

CAPÍTULO 14.

EL CONOCIMIENTO AMBIENTAL SHIPIBO-KONIBO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS BILINGÜES: UNA MIRADA DESDE EL PROFESORADO

Manuel Calle Ignacio¹
Jesús Ttito Quispe²
Melchisedec Benjamin Zavala Pillco³

¹: Docente Universitario, Estudios de maestría y doctorado.

 <https://orcid.org/0000-0001-9568-4393>

²: Doctor en Administración de la Educación, Docente universitario e investigador.

 <https://orcid.org/0000-0003-2981-8343>

³: Docente en Educación Primaria, Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-4213-4248>

RESUMEN

En esta investigación se realizó un análisis de la implementación del conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual en el V ciclo de instituciones bilingües del distrito Yarinacocha, Región de Ucayali en Perú, partiendo de la perspectiva de los docentes. Se trató de una investigación de enfoque cualitativo aplicando el método etnográfico, con una muestra de 4 docentes, uno por cada institución educativa intercultural bilingüe escogida. Como conclusión se observó muy poco del contenido sobre el conocimiento de su entorno y sus costumbres ancestrales, lo que es resultado del tipo de enfoque de interculturalidad adoptado por los docentes, quienes, al no incorporar sus propios conocimientos en el currículo, implícitamente están desvalorizando todo un conjunto de conocimientos que su cultura ha desarrollado a lo largo de miles de años de historia. La cosmovisión indígena fue sustituida por una cosmovisión que pretende cambiar un sentido mágico basado en su relación real y efectiva con la naturaleza, por otro sentido mágico intangible, invisible, irreconocible y totalmente ajeno al sentido ancestral de los pueblos.

Palabras clave: educación bilingüe, conocimientos indígenas, cultura, contenido programático, ambiental, Shipibo-Konibo.

INTRODUCCIÓN

La expansión imperial y el colonialismo fue un fenómeno conocido en Europa en el siglo XV y que tuvo obvias repercusiones en los territorios de América. Durante los tiempos posteriores, las naciones de América Hispana estuvieron dominadas políticamente bajo un modelo centralista y absolutista, y fuertemente influenciada por la religión, lo que facilitó se impusiera un cambio de orden político, social y sobre todo cultural.

En Perú, las poblaciones originarias fueron sometidas a una política de asimilación a la cultura nacional, bajo un sistema de dominio, en donde las poblaciones indígenas debían renunciar a sus creencias y su lengua para integrarse a una lengua, costumbres y religión nacional. En consecuencia, el sistema educativo republicano se implantó con ese objetivo de crear una conciencia única del país, a la que los pueblos indígenas debían asimilarse. Luego se produjo un tipo de colonialismo cultural más sofisticado a cargo de los misioneros protestantes, lo que fue un fenómeno masivo en toda la Amazonía (Cortez, 2007). Así pues, la educación bilingüe desarrollada por el Instituto Lingüísticos de Verano – ILV, de la misión protestante en las poblaciones indígenas, tuvo como propósito evangelizar y castellanizar. Esta educación era una forma de dominación implícita de la cultura hegemónica sobre las culturas subalternas.

En respuesta a lo anterior, surge la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como una alternativa frente a la dominación epistémica y de los valores culturales, con la que se pretende incorporar los conocimientos propios de la cultura en el currículo intercultural (Ministerio de Educación de Perú, 2013). A través de esta política educativa se busca revitalizar, tanto en Los Andes y la Amazonía, los conocimientos y tradiciones culturales de los pueblos originarios. El currículo intercultural bilingüe tiene por lo tanto que responder a esas exigencias, y los

contenidos de aprendizaje deben incorporar las categorías conceptuales sobre el manejo de su ecosistema, técnicas productivas y su respectivo inventario de los recursos, cosmovisión y costumbres ancestrales.

En este sentido, las poblaciones indígenas de la Amazonía han desarrollado un conjunto de conocimientos que son producto 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, lo que ha llevado a que tengan una visión particular en su relación con la naturaleza, desarrollando de ella conceptos mágicos y espirituales que deben ser preservados para las futuras generaciones. En el caso del pueblo Shipibo-Konibo, su concepción hacia las llamadas plantas poderosas, como las Rao, que bajo la concepción aborígen son plantas capaces de cambiar el comportamiento humano (Chuspe, 2012) es un conocimiento fundamental de su cultura y que debe ser transmitido a las futuras generaciones.

Por otra parte, son varias las investigaciones que se han realizado respecto a las costumbres y las relaciones de los pueblos indígenas amazónicos con la naturaleza, sin embargo, el estudio de la inclusión de esos conocimientos ancestrales en los contenidos programáticos curriculares es un tema poco trabajado, infiriendo que, el escaso desarrollo investigativo sobre los programas en educación se deba a que estos son competencia de organismos de Estado.

