

Descripción y Análisis Crítico de la Educación Estatal en la Nación Asháninka de Pichis en Puerto Bermúdez

Description and critical analysis of state education in the Asháninka Nation of Pichis in Puerto Bermúdez

NÉSTOR RICAR MACHACA MAMANI¹

Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú
Correo electrónico: nestormachaca@gmail.com

Recibido: 25/04/2021

Publicado: 30/06/2021

RESUMEN

El trabajo de investigación contiene, la descripción de la educación estatal en la nación asháninka de Pichis a partir de las categorías operativas, subalternización y colonialidad del saber. En ese sentido la investigación plantea que los asháninka de Pichis son asistidos por una educación estatal occidente-centrizado, debido a que, la enseñanza en los estudiantes asháninka es introducida e impartida bajo los parámetros y los valores de la cultura occidental o de la sociedad dominante que solamente contribuye la formación de una ciudadanía sin la diversidad cultural y lingüística. En consecuencia, los estudiantes y en general los asháninka son estereotipados como sociedades del pasado en muchos de los casos son catalogados como sociedades que necesitan ser civilizados. Por consiguiente, con frecuencia los profesores expresan que solamente con la educación se puede civilizar a los asháninka: la expresión propia del colonialismo. Sin embargo, las comunidades se articulan en el marco de los valores y saberes internos implícita y explícitamente estructurados en el interior del pueblo asháninka. Asimismo, el tema de la interculturalidad no es entendida en los profesores de educación primaria y secundaria. En ese sentido planteamos, la construcción de la ciudadanía comunitaria indígena a partir del fortalecimiento de los valores y las identidades culturales, defensa de la tierra y territorial, para ello, se plantea la formación de profesionales no eurocéntricas capaces de moverse en lógicas y racionalidades distintas, que las maneras de proceder de los profesores del sector educación, se adecuen a los *modus vivendi* de los pueblos indígenas.

PALABRAS CLAVES: educación, interculturalidad, colonialidad, subalternización, pueblos indígenas

ABSTRACT

The article contains a description of state education in the Ashaninka nation of Pichis from the operational categories, subalternization and coloniality of knowledge. In this sense, the article

¹ Magister en Estudios Amazónicos en la UNMSM, actualmente es profesor de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

states that the Ashaninka of Pichis are assisted by a West-centered state education, because the teaching of Ashaninka students is introduced and imparted under the parameters and values of western culture or of the dominant society, that only contributes to the formation of a citizenship without cultural and linguistic diversity. Consequently, the students and the Ashaninka in general are stereotyped as societies of the past, in many cases they are classified as societies that need to be civilized. As a result, teachers often say that only through education can the Ashaninka be civilized - the very expression of colonialism. While the communities are articulated within the framework of internal values and knowledge implicitly and explicitly structured within the Ashaninka people. Likewise, the issue of interculturality is not understood in primary and secondary education teachers. In this sense, we propose the construction of indigenous community citizenship from the strengthening of values and cultural identities, defense of the land and territorial, for this, the training of non-Eurocentric professionals capable of moving in different logics and rationalities is proposed. That the modus operandi of the teachers in the education sector are adapted to the modus vivendi of the indigenous peoples.

KEYWORDS: education, interculturality, coloniality, subalternization, indigenous peoples

INTRODUCCIÓN

Las comunidades nativas de la cuenca de Pichis del Distrito de Puerto Bermúdez se encuentran dispersas, unas más alejadas que otras: a estas comunidades se llega por vía terrestre (carro) y/o fluvial (bote) hasta cierta parte y después se continua con dos a tres días de caminata. Las vías carrózales son trochas y apenas llegan hasta centros urbanos, muy pocas veces a centros poblados de las comunidades nativas. Los caminos para ir a las distintas comunidades son ramificados de difícil orientación; sólo con guía de un asháninka se puede llegar a las comunidades. Asimismo, un empleado público apenas llega a cuatro horas de caminata: sector educación y los funcionarios del municipio raras veces llega a las comunidades más alejadas y a los foráneos no les está permitido ingresar a las comunidades nativas a menos que cuenten con la correspondiente autorización de su máxima organización ANAP.

Según datos de Asociación de la Nación Asháninka de Pichis (ANAP) (2018) a nivel distrital cuenta con 143 comunidades nativas: reconocidas y no reconocidas. En el plan de Desarrollo Local Concertado del Distrito de Puerto Bermúdez 2018-2030 nos detallan 78 comunidades nativas reconocidas legalmente por el Estado. Asimismo, la Asociación de la Nación Asháninka de Pichis (ANAP) como la organización social indígena representa a todas las comunidades nativas de la Cuenca Pichis y soluciona muchos problemas de sus comunidades: violencia familiar, brujería, fugas de jóvenes, abandono familiar, deudas, robo, violación sexual, problemas de lindero entre comunidades, tala ilegal de parte de los madereros, problemas con los profesores, entre otros (Informe, 2016), y muchos de sus dirigentes lo han expresado así a través de sus historias de vida; mientras que el Estado poco o nada interviene en la resolución de problemas internas de las comunidades nativas.

En el sector educación, según fuentes de mapa de escale de Ministerio de Educación (2019) en Puerto Bermúdez se consta de 30 centros educativos nivel secundario: de los cuales 2 son de zona urbana y 28 en zonas rurales y; 102 de educación nivel primaria: de los cuales 3 son de zona urbana y 99 en zonas rurales.

En efecto, lo que pretendo en este trabajo es enrostrar críticamente cómo el Estado a través de la educación estatal introduce e imparte los conocimientos alógenos a las culturas locales sin tener en consideración los conocimientos, saberes, patrones y valores culturales de la sociedad asháninka.

En un mundo global de competencias económicas, tecnológicas, oleadas de migraciones sociales, crisis civilizatorio occidental y crisis ambiental no solo la sociedad nacional requiere de una educación con valores y justas para el buen vivir de la sociedad; sino también, los pueblos indígenas requieren de una educación justa, pero no una educación vasado bajo los parámetros de la modernidad occidental, sino una educación que contribuya la construcción de una ciudadanía comunitaria en la diversidad cultural a partir del fortalecimiento de los valores, saberes y conocimiento desarrollados desde hace miles de años, defensa de la tierra y territorialidad frente a la transnacionalización; lo contrario no es inculcar valores, ni formar ciudadanos con principios y valores culturales para el bien de la humanidad, ni construir el desarrollo intelectual, cognoscitivo y organizacional de los pueblos, sino simplemente es colonialismo.

En ese entender iniciamos con la descripción panorámica del lugar de estudio y, por otro lado, describimos críticamente el panorama de educación estatal en el pueblo asháninka de pichis, donde describimos el escenario de educación estatal como molde de occidentalización del saber y configuración cultural de los asháninka hacia el mestizaje: proyecto implantado del colonialismo. A pesar que en este continente americano se han desarrollado muchos estudios sobre la propia perspectiva Latinoamérica a partir del movimiento indígena, modos de entender la democracia (Davalos, 2005; González Parra & Jeanne, 2008), poder (Quijano, 2014; De Sousa Santos, 2010), desarrollo (Escobar, 2000; Oviedo Freire, 1011), pluralismo jurídico (Krotz, 2002; Stavenhagen & Iturralde, 1990 y otros), género (Belaunde, 2008; Mignolo, 2014), medio ambiente, tierra, territorio (Discola, 2004; Surrallés & García, 2004). De la misma forma, se han desarrollado teorías e enfoques de la interculturalidad (Walsh, 2016; Arroyo, 2016), sobre la idealidad de las relaciones entre culturas, como el dialogo y convivencia armoniosa entre culturas; y alrededor de este concepto se han construidos varios enfoques, multiculturalismo/ interculturalidad, y nosotros nos situamos desde el análisis crítico, partiendo desde los aportes y desafíos de los movimientos indígenas en el contexto latinoamericano frente al crisis del modelo civilizatorio occidental. Con esto no pretendo teorizarlas teorías latinoamericanas y la interculturalidad; más bien me pregunto si ¿es posible construir la convivencia armoniosa y articulada entre la sociedad indígena y sociedad nacional mestiza- criolla que desprecia y descrina a los pueblos indígenas y un Estado nación homogeneizante-neoliberal que se resiste en implementar políticas interculturales? Frente a esta pregunta, la interculturalidad como enfoque y proyecto se convierte como una utopía y a la vez un desafío para los pueblos indígenas no solamente para fortalecer las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas sino, la lucha implica la descolonización del saber, poder y ser que se nos han impuesto por diversas oleadas del colonialismo.

