiental Shipibo-Konibo</b>	La concepción del mundo y de la naturaleza	1. La división del cosmos en cuatro espacios es desarrollada en la programación curricular			
		2. La visión que todo elemento de la naturaleza tiene vida es parte del contenido de la programación curricular			
		3. La negociación del hombre con los seres de la naturaleza como estrategia de preservar los recursos en su continuidad es contenido que se desarrolla en las áreas curriculares.			
	Prácticas productivas ancestrales de base ecológica	4. Las técnicas agrícolas itinerantes que no degradan el medio ambiente se trabaja en las áreas curriculares			
		5. Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte de la programación curricular.			
		6. El aprovechamiento de la Várzea (el barrizal) se desarrolla en las áreas curriculares.			
		7. Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola es contenido en la programación curricular.			
		8. La nomenclatura shipibo-konibo del ciclo estacional están consignados como contenidos a trabajar en las áreas curriculares.			
		9. Actividades productivas en las diferentes estaciones son trabajadas en las áreas curriculares del v ciclo.			
		10. La clasificación de las plantas desde el saber shipibo-konibo está presente como contenido curricular.			

El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas	11. Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre es desarrollado en las áreas curriculares.			
	12. Los espíritus de las plantas y del bosque son contenido de la programación curricular			
	13. Las plantas que pueden modificar el comportamiento humano están establecidas en la programación curricular			
	14. El conocimiento sobre los piripiri y origen mítico se trabaja en las áreas curriculares.			
	15. Las plantas como fuente de conocimiento en las unidades aprendizaje a desarrollar.			
	16. La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba son desarrollados en la programación curricular.			
	17. Categorización de la personas que conocen las plantas: raomis, onaya, meraya y yobe			

## Apéndice D.

### Cuestionario

#### Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Escuela de Posgrado

Mención: Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

#### Guía de entrevista

Cuestionario de entrevista a docentes bilingües sobre el conocimiento ambiental shipibo-konibo en la programación curricular anual de las Instituciones Bilingües de Yarinacocha	
Docente:	
Años de servicio:	
Formación:	
Sexo:	

#### La concepción del mundo y de la naturaleza shipibo-konibo.

1. ¿La división del cosmos en cuatro espacios en qué área curricular trabaja?
2. ¿La noción de que las plantas, los ríos, lagos y cerros tienen vida en qué área curricular desarrolla con los niños?
3. ¿La negociación del hombre con la naturaleza en qué área curricular desarrolla?

#### Prácticas productivas ancestrales de base ecológica

1. ¿La actividad agrícola itinerante en qué área curricular desarrolla?
2. ¿Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad es parte en qué área curricular trabajan?
3. ¿El aprovechamiento de la várzea (barrizal) en qué área curricular programan?
4. ¿Las nomenclaturas del espacio terrestre y su uso agrícola en qué área curricular lo desarrolla?
5. ¿Las nomenclaturas del ciclo estacional en qué área curricular trabaja en la escuela?
6. ¿Las actividades en las diferentes estaciones en qué área trabajas?

### **El conocimiento shipibo-konibo sobre las plantas**

1. ¿La clasificación de las plantas según su morfología y actividad en que área de la programación curricular desarrolla?
2. ¿Las plantas maestras que dotan de conocimiento al hombre en qué área de la programación curricular desarrolla?
3. ¿Los espíritus de las plantas y del bosque son contenidos de la programación curricular?
4. ¿En qué área de la programación curricular se desarrolla el conocimiento de las plantas que pueden modificar el comportamiento humano?
5. ¿El conocimiento sobre los piri piri y su origen mítico en qué áreas curriculares trabajan?
6. ¿Las plantas como fuente de conocimiento en qué áreas de las unidades aprendizaje a desarrollan?
7. ¿La concepción de la salud y el uso de las plantas: rao meramis e iraba en qué área de las unidades de aprendizaje programan?
8. ¿Los niveles de conocimiento de las plantas, es decir quiénes pueden acceder a este conocimiento en que área de la programación curricular desarrolla?

Evidencias

¿Podría facilitarnos su programación curricular anual y las unidades de aprendizaje?