En relación con esto último, se destaca el trabajo de Carihuentro (2007) que realizó un estudio para conocer si se incorporan saberes y conocimientos de la cultura Mapuche en el currículo intercultural bilingüe de Chile. Así mismo, Ochante (2011) estudió la inclusión de los conocimientos ancestrales del pueblo indígena el Infierno de la Amazonía peruana, en la educación ambiental. Además, Tunubalá (2014) investigó sobre la inclusión de saberes tradicionales del pueblo Misak de Colombia sobre las plantas en los programas de educación intercultural bilingüe. Por su parte, Trapnell (2016) realizó un análisis crítico sobre el currículo intercultural bilingüe de Perú, donde mostró que se deben incluir diversos elementos de la cultura propia de los pueblos. En este mismo contexto, Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018) realizaron un informe donde analizaron los avances y desafíos de la EIB en América Latina.

En esta investigación, se realizó un análisis de la implementación del conocimiento ambiental Shipibo-Konibo en la Programación Curricular Anual en el V ciclo de las instituciones bilingües del distrito de Yarinacocha, de la Región de Ucayali en Perú desde la perspectiva de los docentes. Para ello, se han establecido tres categorías de análisis: a) implementación de la concepción del mundo y de la naturaleza, b) implementación de las técnicas productivas ancestrales de base ecológica y c) la implementación del conocimiento Shipibo-Konibo sobre las plantas en la programación curricular anual y en las unidades didácticas; con el propósito de definir si los conocimientos indígenas forman parte de los contenidos curriculares.

METODOLOGÍA

Se trató de una investigación de enfoque cualitativo aplicando el método etnográfico (Rodríguez, Gil y García, 1999), cuyo objetivo fue entender cómo están implementados los conocimientos ambientales indígenas, del pueblo Shipibo-Konibo, en la Programación Curricular Anual y las unidades didácticas de aprendizaje de las instituciones educativas bilingües del distrito de Yarinacocha, en el departamento de Ucayali, ubicado en el Nororiente de Perú, desde la perspectiva del profesorado que labora en las instituciones. La investigación se desarrolló en cuatro institutos educativos durante el periodo lectivo 2017, las cuales fueron: San Salvador, Nuevo Egipto, Aplicación Intercultural Bilingüe y Nuevo San Juan.

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, utilizando como criterio de escogencia de las instituciones la distancia de las mismas respecto a la ciudad de Pucallpa, con la finalidad de observar si esto tiene alguna relación con la forma como son implementados los conocimientos ambientales ancestrales originarios en las unidades

didácticas. En cada institución se entrevistó a un docente, para un total de cuatro, los cuales, en concordancia con la investigación etnográfica, aportaron su conocimiento y visión sobre la temática tratada, buscando obtener, como lo reporta Jociles (2018), una visión de los actores que interviene en sus escenarios naturales que acontecen y en las situaciones ordinarias que son objeto de reflexión por parte de los agentes involucrados.

Las entrevistas se basaron en tres aspectos básicos sobre la cosmovisión indígena que deben estar incluidos en el contenido curricular en la programación de las estructuras didácticas de las escuelas bilingües, los cuales fueron: a) la concepción del mundo y la naturaleza, b) las prácticas productivas de base ecológica y c) el conocimiento sobre las plantas. Específicamente se le preguntó a cada docente sobre aspectos como la explicación filosófica del mundo en la programación curricular de la escuela bilingüe, la explicación de la naturaleza desde la perspectiva Shipibo-Konibo, la técnica agrícola itinerante en el currículo de la escuela bilingüe, conocimiento de microclimas y la nomenclatura de las estaciones como contenidos curriculares, la inclusión de rituales ancestrales durante la actividad productiva en el contenido de los cursos, la clasificación, utilidad y conocimiento del manejo de las plantas en el currículo de escuela bilingüe.