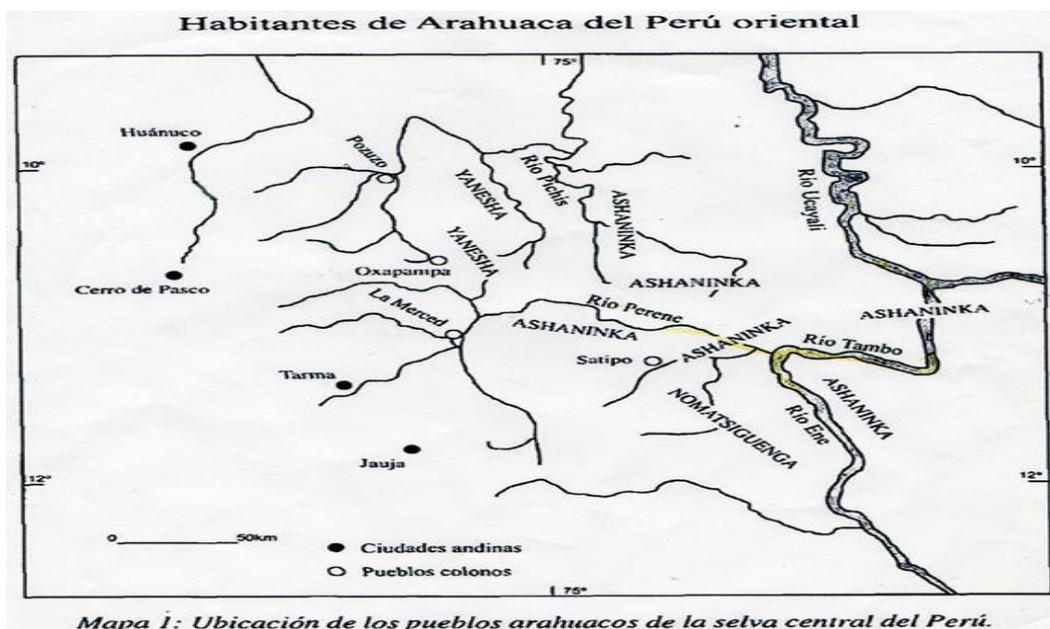
MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

La presente investigación es fruto de la metodología cualitativa. Con esta metodología se han ido recurriendo a través de diferentes técnicas de estudio: observación participante, entrevistas

simples y a profundidad, historias de vida; y, por otro lado, recurriendo a fuentes documentales tales como registros escritos por investigadores de distintas disciplinas.

UBICACIÓN, DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA Y DEMOGRÁFICA

El Puerto Bermúdez, pertenece a la Provincia de Oxapampa, de la región de Pasco: localizado en la Selva Central del país. Se encuentra entre las cordilleras de San Matías, San Carlos y la cordillera el Sira. En la micro localización, ubicado al margen izquierdo del Río Pichis. Los ríos pichis y palzú forman el río pachitea y desemboca al río Ucayali. En cuando al aspecto demográfico a nivel de Puesto Bermudez (Según INIE del 2017) cuenta con una población de 17.785 habitantes, de los cuales el 66.92% habita en la zona rural y el 33.08% se encuentra en la zona urbana.



Fuente: James (2002).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL EN LOS ASHÁNINKA DE PICHIS: RUPTURAS Y CONTINUIDAD CULTURAL

El hombre de la cultura asháninka desde que nace, aprende y se comunica fundamentalmente con la lengua de su origen cultural y sociolingüística: la primera lengua o lengua materna, lengua del fundamento de la existencia, organización sociocultural asháninka, con ella pasa todo el tiempo desde que adquiere los primeros conocimientos, socialización, comunicación y la construcción socio-cultural; por ejemplo, según estudios antropológicos los asháninka frecuentemente expresan el término *noshaninka* para referirse a dos niveles de la construcción social, por un lado, ligado al sistema de organización social, el sistema de parentela ego centrada cognática reconocida por el ego (Rojas, 2014) y, por otro lado, es referido al aspecto socio-político (comuneros), es decir, referido al sistema de la lógica de la organización comunal: la de ser comuneros asháninka (Machaca, 2018). En ese sentido, el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación, sino, sobre todo la expresión de una manera de organizarse social,

cultural y políticamente y de concebir el mundo. Todo lenguaje lleva en si un “esquema de pensamiento” (Heise, Tubino, & Ardito, 1994: 7-22).

En cambio, la segunda lengua, castellano es incorporada en el habla de los niños, desde que inicia insertarse en la educación formal del Estado, es donde inicia la configuración en los niños asháninka no sólo el idioma castellano con mayor fuerza, sino el pensamiento y los conocimientos externos en la dinámica de la cultura asháninka, en términos de Quijano (2014), diríamos la colonialidad del poder y Mignolo (2014) diría colonialidad del saber y ser, sin que sea tomada en cuenta la lengua materna, la lengua de la comunicación cotidiana, el aprendizaje, pensamiento y socialización de los niños o estudiantes asháninka.

Asimismo, en el sistema educativo estatal, los estudiantes en el proceso del aprendizaje, pasan por diferentes fases y desfases, uno de ellos, es que los niños o estudiantes para dar exámenes tienen que memorizar todos los conceptos, párrafos o teorías y conceptos elaborados desde el pensamiento occidental como para la cultura occidental, sin entender o comprender el significado de cada concepto, solamente para obtener una nota aprobatoria y no el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes. Al respecto según estudios de Paul y Elder (2014: 104) nos diría de la siguiente manera:

Tomar en la mente información, aunque memorizada, no se entiende y, por lo tanto, no se puede utilizar. Es decir, la gente a menudo no piensa lo suficiente en la información que memorizó en la escuela como para transformarla en algo verdaderamente significativo en su mente. Mucha información humana es, en la mente de los humanos que la poseen, meramente palabras vacías (inerte o muertas en la mente).

En este caso, un pueblo como los asháninka con su especificidad lingüística y cultural que reciba una educación a través de un idioma que no domine ni entienda concepto de cada palabra automáticamente la educación alógena si convierte sin sentido y vacía. Y más aún cuando provenimos de la diversidad de culturas con distintos lenguajes, pensamientos y cosmovisiones, la comprensión de lectura no solo se mal interpreta los significados, sino es más conflictiva y tedioso. En ese sentido una educación intercultural bilingüe (EIB) ayudaría entender no solamente en la comprensión del texto a través del dominio de lectura-escritura en las instituciones educativas, sino la construcción de la personalidad del individuo a partir de su repertorio cultural y lingüístico que en el fondo se enriquecería la capacidad cognitiva, intelectual y autoestima de los educandos, a la vez esto permitiría el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística, y finalmente el enriquecimiento de los distintos saberes de las distintas culturas.

En ese sentido, en un contexto donde se imparte, se impone y una educación bajo el criterio eurocéntrica u occidental sin tener el criterio de la diversidad cultural y lingüística se genera muchos desencuentros de saberes y conocimientos es muy evidente encontrar en las expresiones de los profesores hacia sus alumnos: que “*sus estudiantes no entienden, que son flojos, no hacen tareas, sus padres no se preocupan de sus hijos y se comportan como salvajes*”.