Posteriormente, se identificaron los docentes entrevistados con la siguiente nomenclatura: Docente Bilingüe de Nuevo Egipto (DBNE), Docente Bilingüe de Aplicación Intercultural (DBAI), Docente Bilingüe Nuevo San Juan (DBNSJ) y Docente Bilingüe San Salvador (DBSS). Sobre esta muestra de docentes se realizó el trabajo etnográfico, el cual como lo expresa Peláez-Paz (2020) se basa en la búsqueda, no de una representatividad estadística, sino de patrones en el comportamiento del objeto de estudio, lo que se conoce como representatividad analítica, que no está relacionada con estadística. En este tipo de investigación, se revelan resultados sobre el lugar en el que se realizó la investigación, que, al ser específicos o endémicos, es difícil de extrapolar horizontalmente a otros lugares, pero se pueden identificar mecanismos, procesos y lógicas que pudieran encontrarse en cualquier lugar (Lorenz, 2017). Las respuestas aportadas por los docentes en cuanto a la inclusión de los conocimientos en las Unidades Pedagógicas fueron contrastadas con la revisión del Programa Curricular para el V ciclo de educación primaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por parte del Ministerio de Educación del Perú (2013) se han emitido documentos normativos para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en todo el territorio, donde se especifica la obligatoriedad de incorporar los conocimientos propios de las culturas ancestrales en los contenidos curriculares, que permitan establecer un diálogo de saberes. En este sentido, las Direcciones Regionales de Educación están en la obligación de formular un Diseño Curricular que responda a las necesidades de la diversidad lingüística y cultural de cada región. Por esto, el conocimiento de la perspectiva del docente en cuanto a los contenidos impartidos es de suma importancia para la conceptualización y medición de la implementación de dichas normativas dentro de los contenidos pedagógicos. En tal sentido, siendo el pueblo Shipibo-Konibo una importante comunidad indígena de la región de Ucayali en Perú, la inclusión de los contenidos de su cosmovisión ambientalista es de suma importancia en su formación.

Concepción del mundo y de la naturaleza como contenidos curriculares

La concepción del mundo y la naturaleza, de acuerdo a los entrevistados, se plantea dentro del contenido curricular, en base a los componentes en los que el pueblo Shipibo-Konibo los conciben. Las respuestas a esto fueron:

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, más trabajamos en esta área. Los shipibos dividimos el mundo en cuatro espacios, pero esa 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 el 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”

Es indudable que, para los docentes entrevistados, sí se desarrollan estos contenidos en áreas como Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia y Ambiente, Religión (Espiritualidad). Este primer dato proporciona una percepción de que no existe consenso en la designación del área curricular en cual se desarrollan los conocimientos relacionados a su cosmovisión de la comunidad Shipibo-Konibo, así como se nota que no está consolidado el nombre las áreas curriculares, ya que, en el caso particular de DBNE, en vez de referirse a Espiritualidad, menciona Religión, lo que también sucede con Territorio e Identidad, que es reemplazado por Personal Social, como se aprecia con DBNE, DBNSJ y DBSS.

Adicionalmente, a los docentes se les preguntó si tenían su Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de Aprendizajes, comprobándose que no todos poseían este documento técnico pedagógico. Solo a los docentes de la escuela bilingüe Nuevo Egipto se les suministra su Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de Aprendizaje, organizado en un cuaderno cuadriculado tamaño A4. Sin embargo, la programación mostrada por los docentes, no estaba centrada en la cultura Shipibo-Konibo, sino que se basaba en copias de las Unidades Didácticas de la región Ucayali, las cuales han sido diseñadas de forma general, y en ellas no se especifican las categorías empleadas referentes al conocimiento ambiental de cada pueblo indígena.

En las escuelas Nuevo Egipto, Nuevo San Juan y San Salvador se realiza el diagnóstico sociocultural y lingüístico a partir de una matriz, donde se recoge información sobre las potencialidades, problemas y las demandas de los estudiantes y padres de familia. No obstante, esta información no es tomada en cuenta en la elaboración de la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de Aprendizaje, ya que estas son, como ya se mencionó, copias adjuntas elaboradas por la Dirección Regional de Educación para las escuelas bilingües.

Al hacer un análisis de las unidades didácticas, en su categoría sobre la división del mundo en cuatro espacios, ésta no se encontró como tal, sino como “cosmovisión del pueblo indígena”, plasmada de manera general como contenido del área de Territorio e Identidad. No hay especificidad en cuanto a la cosmovisión de cada pueblo indígena individualmente, aun cuando en la región Ucayali se cuenta con catorce pueblos indígenas. Esta categoría, también se trabaja en el área de Espiritualidad y está descrita como “conformación del cosmos desde la concepción de su pueblo”. En este mismo sentido, cuando los docentes afirman que trabajan en las tres áreas, no coincide con el documento curricular, ya que no se desarrolla en el área de Ciencia y Ambiente. Esto implica que los docentes no están del todo familiarizados con los temas que se despliegan en las áreas curriculares. Por otro lado, en algunos casos denominan el área de Territorio e Identidad, como Personal Social, aun cuando en el diseño curricular intercultural bilingüe el área de Territorio e Identidad reemplaza al área de Personal Social, quedando demostrado cuando los docentes llenan la nota en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) no figura Territorio e Identidad, sino Personal Social.

La noción de las plantas, los ríos, lagos y cerros en el contenido curricular

Al preguntarle a los entrevistados, en qué área del contenido curricular se encuentra el conocimiento ancestral sobre las plantas, los ríos, lagos y cerros del pueblo Shipibo-Konibo, sus respuestas fueron:

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

DBAI: “Estas creencias las 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 estos conceptos de trabajan en las áreas de Personal Social (Territorio e Identidad), Lengua originaria (L1), Ciencia y ambiente, Religión (Espiritualidad) y se basan en la noción ancestral de que todo ser del entorno tiene espíritu. Aquí también se observa la confusión del área de Espiritualidad por Religión. Los cuatro docentes entrevistados no coinciden en indicar las áreas correspondientes en donde deben ser desarrollados estos conocimientos.