Ver a las sociedades indígenas con desprecio y discriminación es el resultado del proyecto implantado de las empresas coloniales de carácter religiosa (católica y adventista) y económica (como las empresas caucheras, ganaderas, cafetaleras, mineras, hidrocarburos, etc) para

supuestamente modernizar y desarrollar el país, sin tomar en cuenta a los pueblos indígenas amazónicos.

Tal vez los funcionarios del Estado y los profesores que van desde lugares muy alejados estén pensando desde la óptica del des-razón del despotismo ilustrado del siglo XVIII, que la cultura es el conjunto de conocimientos adquiridos a través de las instituciones superiores de ser cultos-leídos-civilizados y no cultos o sin conocimientos, ni civilizados referidos a personas de pueblos indígenas que no sabe escribir ni leer el idioma impuesta- el castellano (Varese, 2013; Montoya, 2019), o tal vez estén pensando que la cultura es el conjunto de las manifestaciones externas que produce un pueblo, como la música, danza, recipientes, vestidos, herramientas, alimentos, vivienda, armas, adornos y transporte. Sin embargo, en términos de Heise, Tubino y Ardito (1994) el concepto de cultura alude a una realidad mucho más profunda. Es decir, una cultura es el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio. Por ejemplo, los asháninka observan, escuchan y sienten dentro de un bosque mucho más de lo que percibe un hombre occidental: lo invisible para un hombre asháninka es visible, un chiripiaria (tabaquero y ayabasquero) puede transformarse en jaguar para ahuyentar a sus enemigos y jaguar en humano para su presa y las mujeres en su ciclo de menstruación no pueden ir al monte porque pueden despertar los espíritus predadores, ni puede caerse al suelo, porque si se cae puede estar semen de las serpientes, y penetrarse al cuerpo de la mujer y luego puede quedarse embarazada, esto para la sociedad occidental sería absurdo.

Asimismo, cuando realizamos el diagnóstico para líneas de base de un proyecto social de políticas interculturales implementados desde el gobierno local de Distrito de Puerto Bermúdez (Proyecto FMDIDPB- Oxapampa, 2013) encuestamos a los profesores del sector educación, del total de 100%: el 51% de la población encuestada responde que si entiende de lo que es la educación intercultural bilingüe (EIB); un 42% de la población encuestada no entienden EIB. Asimismo, detallamos algunas versiones y expresiones dadas de los 51% de la población encuestada en dos formas de entender el tema de EIB, por un lado, las expresiones están orientadas así como: “educar con principios de identidad”, “valorar las culturas”, “enseñar en su lengua madre”, “valorar las costumbres en la educación”, “tener respeto a la cultura y lenguas”, en fin, nos muestra que, existe un acercamiento pero no muy definido de lo que implica la educación intercultural bilingüe en la sector educación. Por otro lado, las expresiones están referidas a que los conocimientos aprendidos en las instituciones superiores sería traducidos en lengua asháninka para la enseñanza de los estudiantes asháninka para la mejor comprensión y aprendizaje de los estudiantes así como expresan los profesores encuestados: “educación en la propia lengua”, “tener en cuenta las diferentes lenguas de diferentes culturas”, “conocer idiomas”, “educación impartida en dos idiomas diferentes”, “educación con tratamiento de las lenguas”, “aplicar conocimientos en las dos lenguas en las diversas áreas”, “el estudio de nuestras lenguas autóctonas”, “inclusión de todas las culturas”, “diversos idiomas autóctonos”, “prepararse varias lenguas”, etc. Impartir solamente los conocimientos de una sola cultura o de la cultura dominante y utilizando la lengua asháninka no es intercultural, es inculturación (Mujica, 2002) y a la vez es colonialismo (Walsh, 2007) frecuentemente utilizado por los sacerdotes religiosos para traducir las catequesis de la religión occidental en lenguas indígenas para introducir a los pueblos indígenas. Inicialmente en la época colonial encontramos la reducción de los pueblos indígenas a través de la evangelización

por los franciscanos, jesuitas, dominicos, etc (Biedma & otros, 1981; Regan, 2011). En la época republicana desde las décadas de 20 encontramos la presencia de adventistas liderado por Fernando Sthal (La Serna, 2012), luego en las décadas de 40 a través de la presencia de Instituto Lingüístico de Verano (ILV), donde se proyecta con mayor fuerza la evangelización a los pueblos amazónicos (Marzal, 1996). A través de ILV se sistematizaron los alfabetos de la gran mayoría de las lenguas indígenas amazónicas, con la finalidad de traducir la biblia en leguas indígenas y el dominio de lectura- escritura. Es decir, se instauró en estos pueblos una suerte de educación escolar y evangelización al mismo tiempo, satanizando e invisibilizando el sistema de vida de estos pueblos amazónico (Inoad, 2018), recién hace poco en 2015 la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) a raíz de la formación de los docentes de educación intercultural bilingüe que viene promoviendo, rechaza la colonización “lingüística-educativo-confesional”, a través de una carta dirigido al Estado peruano, donde rechaza la posible restauración del ILV (SERVINDI, 2015). Asimismo, en los últimos tiempos la historia ha mostrado que las sectas religiosas evangélicas han sido focos de invisibilización, satanización hacia los mitos y las creencias religiosas de los pueblos indígenas y ha permitido la expansión y construcción de las grandes empresas transnacionales extractivistas como, mineras, hidrocarburos, etc., y ha permitido el fortalecimiento a la clase política conservador ultraderecha liberal-neoliberal de la pequeña elite-criolla, en la región de América Latina.

A raíz de estos tipos de colonización empresarial de carácter religiosas, política y económica se han construido estereotipos propios de la cultura colonial, donde ser indígena es aún vista como sociedades del pasado, no civilizadas: en ese marco para las empresas transnacionales, banqueros, sacerdotes católicos y pastores evangélicos de las sectas religiosas solo evangelizando se puede civilizar y promover el desarrollo de las regiones (La Serna, 2012; Varese, 2013). Según Mignolo (2004: 209) el “discurso de la civilización tenía dos caras: uno para la construcción de las naciones, y la otra para la expansión colonial”.

La implantación del proyecto colonial ha logrado construir un Estado nación laico-homogénea paternalista y una sociedad con lleno de prejuicios raciales, étnicos, religiosos, etc. En ese marco para los profesores del sector educación, formados e ideologizados desde el saber eurocéntrica, solamente occidentalizando o colonizando las mentalidades de la colectividad se puede cambiar la sociedad, promover el desarrollo y la ciudadanía. En su parte Arroyo (2016: 51) diría al respecto:

El hecho de que la ciencia y la educación en su vertiente más tradicional, consideren que sólo su forma de construcción de conocimiento esta investida de rigor y validez y que lo pedagógico se limita a los escenarios educativos y a la transmisión, ha hecho que los conocimientos y visiones del mundo distintas a estas perspectivas, pero sobre todo los sujetos que los poseen sean considerados inferiores, explotando los recursos que les pertenecen y expropiándolos de sus territorios.

Nosotros diríamos no solamente la ciencia y la educación occidental (la razón y la ciencia aportados por el Renacimiento y el Iluminismo), en su sentido más tradicional ha construido el supraculturalismo, sino paralelo a ello, la filosofía de la religión occidental utópico mesiánico-escatológica (de la tradición medieval europea) ha formado y forma el bloque del saber eurocéntrica, donde aún en los centros educativos llevar el curso de la religión occidental para

seguir satanizando y borrando la religión andino-amazónico aún es obligatorio; en las comunidades nativas y campesinas cada vez más proliferan las iglesias adventistas, en fin, estos escenarios hacen que las sociedades indígenas pierdan las identidades culturales al ser forzadas o encasilladas con la religión occidental y sea cada vez excluidos tanto de su repertorio socio-cultural étnica y como de la sociedad dominante criolla.

Inculcar una educación externa con valores externos a una cultura como a los asháninka con modos de vidas distintas a la de la occidental, no es una educación al servicio de una sociedad que está estructurado con valores propios o internos donde la noción del ser hombre asháninka significa ser solidario y recíproco la frase común es “no ser mezquino”, compartir es el elemento determinante y es muy explícito en las relaciones sociales, compartir la carne del monte, ofrecer comida a los visitantes, dar alimentos cuando alguien requiere como, la yuca, pituca, plátano: toda la interacción es en forma de reciprocidad. En palabras de Varese (2010: 23) diríamos “el hombre que no ofrenda generosamente a otro no es un individuo completamente “enculturado”, es apartado tácitamente por la sociedad”. Estos valores son inculcados desde las edades más tiernas a través de la descendencia paralela, para ello el andar de los hijos es considerado como el andar de los padres; esto quiere decir que la imagen del hijo frente a sus paisanos es imagen paterna. La imagen y la idealidad de una mujer asháninka son construidas por las mismas mujeres. Las hijas son el reflejo de las madres. Eso no significa que entre los hermanos de diferentes sexos se nieguen como hermanos o que no existan sentimientos afectivos, sino que a través de la pertenencia y descendencia de líneas paralelas se construyen los valores y principios de los hijos varones e hijas mujeres; es decir, se construye la imagen ideal del género (Machaca, 2018).

La imposición y la uniformización cultural no es más que colonialismo, en término de Pierre Clastres (2001: 56) “el etnocidio es, pues la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción. En suma, el genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los mata en su espíritu”. En ese marco, con las políticas de homogeneización cultural si estaría promoviendo la destrucción sistemática de la diversidad cultural y lingüística.

Para los pueblos indígenas, entrar a la educación occidental es muy dificultoso y chocante no sólo por la dificultad de no dominar el idioma español o extranjera, sino, el sentido del pensamiento inculcado a través de la educación estatal es muy ajeno y además las aleja de su repertorio cultural y lingüística, algunas veces genera un conflicto intra-cultural o en el interior de las comunidades nativas. Por ejemplo, los asháninka con frecuencia expresan que “*los jóvenes actuales ya no quieren preparar y tomar el mazato, ni quieren ir a cazar y pescar y menos hacer chacras*”: esto significa que los jóvenes o las nuevas generaciones indígenas educadas, ideados y reorientada su personalidad con valores occidentales a través de las instituciones educativas son cada vez más conflictivas en sus comunidades y a la vez significa perder los distintos conocimientos tecnocológicos adquiridos en el bosque.

Asimismo, los mismos docentes son mal vistos por los padres de familia, no sólo por lo que no habla el idioma asháninka, sino al no saber o tener prácticas sociales recíprocos con los asháninka, son vistos como “*mezquinos, que no saben compartir con los asháninka*”, porque la lógica asháninka es hermanado “mediante las relaciones de convivencia comunitaria, interdependencias o vinculación mutua; a esto contribuye la racionalidad en la lógica de reciprocidades, que consiste

en la ayuda mutua entre quienes están conectados o emparentados culturalmente al interior de la comunidad” (Machaca, 2019: 241). En la interacción social el prestigio es mediante saber dar, recibir y devolver, es decir, todo lo que se recibe debe ser devuelta en el tiempo: es pautada y prescrita en la cultura.

Cuando los estudiantes asháninka entran a la educación secundaria el escenario va cambiando con mayor intensidad, la practica social y comunicación entre alumnos va a ser en castellano por más que no hablen o pronuncien bien, así como extranjeros en su propio territorio, porque hablar la lengua castellano es elegancia y prestigio bien establecido no solamente en la mentalidad de los profesores, sino también de los estudiantes de grados superiores, por la misma enseñanza que asiste los profesores. En términos de Guerrero (2010) diríamos que nos ha impuesto un matriz colonial de poder no solo desde la educación occidental, el pensamiento y el lenguaje, sino, también desde las esferas de medios de comunicación masiva, las diversas subjetividades, imaginarios hacen que la sociedad occidental sea vista como la única vía de civilización y lo otro es negado, colonizado, subalternado y en muchos de los caso es folklorizado como sociedades estáticas.

Cuando conversaba sobre este tema con el antropólogo Doctor Rodolfo Sánchez (en 2018) profesor del doctorado ciencias sociales de la Universidad Nacional de Mayor de San Marcos, me decía que, en el fondo la vergüenza en afirmar su identidad y hablar su lengua materna en escenarios públicos esconde otros traumas, es solo un síntoma que se manifiesta. Dicho sea de paso, abandonar la lengua del origen cultural no lo hace mejores es una ilusión del hombre que sufre de alienaciones en estos tiempos decía. Por su parte Montoya (2019: 192) añadiría, “en los matrimonios biculturales peruanos, la lengua indígena es comúnmente excluida, puesto que los hijos son educados en castellano. Lo mismo sucede con el castellano excluido por el inglés en los matrimonios de latinos con norteamericanos. Una cultura se impone sobre la otra y el mestizaje cultural es solo una ilusión”. Una cultura se sobrepone a todo nivel: el colonialismo occidental, la europesación y norteamericanización es tan monstruosa y espeluznante que está en todos los escenarios sociales, políticos, educativos, religiosas, culturales, económicas, estético, etc. Y esta en todos los pueblos del mundo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA COMUNITARIA INDÍGENA DESDE EL PUEBLO ASHÁNINKA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA.

La interculturalidad es un término que ha despertado muchos debates no solamente en el escenario de los antropólogos, sociólogos, filósofos, politólogos y abogados entorno a los temas: relaciones interétnicas, movimientos indígenas, transformación de los Estados nacionales homogeneizantes a estados plurinacionales, migraciones sociales a nivel internacional, planitarización de empresas globales o transnacionales, políticas de colonialismo, crisis civilizatorio occidental, crisis ambiental, evolución de los derechos humanos por generación, sino también desde los movimientos indígenas los desafíos de lucha han sido de diversas temas por un lado, la conquista de derechos: derecho a la tierras y el territorio ancestral, derechos a ser reconocidos como sociedades no iguales a la de la sociedad occidental al tener prácticas culturales diferentes, derecho a la educación y salud, derecho en la participación política, derecho al desarrollo propio, derecho a la vida como pueblos milenarios y respeto a la madre tierra, por otro lado, ha sido en

contra del discurso del modelo liberalismo y neoliberalismo (imposición del modelos del desarrollo capitalista salvaje), en fin, las luchas han sido en contra de todo tipo del colonialismo y también ha significa la reivindicación de las identidades étnicas (Varese, 2010; Montoya Rojas, 2019).

En ese marco, las luchas de los pueblos indígenas desde las grandes revueltas o movimientos anticoloniales de Juan Santos Atahualpa, Tupac Amaru, etc., desde el Perú y Túpac Katari, Bartolina Sisa, etc., desde Bolivia (por mencionar algunos), han permitido fortalecer la organización social, política y demanda de los pueblos indígenas actuales y configurar los derechos internacionales para ser reconocidos como pueblos y ciudadanos diferentes al de la sociedad occidental. Y ha planteado en el fondo muchos temas, desafíos y en el tiempo ha permitido configurar al Estado- Nación homogeneizante y su monismo jurídico a Estados con rostros plurinacionales con el ideario del pluralismo jurídico (que aún está en curso) y la implementación de políticas interculturales requiere reformas profundas y a nivel transversal del sistema (hay intentos como en Bolivia y Ecuador). Precisamente “la meta de la interculturalidad es construir procesos que contribuyan a formar sociedades plurales, justas y verdaderamente democráticas” (Walsh, 2000: 22), procesos que requiere construir no una ciudadanía con valores y principios occidentales centrada en el individualismo liberal, de pertenencia política, sino una ciudadanía que parta a partir de los valores culturales de la sociedad comunitaria (colectivo) con sentido de pertenencia étnica.