Una revisión de la programación anual y las unidades didácticas demostró que no existía 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 el V ciclo, siendo una categoría central de interrelación del hombre con la naturaleza en el mundo indígena. Esta categoría 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 encuentra en las áreas de Territorio e identidad y Ciencia y Ambiente como afirman los docentes entrevistados.

La negociación del hombre con la naturaleza

Al preguntar a los docentes si la negociación del hombre con la naturaleza como fundamento del conocimiento ancestral del pueblo Shipibo-Konibo, estaban presentes en el contenido pedagógico, se obtuvieron las siguientes respuestas:

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

DBAI: “Ahí sí 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 ambiental”..

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

Como se puede observar, los docentes afirman que trabajan la concepción de la negociación del hombre con la naturaleza en las áreas Ciencia y Ambiente, Personal Social (Territorio e identidad) y Espiritualidad. Aun cuando no siempre coinciden en mencionar las áreas en el cual desarrollan la interacción del hombre con la naturaleza, ni tampoco existe consenso en qué área se debe trabajar esta subcategoría de la negociación del hombre con la naturaleza.

Una revisión de la Programación Curricular y sus Unidades Didácticas arroja que en el mismo se encuentra 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”. Lo que no coincide con las prácticas de la población Shipibo-Konibo, ya que ellos no cosechan estos crustáceos y moluscos, porque no es parte de sus actividades económicas. Estas actividades corresponden a las poblaciones de la selva alta peruana, que fundamentalmente son los ashánincas. Aquí también se constata que no existe coherencia con la información dada en las entrevistas, ya que los docentes afirmaron que desarrollan 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.

Implementación de las técnicas productivas ancestrales de base ecológica

En este caso se les preguntó a los docentes, si las prácticas productivas ancestrales estaban presentes en el contenido pedagógico. En principio, se les preguntó sobre la inclusión de la técnica agrícola itinerante que no degradan el medio ambiente y sus respuestas fueron las siguientes:

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 que este contenido se trabaja en las áreas de Personal Social (Territorio e identidad) y Ciencia y Ambiente. Solo DBSS incluye un área más, el L1 (Lengua Originaria). Como en los casos anteriores, aquí también no coinciden en el área en el cual trabajan sobre las técnicas agrícolas desarrolladas por el pueblo Shipibo-Konibo. Al revisar la Programación Curricular y las Unidades Didácticas para verificar si efectivamente “la técnica agrícola itinerante” era contenido de las áreas mencionadas, se corrobora que no existe la correspondencia entre lo manifestado por los entrevistados y el documento, ya que no figura como contenido en el área de Territorio e Identidad (personal social), Ciencia y Ambiente, ni en L1, lo que indica que el conocimiento sobre la técnica agrícola itinerante no se desarrolla en ninguna de las áreas curriculares de la educación intercultural bilingüe.

Igualmente, se preguntó a los docentes sobre el aprovechamiento de la várzea o barrizal, el cual es un ecosistema forestal propio de la cuenca amazónica que corresponde a llanuras de inundación y largos que forman los ríos de aguas blancas, es decir, los ríos ricos en sedimentos minerales (Ríos y Camacho, 2016). Las respuestas fueron las siguientes:

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 este contenido 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. Sin embargo, como ya se observó con otros contenidos, este tema tampoco figura en las Unidades Didácticas en ninguna de las áreas desarrolladas para la escuela bilingüe. Estos datos demuestran que la educación intercultural bilingüe es solo nominativa, si se toma como referencia los conocimientos ancestrales del pueblo Shipibo-Konibo, ya que su presencia en la programación curricular anual, es casi nula.

Los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos que orientan la sostenibilidad de la biodiversidad

Al preguntar a los docentes sobre la inclusión en el contenido pedagógico del conocimiento sobre los rituales de propiciación y restricción en los procesos productivos con enfoque en la biodiversidad y la sostenibilidad, se obtuvieron las siguientes respuestas:

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 docentes entrevistados manifestaron que si trabajan este tema y consideran que son contenidos de la programación curricular en el área de Espiritualidad, con lo que todos coinciden. No obstante, en la Programación Anual y las Unidades Didácticas, solo se encuentran temas parcialmente relacionados en el área de Espiritualidad en la Unidad N.º 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, entre otros. 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.º 2 en el área de Espiritualidad expresado como: “Permiso a los dueños de la naturaleza para desarrollar diversas actividades socio productivas”