Si bien la constitución del Perú de 1993 reconoce la diversidad étnica y lingüística, pero al tener un Estado-Nación homogeneizante y predominio del monismo jurídico, sigue siendo un Estado excluyente a los otros (pueblos indígenas), en esa otredad, los pueblos originarios andinos-amazónicos, aparentemente reconocidos como comunidades campesinas y nativas, siguen viviendo sin el Estado o en todo caso con un Estado ausente en la diversidad étnica. Asimismo, Los estudios muestran que en la historiografía de los Estado- Nación liberales, la construcción de la idealidad de la ciudadanía occidental, está llenos de injusticias frente a la diversidad de pueblos culturalmente diversos, tal como nos ilustra Kymlicka (1996: 14):

Algunas minorías fueron físicamente eliminadas [...] (aplicando lo que hoy se denomina limpieza étnica) o bien mediante el genocidio. Otras minorías fueron asimiladas de forma coercitiva, forzándolas a adoptar el lenguaje, la religión, y las costumbres de la mayoría. En otros casos, las minorías fueron tratadas como extranjeros residentes, sometidos a agresión física y discriminación económica, así como a la privación de los derechos políticos.

En el escenario actual, para los pueblos indígenas entrar y asumir la ciudadanía occidental no solo significa dejar de lado la identidad cultural, sino perder muchos valores (reciprocidad, comunitariedad, ayni, minka) y principios culturales (respeto y obediencia automática a las normas internas) que asumieron por siglos. Al respecto los ashaninkas dirían “*nosotros entre nosháninka paye (hermanos comuneros) vivimos como asháninka (como gentes), y los ciudadanos son problemáticos, no tienen respeto... Nosotros no somos ciudadanos, ciudadanos son otra cosa, ...somos comuneros (jefe comunal, Eusebio López Mishari, 2016).*

Desde la perspectiva de los asháninka, el ser nosháninka (comunero) es entendido como sinónimo de ciudadanía indígena o étnica y es un término sociopolítico-cultural y es determinante en la construcción de un individuo que vive en una comunidad organizada en función a la cultura. En ese sentido, el ser comunero (*nosháninka*), está constituido por dos niveles: uno ligado al sistema de organización social (parentesco) y otro ligado al aspecto sociopolítico (comuneros). Asimismo, vivir en el marco cultural asháninka significa vivir dentro de un conjunto de roles y obligaciones sociales, culturales, políticas y económicas que es asumida y cumplida sin ser coaccionada. Mientras la construcción de la ciudadanía occidental se elabora políticamente (de manera abstracta) según el criterio del Estado a partir del individuo como sujeto político y valores de la modernidad liberal (Machaca, 2018).

En ese sentido, en los pueblos indígenas la construcción de la ciudadanía indígena étnica de ser “*noshaninka*” o “comunero”, es mucho más pragmático que abstracta, al ser pragmáticos son hacedores de sus propias vivencias en función a la dinámica cultural, porque las andanzas, las vivencias, costumbres, tradiciones y los comportamientos de una persona están siempre supeditada a la cultura, es decir, en las sociedades indígenas la cultura es poder y está en permanente observación, tensión y construcción socia-cultural comunitaria en *sui generis*.

Asimismo, el reconocimiento como pueblos diferentes al de la cultura occidental a través de normas internacionales y la nueva construcción de Estados plurinacionales hace que se legitime y se fortalezca sus luchas, anhelos, sus modelos de vidas como civilizaciones distintas frente a la crisis civilizatorio occidental y ambiental. Al respecto Piñón (2002: 285) diría “la crisis de la civilización que Gramsci detectaba al igual que Croce no era solo de “condición humana”, para usar el lenguaje de los filósofos, sino de organización de una sociedad en donde no se cumplía un ordenamiento jurídico-político de hombre libres”; por otro lado, la crisis civilizatoria se iniciaría con la crisis de la tradición teocéntrica utópica mesiano-escatológica del mundo mediterráneo-europea a causa del antropocentrismo, la razón y la ciencia aportados por el renacimiento y el iluminismo (Varese, 2010). Dicho de otro modo, el colapso de diversas idealidades o meta-relatos en la supuesta construcción de sociedades justas y democráticas. En un reciente estudio Boaventura De Sousa (2020: 23 y 24) diría de la siguiente manera:

La pandemia del coronavirus es una manifestación entre muchos del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final; el modelo que hoy está llevando a la humanidad a una catástrofe ecológica. Ahora una de las características esenciales de este modelo es la explotación ilimitada de los recursos naturales. Esta explotación está violando fatalmente el lugar de la humanidad en el planeta tierra. Esta violación se traduce en la muerte innecesaria de muchos seres vivos en la madre tierra, nuestro hogar común, tal como lo defienden los pueblos indígenas y campesinas de todo el mundo, hoy apoyadas por los movimientos ecologistas y la teología ecológica. No se trata de una venganza de la naturaleza. Es pura defensa propia. El planeta debe defenderse para garantizar la vida.

En ese aspecto, en el escenario actual de la globalización económica, el corona virus ha desnudado al modelo liberalismo- neoliberalismo, donde las competencias y guerras económicas siempre han sido en función del modelo darwiniana del más fuerte, el quien tiene mayor capacidad económica monstruosa es considerado líder en el mundo, acostada de la sistemática explotación a

mansalva- agotamiento, destrucción de recursos naturales y extinción de muchas especies biológicas, contaminación ambiental y aparición de enfermedades capaces de desaparecer a la humanidad. Asimismo, la realidad está demostrándose que el aumento de la población humana no necesariamente induce la destrucción del entorno, una disminución en la calidad de vida o situaciones de hambre y conflicto, el claro ejemplo es, que las riquezas de un país sólo se concentran en manos de unas minorías de la clase social económica- políticamente dominante, lo mismo está pasando en el mundo, una gran mayoría de la población mundial es sometida por el sistema y son excluidos de las grandes riquezas que nos proporciona la naturaleza según estudios (Oxfam, 2014) las 85 personas más ricas del mundo tienen tanto como la mitad más pobre de la población mundial: 1700 millones de habitantes. Según dicho reporte, el 1% de la población más rica acapara casi la mitad de la riqueza mundial: nadie puede negar de esta realidad; mientras en las sociedades o en los pueblos indígenas la distribución es equitativa, la vida es interactuada en función a la reciprocidad y respeto a la naturaleza es profunda. Otro ejemplo, un rico adinerado en la cultura occidental imposible que pueda compartir su riqueza con los pobres, mientras en las sociedades indígenas si alguien pide apoyo económico y solidaridad es mediamente atendido y apoyado por toda la población. Y nadie puede negar que la clase social económicamente dominante ha construido a la gran mayoría de la población mundial como sociedades inminentemente consumistas, donde el patrón de vida es dominado y gobernado por el repertorio del mercado capitalista, según como ofrezca o modele el llamado “moda-consumo” como por ejemplo la magdonalización, cocacolonización, en lo estético, ser rubio- rubia o ser de color blanco y vestirse con ternos bien a la corbata es considerado bello, bonito, inteligente, moderno y fuera de ello es feo, atrasados. Producto de ello la cultura y la naturaleza son vistas y concebidas como escenarios totalmente aislados.