Las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitats y su uso agrícola

Los encuestados respondieron a la pregunta de si en el contenido curricular están incluidas las nomenclaturas de los diferentes microclimas o hábitat y su uso agrícola, según el pueblo Shipibo-Konibo, de la siguiente manera:

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”

Al revisar las Unidades Didácticas para ver su presencia como contenido, no se observó coincidencia con la información dada por los docentes bilingües. Las

nomenclaturas de los diferentes hábitats y su uso agrícola, no es una temática considerada en ninguna de las áreas. Es evidente que los docentes tampoco tienen claro la nomenclatura de los diferentes microclimas que la población Shipibo-Konibo aprovecha en su economía, y como estos conocimientos no están contemplados como materia del proceso enseñanza aprendizaje, existe una deficiencia en el programa de educación intercultural bilingüe, por no existir el obligatorio diálogo de los saberes locales con la noción universal.

La nomenclatura Shipibo-Konibo del ciclo estacional

En cuanto a este tema y su inclusión en los contenidos pedagógicos, las respuestas de los entrevistados fueron:

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

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

DBNSJ: “En Ciencia Ambiente y Personal social”.

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

Los docentes coinciden con respecto al área en el cual se desarrolla el tema interrogado. Sin embargo, al revisar los contenidos dispuestos en las Unidades Didácticas de la Programación Anual no se evidenció que esta temática forme parte del conjunto de los temas programados.

Actividades productivas en las diferentes estaciones

Las actividades productivas que realiza el pueblo Shipibo-Konibo en las diferentes estaciones del año están plasmadas en el contenido pedagógico según los docentes entrevistados:

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 tahuampas, 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 se refieren a un conjunto de saberes relacionados a la tecnología, control del tiempo, aprovechamiento de determinados productos, modo de cultivarlos y la distribución de roles o la división del trabajo. Sobre este punto la entrevista a los docentes mostró que ellos trabajan este tema principalmente en el área de Ciencia y Ambiente. Sin embargo, al contrastar con el contenido de las Unidades Didácticas de la Programación Anual, se comprueba que no guarda relación con la afirmación dada por los docentes, con los contenidos programados en el área curricular mencionada.

La clasificación de las plantas según su morfología y actividad

Al preguntar a los docentes, sobre la inclusión en los contenidos pedagógicos sobre el conocimiento ancestral relacionado a la forma de clasificar a las plantas y las actividades que se realizan en torno a ellas, sus respuestas fueron las siguientes:

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

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

DBNSJ: “Trabajamos en Ciencia y Ambiente”.

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

La mayoría de los docentes afirma que este tema está incluido como contenido de las áreas de Espiritualidad y Ciencia y Ambiente, así como también en Personal Social (Territorio e Identidad) L1 (Lengua Originaria) y Ciencia y Ambiente.

Al revisar la Programación Anual y las Unidades Didácticas, no se encontró la clasificación que los Shipibo-Konibo le dan a las plantas de acuerdo a su morfología, como tampoco su clasificación de acuerdo a la actividad que realizan con las plantas. En el área de Ciencia y Ambiente en la Unidad Didáctica N.º 2, se identificó lo siguiente: “Organiza información sobre las plantas medicinales, cutipadoras, alimenticias, venenosas, habilidosas, para adquirir poder, para el afecto, con madres o dueños, entre otras.”. Esto muestra una implementación en proceso, toda vez que estos conceptos corresponden a una sub clasificación de las plantas que tienen capacidad de actuar desde la perspectiva cultural de los Shipibo-Konibo.

Las plantas maestras que dotan conocimiento al hombre

A la pregunta los docentes informaron lo siguiente:

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 para los pueblos indígenas de la Amazonía peruana son la ayahuasca, la chacruna, toe y el tabaco. Para la población Shipibo-Konibo las más resaltantes son la ayahuasca, la chacruna y los piripiris. Los docentes entrevistados consideran que este conocimiento está contenido en las siguientes áreas curriculares: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente, Espiritualidad y L1 (Lengua Indígena). Como ha sido recurrente, no se constató que el conocimiento sobre las plantas maestras del pueblo Shipibo-Konibo, se encuentre plasmado como contenido en la Programación Anual y las Unidades Didácticas diseñadas para la educación intercultural bilingüe.

Los espíritus de las plantas y del bosque

En el sistema animista de la cultura Shipibo-Konibo las plantas y el bosque poseen espíritu. En esta cultura, el ibo viene a ser el elemento espiritual de las plantas y a través de ella actúa. En el caso del bosque los espíritus son los yoshin y el chaiconi. Al respecto la respuesta obtenida fue la 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 docentes difieran en la elección del área en el cual se implementan los conocimientos como contenido para desarrollar en la escuela. Dos docentes mencionan que se trabaja en las áreas de Personal Social

(Territorio e Identidad) y Espiritualidad; y dos indicaron que solo se trabaja en Personal Social (Territorio e Identidad). Como ya se ha venido observando, en la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas, no se constata la inclusión del contenido analizado en ninguna de las áreas curriculares de las escuelas bilingües.

Las plantas que pueden desarrollar habilidades o modificar el comportamiento humano

En el conocimiento tradicional y ancestral de los Shipibo-Konibo existe la concepción de que las plantas pueden ser capaces de desarrollar ciertas habilidades en las personas y asimismo modificar su comportamiento. Las plantas tienen un rol importante en la vida social de los Shipibo-Konibo, por lo que es un aspecto que debe estar como contenido curricular en las escuelas bilingües como sustento de la educación intercultural. Se consultó a los docentes, sobre si ellos toman este tema como contenido en su programación curricular. Las respuestas fueron las siguientes:

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 curan diarreas y otras enfermedades. Todo esto trabajamos en Persona Social y Ciencia Ambiente”.

DBNSJ: “Programamos en el área de Espiritualidad”

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

Las respuestas de los docentes no son homogéneas. Mencionan 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 la temática sobre las plantas que tienen la propiedad de modificar el comportamiento y desarrollar las habilidades de las personas. Al revisar la Programación Curricular Anual se encuentra en la Unidad Didáctica N.º 2 en

el área de Ciencia y Ambiente, lo siguiente: “Organiza información sobre las plantas medicinales, cutipadoras, alimenticias, venenosas, habilidosas para adquirir poder, para el afecto, con madres o dueños, entre otras”. De acuerdo a esto queda descartado las áreas de Personal Social (Territorio e Identidad), Espiritualidad y L1 (Lengua Originaria) con respecto a esta temática.

El conocimiento sobre los piripiri y su origen mítico

Existe una vasta literatura sobre el huaste o piripiri y su origen mítico, al respecto los docentes entrevistados mencionaron el área curricular donde se 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. Es muy difundido en la población amazónica por su variedad y múltiples usos. Este es un tema importante dentro del conjunto de conocimientos que posee este pueblo, por lo tanto, debe ser un contenido curricular obligatorio en las escuelas bilingües.

Al analizar la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas, tampoco se encontró coincidencia con todas las áreas mencionadas por los docentes en la entrevista, aun cuando en el área de Espiritualidad en la Unidad N.º 2 se encuentra expresado el siguiente término: “Narra el poder del piripiri y otros elementos que permiten desarrollar habilidades de tejido de algodón”. La temática no está presente en el área Personal Social (Territorio e Identidad).

Las plantas como fuente de conocimiento

En la perspectiva cultural del Shipibo-Konibo las plantas que corresponden 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. Al respecto, los docentes entrevistados opinaron sobre las áreas donde trabajan este contenido programático.

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: “Si, en el área de Persona Social y Espiritualidad y L1”

Las entrevistas efectuadas a los docentes arrojaron como resultado que los mismos consideran que la temática se trata en las siguientes áreas: Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente, Espiritualidad y Lengua Originaria (L1). Cuando se analizó la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas no se encontraron como contenido las plantas como fuente de conocimiento. Solo en la Unidad N.º 9 en el área de Espiritualidad se halla una capacidad relacionada expresada como sigue: “Reconoce que saberes de la naturaleza son vitales para la convivencia armónica en el entorno”.

La concepción de la salud y el concepto de: rao meramis e irabana

Los rao meramis, son plantas que poseen naturaleza tanto material o terapéutica como espiritual o 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 (Tournon et

al., 2015). El irabana se describe como un malestar o dolor de cabeza y deseos de vomitar, que se padece como consecuencia de haber respirado el sudor o el aire de la persona que está dietando un rao poderoso (Tournon et al., 2015).

Al preguntarle a los docentes en qué áreas de las unidades didácticas están incluidos estos conocimientos, sus respuestas fueron:

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 tal 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, indicaron que planifican estos contenidos en las siguientes áreas curriculares: Espiritualidad, Ciencia y Ambiente, Personal Social y Lengua Indígena (L1). En la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas, no se evidencia la inclusión de este contenido, sólo se encuentran otros temas relacionados con la salud y además se duplican en algunas áreas. En la Unidad N.º 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 garanticen los resultados esperados en la preparación de remedios para enfermedades”. Igualmente, en la Unidad N.º 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.º 8 también se menciona sobre “Dialoga sobre la importancia de cumplir las prohibiciones y prescripciones de su pueblo para prevenir y conservar la salud”.

Los niveles de conocimiento sobre las plantas: *raomis*, *onaya*, *meraya* y *yobe*

Se le preguntó a cada docente sobre quiénes son las personas que conocen y manejan las plantas *rao*. Existe una alta posibilidad de que dentro de 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. Los docentes respondieron que es un conocimiento que se imparte y en cuales áreas:

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 aprendizaje 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 esa 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”.