En ese marco, coincidimos con Rumrill (2013) que la idealidad de las sociedades andinas amazónicas representan la nueva utopía social del tercer milenio. Si en el siglo XX la lucha de los pueblos fue por los derechos humanos y la democracia, en el inicio de la segunda década del siglo XXI a esos objetivos ahora se suman la lucha por la madre naturaleza y la biocracia o ecocracia. Es decir, la lucha por la vida. Y muchos estudios han mostrado que frente a la crisis civilizatoria occidental antropocéntrica, el modelo de vida de las sociedades indígenas es visto como un modelo de vida que se tendrá que ser adoptado o tomadas en cuenta si realmente queremos salvar el planeta o madre tierra: la diversidad de seres vivos, plantas, animales, propio hombre. Según diversos estudios o academias es denominado como modelo de vida “cosmo-céntrica” (Varese, 2013), algunos prefieren llamar el “sumak k’amaña”, “sumaq kawsay” o buen vivir (Delgado, 2013; Oviedo, 2011). Este modelo de vida fue construido durante miles de años de civilización, donde la relación y la interacción de individuos en comunitario no es solamente entre los varones y las mujeres de manera complementaria y reciproca (Belaunde, 2008), sino va más allá la interrelación, es con el medio ambiente y el cosmos. En otras palabras, la vivencia indígena no es entendida sin la naturaleza ni es separada en dicotomía oposicional (cultura/naturaleza) es completamente, profundamente compenetrados, de ahí que Discula (2004) a través del estudio sobre las cosmologías indígenas, expresa que los Achuar de la amazonia ecuatoriana las mujeres cuidan a los huertos como cuidara a los niños con toda delicadeza hasta su madurez. Los hombres, en cambio consideran a las presas de caza como cuñados, una relación inestable y difícil que exige respeto y circunspección. Asimismo, menciona que, para los Makuna, los humanos pueden convertirse en animales, los animales en humanos, y el animal de una especie transformarse en animal de otra especie. La identidad de los humanos, vivos y muertos, de las

plantas y animales y de los espíritus es completamente relacional, por tanto, está sujeta a mutaciones o a metamorfosis según los puntos de vista que se adopten, ya que se considera que cada especie puede percibir a las otras según unos criterios y necesidades propias, para ello los sistemas de mitos y sus creencias religiosas funcionan como teorías exactas.

Asimismo, en las sociedades alto-andinas, un mundo donde la red de relaciones e interrelaciones sociales no es interpretada y concebida antropocéntricamente, sino es a través de la integración de todo los entes cósmicas, *alajpacha* (el mundo de arriba: sol, luma, las estrellas, rayos, etc.), *manqapacha* (mundo de adentro: los raíces, muertos, etc.) y *akapacha* (mundo de aquí: plantas, animales, vientos, etc.), donde el hombre no es superior a la madre tierra ni a los apus o aukis, animales, vegetales, vientos, hace como se concibe desde el hombre occidental, sino todo es relacional y complementario, nada es aislado (Oviedo, 1011; Delgado, 2013; Sanchez, 2014).

Lo evidente es que cuando una viaja hacia la amazonia, encuentra en los asentamientos de las comunidades nativas, bosques intactos, bien conservadas con una agricultura diversificada (policultivos). En cambio, en los asentamientos de los colonos o mestizos son praderas con extensas áreas de ganadería y con agriculturas monocultivos en fin la diferencia es abismal. En las comunidades campesinas o alto-andinas donde no han llegado empresas mineras, sectas religiosas aún la *pachamama*, *los apus*, *auques* son sagradas, los ríos, lagunas y las manantiales aún son muy limpios y conservados.

Aun así el modelo civilizatorio occidental antropocéntrico del racionalismo de ilustración del siglo XVIII, la súper razón del empirismo industrial y post-industrial hasta la dictadura intelectual de las ciencias socio-biológicas que aspiran a condicionar la vida del cosmos a los designios del capital, la ciencia colonial e imperial se han construido y reproducido a espaldas y en contra de la ética de un universo integrado por las relaciones intersubjetivas de la totalidad biofísica (Varese, 2013; Rumrill, 2013).

En ese escenario el movimiento intelectual multidisciplinario como activistas políticos¹ han jugado un rol protagónico, en la sistematización de análisis crítica de las formas del colonialismo y, la sistematización de los saberes profundos de las sociedades indígenas; por el otro lado, el movimiento indígena regional, nacional e internacional como en Bolivia, Ecuador y otros países latinoamericanos han dado lugar la posibilidad de ampliación, fortalecimiento y respeto a las demandas indígenas, a la identidades étnicas (Davalos, 2005), a la madre tierra, a la naturaleza y, aun quedan muchos desafíos por construir. En ese marco, la interculturalidad como proyecto político y ético ayuda a superar y luchar en contra del supraculturalismo para una convivencia armoniosa, compartida y articulada no solamente entre grupos y culturas en su diversidad sino, también centrado y pensado en el bienestar del medio ambiente en donde interactúan todos los seres vivos o bióticos y abióticos. Para Katherine la interculturalidad:

¹ Desde el congreso internacional de americanistas en Stuttgart de 1968, la declaración de Barbados en 1971, los aportes de Roberto Jaulin y Pier Clastres sobre políticas de etnocidio y por otro lado temas elaborados sobre colonialismo por Pablo Casanova en 1965, Roberto Stavenhagen 1969, y finalmente los aporte recientes de Aníbal Quijano sobre colegialidad del poder y Mingnolo sobre la colonialidad del saber y ser, han sido fundamentales en el desarrollo enriquecimiento de los debates académicos sobre la realidad de los pueblos indígenas.

se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar relaciones de poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la multi o pluriculturalidad simplemente parte de la pluralidad étnica-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia (Walsh, 2002: 24)

Si bien la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre culturas o entre grupos, entonces la pregunta sería ¿quién tiene que construir la interculturalidad como política el Estado, la sociedad mestiza criolla, las empresas transnacionales, o los pueblos indígenas? Si bien el Estado es la institución suprema de todas las sociedades: en la teoría y práctica solamente representa a una sola sociedad (dominante) al tener políticas públicas de uniformización sistemáticamente ideadas y lo resto de las sociedades es subalternizadas a través de programas de inclusión social y proyectos de desarrollo alógeno. Por lo tanto la interculturalidad como políticas desde el Estado nación homogeneizante es imposible que pueda confrontar y transformar las relaciones de poder que han naturalizado las asimetrías sociales. Sin embargo, desde la perspectiva ético- político del movimiento indígena la interculturalidad como desafío es constante lucha, no solo las denuncia las diferentes formas de imposición política y económica que genera la injusticia social, sino las esclarece y plantea propuestas concretas para una convivencia armoniosa a través del dialogo horizontal comunitario no antropocéntrica.

Con la concepción del eurocentrismo tanto desde los Estados con políticas uniformezantes y como desde las diversas empresas globales de carácter económica y religiosa occidental, lo único que han hecho es, satanizar e invisibilizar el sistema de vida de estos pueblos indígenas muchas veces generando un conflicto intra-cultural, como consecuencia construir una sociedad con llenos de estereotipos, prejuicios raciales y discriminador: en ese marco, el deseo de construir una sociedad intercultural simétrica desde los poderes eurocéntricas y supraculturalismo es imposible. Mientras tanto desde las sociedades indígenas subalternadas la interculturalidad como proyecto ha sido y es constante o permanente lucha, en el fondo no solamente ha buscado y busca el reconocimiento, el respeto, fortalecimiento de las identidades culturales, defensa de la tierra, territorio, la construcción de la ciudadanía diferenciada, la lucha también ha implicado e implica la descolonización del saber, ser, poder y finalmente liberación del sistema opresora neocolonial.

De ahí que muchos pensadores planteen (Arroyo ,2016; Catherin, 2016; Corbetta, Bonetti, & otros, 2018) la interculturalidad crítica no apunta el problema de la diversidad cultural, sino el problema de la diferencia colonial, contrarrestar la perspectiva colonial del saber, empoderando a los colectivos sociales históricamente subalternizados. Mientras que “el interculturalismo funcional en lugar de cuestionar el Estado-nación homogeneizante y sistema post-colonial vigente facilita su reproducción. En síntesis, se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y el modelo económico vigente” (Tubino, 2009: 28). De ahí que en el Perú tema de IEB sea orientada exclusivamente para los pueblos indígenas supuestamente aislados, para remediar los conflictos sociales, finalmente integrar a la sociedad nacional.

Más bien para el Estado peruano ser indígena significa ser pobre y para salir de la pobreza hay que blanquearla en su espíritu, desindigeneizarla a través de las políticas de inclusión social y construcción de una ciudadanía sin la diversidad cultural. Para los pueblos indígenas inclusión

social significa dejar la pertenencia o identidad étnica y asumir la cultura nacional es decir exige que la persona indígena elija entre la exclusión de la sociedad indígena o de la sociedad dominante, donde la inclusión como un ciudadano igual no es una opción (González & Jeanne, 2008).

De ahí que, varios autores advierten que atrás de las nuevas políticas latinoamericanas del reconocimiento e inclusión, juega una nueva lógica cultural del capitalismo global, una lógica que intenta controlar y armonizar la oposición con la pretensión de eventualmente integrar a los pueblos indígenas y negros dentro del mercado (Walsh, 2002; Montoya, 20219 y otros). De ahí que Rodrigo Montoya (2019: 156) afirme que:

incluir a todos y no dejar fuera a nadie es un buen deseo que parte de los bancos, el Estado y las ONG que, a pesar de sus fracasos, siguen con el discurso y la práctica de desarrollo. (...). ¿Incluir a quién? Al desarrollo ¿a qué desarrollo? Al desarrollo capitalista. Sería imposible que los empresarios propusieran “incluir a todos en algo que se denomina “desarrollo socialista”. Incluir a todos en un desarrollo capitalista es imposible.

Asimismo, la inclusión social es un discurso muy fuertemente manejado por todos los Estados latinoamericanos neoliberales es un discurso aparentemente benevolente que en el fondo está lleno de contradicciones con el discurso del enfoque de la interculturalidad. En esa perspectiva, llevar e introducir una educación alógena a las culturas locales y parcelar la educación de manera funcional, no es contribuir el desarrollo y consolidación de los pueblos indígenas en su diversidad cultural y lingüística a pesar que hay muchos estudios etnográficos y etnohistóricos sobre los saberes y los distintos conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas (sobre ecosistema; la enfermedad y su sus formas de sanación; sistemas de andenería; policultivos para una ecosistema estable y para prevenir plagas, etc.) que muy bien se puede utilizar frente la crisis ambiental e económica.

Asimismo, los estudios etnográficos y la etnohistoria nos han mostrado que las interrelaciones sociales entre culturas (andinos-amazónicas y costeños) a través de intercambio de diferentes productos en diferentes pisos ecológicos se han producido de manera interrumpida y ha permitido el desarrollo progresivo o enriquecimiento de las diferentes culturas (Casevitz, Saignes, & Taylor, 1988; Murra, 1975).

En la actualidad las interacciones e interrelaciones sociales no solo es entre rural y urbana sino entre las distintas regiones, países es muy conectada y es producto de procesos sociales que todavía está en curso (Mato, 2007). Frente a esta realidad los pueblos indígenas desde tiempo inmemoriales han sabido moverse en lógicas y racionalidades distintas. Assies (2000) diría han aprendido usar un "repertorio plural"; a la vez cada pueblo construye su modernidad al ritmo de nuevos tiempos: ninguna cultura es estática. En cambio, a la sociedad nacional y/o los representantes del Estado aún les cuesta entender, moverse en distintas racionalidades y lógicas, es decir, desde la interculturalidad al tener criterio del supraculturalismo.

En ese sentido los representantes del Estado o del sector educación tienen que adecuarse a la realidad *vivendi* en donde se introduce, no un Estado o una educación que integre a la sociedad dominante: para ello dominio de las lenguas indígenas es vital. Si son profesionales realmente

preparados como para educar a un pueblo, no tiene por qué ser mal vistas por los habitantes en donde se introduce, sino debe ser, un ser que guía, orienta y conduce a un pueblo por medio de la idealidad y lealtad de los valores, saberes y conocimientos internos de un pueblo construido culturalmente, donde lo arquetipo de la sociedad en donde se introduce sea entendida epistemológicamente. En esa perspectiva Arroyo (2016: 52) nos plantea lo siguiente:

La forma como construimos conocimientos y afectos en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos y nuestras propias visiones del mundo que puedan entrar en dialogo reflexivo y que generan desde luego afectaciones en quien se desempeña como docente, en quienes aprenden y con quienes se aprende.

Efectivamente la cuestión es saber entrar en dialogo con los distintos saberes, valores, visiones, etc. Cada conocimiento contiene diferentes capitales simbólicos: cultural, económico, ecológico y religioso, precisamente las sociedades indígenas no son antropocéntricas: la vida de estas sociedades está enteramente conectado con el medio ecológico y cosmos no sólo afirmo por lo que constaté en la sociedad asháninka, sino me consta al ser proveniente de los pueblos originarios del contexto andino.

Al respecto, los estudios científicos (Narby, 1997; Discola, 2004; Sánchez, 2020 y otros) han mostrado que cada pueblo como culturas diferentes está sentado y organizado en medio de infinidad de conocimientos y saberes desarrollados desde hace miles de años. En esa perspectiva la construcción de una epistemología intercultural en diversas áreas (justicia, salud, medio ambiente, educación, género, etc.) es una ardua tarea que queda no solo en las manos de las ciencias sociales, políticas, jurídicas y humanidades y al movimiento indígena continental sino, la sociedad nacional en su conjunto y el Estado como ente rector del país.

CONCLUSIONES

La educación y construcción de la personalidad de una persona con valores, morales y éticos es fundamental para un buen vivir de la sociedad. Pero en una diversidad cultural los valores, morales y éticos no se pueden generalizar, cada cultura tiene su propia construcción de valores y patrones culturales. En la sociedad asháninka la construcción de un individuo con valores morales se da desde las edades más tiernas a partir de la interrelación directa de líneas paralelas: la dinámica de vida de las hijas mujeres son guiadas y orientadas por sus madres y los hijos por sus padres, por otro lado, el sistema de parentela ego centrada cognática reconocida por el ego y finalmente, se da a partir de la construcción de ser *noshaninka* (*comunero*) de pertenencia identitaria. Entonces, imponer una educación bajo el repertorio cultural de la sociedad dominante occidental no es ético- político es más bien, la destrucción sistemática de la estructura sociocultural de los pueblos indígenas que en el fondo contribuye en la construcción de la formación de los ciudadanos eurocéntricos. En consecuencia, los profesores piensan que solo a través de una educación occidental se puede cambiar y desarrollar al pueblo asháninka. En ese marco los profesores de la educación intercultural bilingüe son vistos como alguien que retrocede al pasado. Por lo tanto, el tema de la interculturalidad no es atendida por los profesores de educación primaria y secundaria

Mientras las comunidades nativas se articulan en el marco de los valores y saberes internos implícita y explícitamente estructurados en el interior del pueblo asháninka; a pesar que son estereotipadas o estigmatizadas como sociedades no civilizadas.