Aun cuando los docentes expresan que este contenido forma parte del conocimiento impartido en las áreas de Personal Social (Territorio e Identidad), Ciencia Ambiente y Espiritualidad, al revisar la Programación Curricular Anual,

no se observó evidencia de que esté incluida como temática en la Unidad Didáctica, algo que ha sido una constante en toda la investigación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la concepción del mundo y de la naturaleza desde la cosmovisión Shipibo-Konibo solo se trabaja de forma parcial en las áreas de Espiritualidad y Territorio e Identidad y su implementación está en proceso. Esto se debe fundamentalmente a dos factores: a) las limitaciones que tienen los docentes bilingües para diversificar la Programación Curricular Anual y las Unidades Didácticas de aprendizaje a partir de su cultura y b) que los docentes bilingües no tienen a la mano de manera sistematizada los conocimientos de su propia cultura. Este resultado no es único para el área de estudio, ya que Ochante (2011) en su investigación en la comunidad indígena de Infierno de la Amazonía peruana, sobre la cosmovisión como herramienta para la educación ambiental, reportó las dificultades que los docentes encuentran para la diversificación curricular de los contenidos transversales, debido principalmente al poco material bibliográfico disponible donde se 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, lo que a juicio de Pérez (2003) es de suma importancia pues la cosmovisión de los pueblos originarios está inspirada en la convivencia armónica de los humanos con su entorno, y estos se constituyen en actores claves en la Educación Ambiental y en el Desarrollo Sustentable.

En ese mismo sentido la población Shipibo-Konibo también ha ido alejándose progresivamente de todo lo relacionado a su cosmovisión, debido a que, desde el año 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,

ya que consideran satánicas las prácticas ancestrales, lo que es mencionado por el Ministerio de Cultura de Perú (2017). En la actualidad los maestros bilingües en su mayoría son de religión evangélicos protestantes, por lo que no dan la debida importancia a las manifestaciones culturales desarrolladas por su pueblo a lo largo de su historia. Lo anterior es un problema que debería ser abordado por el Estado peruano, ya que los aspectos culturales y ancestrales de los pueblos originarios deben ser respetados y la introducción de creencias ajenas a ellos debería considerarse un delito.

Se evidencia una 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. Por lo tanto, 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 verdadero currículo intercultural bilingüe a nivel de la escuela, lo que es importante que se revise por parte de los organismos competentes en esta materia. Las respuestas dadas por los docentes en general no coincidieron al indicar los temas desarrollados, con las áreas correspondientes, lo que muestra 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. Lo anterior es preocupante, más aún cuando investigaciones como las de González (2016) y Espino (2018) han indagado y mostrado la diversidad cultural, artística y lingüística del pueblo Shipibo-Konibo y su importancia como cultura ancestral de la amazonia peruana.

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 están como contenidos de ninguna de las áreas curriculares de las escuelas bilingües visitadas. Según Espinosa (2009) los conocimientos sobre la naturaleza y la organización social de los pueblos amazónicos se ve amenazada por la desaparición de los bosques debido a la deforestación y a la sobreexplotación de recursos naturales, así como la migración de los indígenas hacia las ciudades, lo que debe ser tomado en cuenta en los contenidos programáticos bilingües para generar conciencia de conservación de la naturaleza y la cultura asociada a ella.

Como lo advierte el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2012) el desarrollo de la educación intercultural exige la incorporación de contenidos específicos de los diversos pueblos, lo que sin embargo no se ha podido satisfacer del todo porque los contenidos están más dirigidos a impartir conocimientos occidentales en los currículos, dejando de lado los correspondientes a las culturas amazónicas, como fue lo observado a lo largo de la presente investigación. Es también relevante que no existen contenidos específicos que demuestren la difusión de los conocimientos concretos sobre las plantas y su relación con la cotidianidad, en términos de la salud y la espiritualidad que estas representan para el pueblo Shipibo-Konibo. Se abordan parcialmente conceptos que están relacionados con 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, la flora como fuente de conocimiento es desarrollada 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 el tratamiento de la salud y el logro de las visiones. Respecto a la importancia de las plantas y su significado para el pueblo Shipibo-Konibo, Delgado (2017) menciona que estas tienen una presencia muy fuerte en su vida, sobre todo aquellas consideradas con poder o rao, no obstante, este conocimiento se va diluyendo en las nuevas generaciones, tras la influencia de la intervención de las costumbres modernas.

El conocimiento de los espíritus de las plantas y del bosque, la concepción de la salud y el concepto de rao meramis 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. Se observa un predominio del conocimiento científico, lo que coincide con el trabajo de Tunubalá (2014) en su investigación sobre Saberes tradicionales del pueblo Misak de Colombia, en relación con el conocimiento científico escolar sobre las plantas, quien concluye que los docentes solo perpetúan los conocimientos científicos, dejando de lado los saberes tradicionales. En este sentido falta interculturalizar las áreas curriculares de las escuelas bilingües sobre la

taxonomía etnobotánica Shipibo-Konibo y la importancia de las plantas en la vida social de las personas, para que se pueda hablar de una verdadera educación intercultural bilingüe, ya que como lo explican Rengifo et al., (2017) el bosque es la fuente principal para la alimentación, cura de enfermedades, elaboración de artesanías y plantas como ornamentales que representan la identidad de los pueblos indígenas.