Asimismo, la inclusión social promovida por el Estado no es una política democrática desde el punto de vista ético y de la interculturalidad, sino, no es más que promover la alienación a la sociedad nacional homogeneizante. Frente a esta realidad, la implementación de políticas interculturales se requiere de la creación de las nuevas universidades indígenas e interculturales para formar profesionales no eurocéntricas, con amplio conocimiento de las culturas locales y regionales, no solo a nivel de objetividad sino, mucho más subjetivamente profunda de lo que implica la cultura y la modernidad, capaces de moverse en racionalidades y lógicas distintas. En ese escenario si requiere una nueva redefinición de Estado- nación con rostro plurinacional, para que la interculturalidad como ético político y programático se afiance como propuesta propositiva frente a las políticas neocoloniales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. En Maria Verónica Di Caudo / Daniel Llanos y Maria Camila Ospina (coordinadores). *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Assies w.. (2000). *"La oficialización de lo no oficial: ¿Re-encuentro de dos mundos? texto preparado para el curso identidad, autonomía y derechos indígenas: desafíos para el tercer milenio*. Arica.
- Belaunde E. (2008). *El recuerdo de luna. Género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos*. Lima: CAAAP.
- Biedma, M., & otros. (1981). *La conquista franciscana del Alto Ucayali*. Equitos: CETA.
- Casevitz, R. F., Saigues, T., & Taylor, A. (1988). *Al este de los Andes. Relaciones entre las sociedades amazónicas y andinas entre los siglos XV y XVII*. Lima: IFEA.
- Clastres, P. (2001). *Investigaciones en antropología política. Segunda edición*. Barcelona: Gedisa.
- Corbetta, S., Bonetti, C., & otros. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago: Naciones Unidas.
- Davalos, P. (2005). *Movimientos indígenas en america latina: el derecho a la palabra*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Montivideo: TRILCE.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Delgado, G. (2013). *Suma qamaña-sumaq kawsay, vivir en sacionatura*. En Stefano Varese - Frédérique Appfel y Roger Rumrill (coordinadores) *Selva vida, de la destrucción de la amazonía al paradigma de la regeneración*. Lima: IWGIA.
- Discola, P. (2004). *Las cosmologías indígenas de la amazonía*. En Alexandre Surrallé y Pedro García Hierro (editores) *Tierra adentro, territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhague: IWGIA.
- Educacion, M. (2019). *Escale estadística de la calidad educativa: Lista de instituciones educativas seleccionadas (22 registros)*.: sigmed.minedu.gob.pe/mapaeducativo/. Distrito de Puerto Bermudez, Oxapampa, Pasco.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?*. En Edgardo Lander (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- González Parra, S. C., & Jeanne, W. (2008). *Ciudadanía multicultural y los pueblos indígenas: exclusión e inclusión*. (J. A. Álvaro Bello M., Ed.). Chile: Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAAP. 2da edición.
- Informe, (2015). *Estado situacional de la Comunidad Campesina de San Juan de Yanacocha*. Yanahuanca-Pasco: Informe.
- ANAP. (2016). *Informe del vicepresidente Nicanor Michari Lopez, correspondiente al periodo agosto del 2015 al agosto del 2016: presentado al XXIX Congreso Asháninka de Piches, agosto del 2016*. Puerto Bermudez-Oxapampa Región Pasco.
- Inoad G. (2018). Un camino hacia un modelo de educación emancipadora. *Formabiap: 30 años construyendo educación intercultural bilingüe*. KÚÚMU N° 22, 10-12.
- Krotz, E. (2002). *Antropología jurídica: Perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- La Serna Salcedo, J. (2012). *Misiones, modernidad y civilización de los campos. Historia de la presencia adventista entre los asháninkas de la selva central (1920-1948)*. Lima: Universidad Nacional de Mayor de San Marco.
- Machaca N. (2019). *Ordenamiento Jurídico sin el estado en el Pueblo Ashaninka*. En *Amazonía peruana. Historia de la amazonía peruana: una necesaria reflexión bicentenario*. N° 32. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Machaca N. (2018). *Dinámica del Ordenamiento jurídico con y sin el estado en el pueblo asháninka*. Lima: Universidad Nacional de Mayor de San Marcos.
- Marzal, M. (1996). *Historia de la Antropología*. 5ta edición. Quito: Abya-Yala.
- Mato, D. (2007). *Cultura, comunicación y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. En *Daniel Mato, Pablo Lapegna y otros (compiladores). Cultura y transformaciones sociales en tiempos de Globalización / perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2004). *Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas*. En *Ramón Pajuelo y Pablo Sandoval (compiladores). Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde la América Latina*. Lima: IEP.
- Mignolo, W. (2014). *¿Cuáles son los temas de género y (des) descolonialidad?*. En *Isabel Jiménez, María Lugones, Walter Mignolo y Madina Tlostanova. Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Montoya Rojas, R. (2019). *Culturas. Realidad, teoría y poder*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mayor de San Marcos.
- Mujica B. (2002). *Aculturación, inculturación e interculturalidad. Los supuestos en las relaciones entre "unos" y "otros"*. *Revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, 55-58.
- Murra, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: IEP.
- Narby, J. (1997). *La Serpiente Cósmica. El ADN y los Orígenes del Saber*. Lima: Takiwasi, Racimos de ungurahui.
- Oviedo F. A. (1011). *Qué es el SUMAKAWSAY, más allá del socialismo y el capitalismo. Camino alternativo al desarrollo*. Quito: Ediciones sumak.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking. Tools for taking charge of your professional and personal life*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Piñón, F. (2002). *La modernidad de Gramsci: del Estado jurídico a la sociedad regulada (una reflexión sobre la anatomía del derecho)*. En *Esteban Krotz (Ed.) Antropología jurídica perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Proyecto FMDIDPB- Oxapampa, P. (2013). *Lineas de base del proyecto FMDIDPB, Oxapampa-Pasco*. Distrito de Puerto Bermúdez- Pasco.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórica -estructural a la colonealidad/decolonialidad del poder*. CLACSO.

- Regan, J. (2011). *Regan, J. S. (2011). Hacia la tierra sin mal. La religión del pueblo en la Amazonía. 3ª Edición.* Lima: CAAAP.
- Rojas Z. (2014). *El morral de colibrí. Mitología, chamanismo y ecología simbólica entre los asháninkas del oriente peruano.* Lima: Horizonte.
- Rumrill, R. (2013). *Extirpación de idolatrias, extractivismo desenfrenado, shamanismo amazónico y la utopía social indígena del siglo XXI. En Stefano Varese- Frédérique Apffel-Roger Rumrill (cord).selva vida. De la destrucción de la amazonia al paradigma de la regeneración.* Copenhague: IWGIA.
- Sanchez G. (2014). *Apus de los cuatro suyos. construcción del mundo en los ciclos mitológicos de las deidades montaña.* Lima: IEP.
- Sánchez G. (2020). *Los Ayar. La Refundación del Centro del Mundo.* Lima: Bisonte.
- SERVINDI. (10 de Agosto de 2015). Rechazn colonización "lingüístico-educativa-confesional" del ILV (<https://www.servindi.org>). *SERVINDI*.
- Surrallés, A., & García Hierro, P. (2004). *Tierra adentro. Terretorio indígena y percepción del entorno.* Copenhague: IWGIA.
- Tubino, F. (2009). Los desafíos de las políticas y las culturas: ¿interculturalismo o multiculturalismo? *Memoria. Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos. N° 06*, 21-28.
- Varese, S. (2010). *La sal de los cerros. Resistencia y utopía en la Amazonía peruana.* Lima: Congreso del Perú.
- Varese, S. (2013). *La ética cosmocéntrica de los pueblos indígenas de la amazonía: elementos para una crítica de la civilización. En Stefano Varese- Frederique Apffel y Roger Rumrill (coordinadores) Selva vida, de la destrucción de la amazonía y pradigma de la regeneración.* Lima: EWGIA.
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. En Judith Salgado (compiladora). Justicia indígena, aportes para un debate.* Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? gritos, grietas y siembras desde abya yala.* Brasil.

Recurso en internet

- OXFAM, 2014. Gobernar para las élites-Secuestro democrático y desigualdad económica, <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>