La educación intercultural bilingüe desarrollada en el pueblo Shipibo-Konibo, en la cual se refleja muy poco sobre el conocimiento de su entorno y sus costumbres ancestrales, es resultado también del tipo de enfoque intercultural adoptado por los docentes. Al no incorporar sus propios conocimientos en el currículo, implícitamente están desvalorizando todo un conjunto de enseñanzas que su cultura ha desarrollado a lo largo de miles de años de historia. Esto dista mucho del perfil del docente de educación intercultural bilingüe exigido por el Ministerio de Educación, el cual debe tener un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usar este conocimiento dentro del contenido programático del currículo intercultural bilingüe (Ministerio de Educación, 2013). Esta reflexión coincide con lo expresado por 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 civilizaciones, siendo una realidad que 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, más allá de la difusión de las costumbres.

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. Lo anterior es bastante cuestionable, pues se pretende cambiar un sentido mágico y de dependencia de los pueblos

indígenas, basado en su relación real y efectiva con la naturaleza, donde las deidades son reales, visibles y forman parte de la cotidianidad, por otro sentido mágico intangible, invisible, irreconocible y totalmente ajeno al sentido ancestral de los pueblos.

REFERENCIAS

- Cortés, J. (2007). Reseña: las nuevas tribus y los indígenas de la amazonia. Historia de una presencia protestante. *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 223-227. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v44n1/v44n1a08.pdf>
- 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, Chile.
- Chuspe, M. (2012). Las plantas medicinales y el proceso salud – enfermedad en dos comunidades Shipibo Konibo Pucallpa – Perú. *Bol - Instituto Nacional de Salud*, 18(7-8), 158-162.
- Corbetta, S. (2008). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yyzm67xq> (Consultado el 30/06/2020)
- Delgado, G. (2017). *El malestar en la cultura Shipibo-Konibo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Espinosa, O. (2009). Ciudad e identidad cultural. ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI*? *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 38(1), 45-59. <https://doi.org/10.4000/bifea.2799>

- Espino, G. (2016). Literatura indígena amazónica Shipibo-conibo y el kené de la palabra de Lastenia Canayo. *Estudios filológicos*, 62, 247-267. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000200247>
- González, P. (2016). La tradición del arte chamánico Shipibo-Conibo (amazonía peruana) y su relación con la cultura Diaguita chilena. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 21(1), 27-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68942016000100003>
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. 2018. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Lorenz, M. (2017). La policía como objeto de estudio: Entrevista con Didier Fassin. *Nueva Sociedad*, (268), 23. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2ewaqqc>
- Ministerio de Cultura de Perú. (2017). *Los pueblos shipibo-konibo, kakataibo e isconahua. Serie Nuestros pueblos indígenas N° 3*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y58nl797> (Consultado el 20/07/2020)
- Ministerio de Educación de Perú. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y8sxoln3>
- 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.
- Paláez-Paz, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: un análisis etnográfico. *Teoría de la Educación*, 32(2), 131-155, 2020. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22394>
- Pérez, V. (2003). *Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios*, 2003. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y2onh6og>
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural bilingüe y sus políticas. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 1(2), 27-58. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y4wmbbgbg>

- Rengifo-Salgado, E. et al. (2017). Saberes ancestrales sobre el uso de flora y fauna en la comunidad indígena Tikuna de Cushillo Cocha, zona fronteriza Perú-Colombia-Brasil. *Revista peruana de biología*, 24(1), 67-78. <http://dx.doi.org/10.15381/rpb.v24i1.13108>
- Ríos, M. & Camacho, E. (2016). La agrobiodiversidad en várzea y su función económica en la Amazonía Peruana. *Scientia Agropecuaria*, 7(4), 377-389. <http://doi.org/10.17268/sci.agropecu.2016.04.03>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tournon, J. et al. (2015). Etnobotánica de los Shipibo-Konibo. En *Etnobotánica y fitoterapia en América*, M. Horák (Ed.). pp. 110-162.
- Trapnell, L. (2016). ¿Avanzando hacia la construcción de un currículo nacional intercultural para la Educación Básica? *Pensamiento pedagógico*, 92, 39-42, 2016. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yxnec25o>
- Tunubalá, F. (2014). *Saberes y tradiciones del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Valle, Colombia.
- UNIVEF. (2012). *Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe Shipibo territorio, historia y cosmovisión*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y4fwjdwt>