

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
Escuela de Posgrado**



Seguir aprendiendo: educación y agencia entre los
asháninkas del río Ene

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Desarrollo
Humano: Enfoques y Políticas que presentan:

Catherine Ludeña Egoavil

Vanessa Vittalia Navarro Chávez

Asesor:

Fidel Julio Tubino Arias Schreiber

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo, Fidel Julio Tubino Arias Schreiber, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis de investigación titulada "Seguir aprendiendo: educación y agencia entre los asháninkas del río Ene", de las autoras, Vanessa Navarro Vittalia y Catherine Ludeña Egoavil, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/03/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 05/03/2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: TUBINO ARIAS SCHREIBER FIDEL JULIO	
DNI: 07729590	Firma: 
ORCID: 0000-0002-3350-7428	

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a los y las estudiantes de Quempiri y sus familias, que nos acogieron y confiaron en nosotras al compartir sus experiencias y puntos de vista. Agradecemos a la Central Ashaninka del Río Ene (CARE), por su respaldo y por permitir que esta investigación se realizara en las mejores condiciones.

Agradecemos a Fidel, nuestro asesor, por creer en este proyecto, por su aliento y aporte académico a lo largo del proceso, y por su calidez humana.

Agradecemos a Antonio por su generosidad al compartir sus reflexiones y conocimientos, y por su disponibilidad para apoyarnos en los diferentes momentos del proceso. Sin su colaboración, nada hubiese sido igual.

Gracias a mi mamá, Irma, y a mi papá, Gustavo, quienes no solo me impulsaron a iniciar los estudios de maestría, sino que me brindaron su apoyo constante y siempre creyeron en mí. Gracias a Sandro, mi compañero de vida, cuya mirada crítica e independiente mantiene viva mi curiosidad por reflexionar con él sobre los asuntos del mundo y el sentido de la vida. Y, por supuesto, gracias a mis hijos, cuya presencia me impulsa a superar mis propios límites y a experimentar aún más el amor que nos une.

Gracias a mi mamá Rosita, a mi papá Luchito y a mi hermana Cynthia por siempre estar para mí y alentar todos mis proyectos. A mi papá David por cultivar mi curiosidad intelectual desde pequeña. A mis hijas Ivanna y Amanda por la paciencia, por la alegría, la motivación constante y el amor inconmensurable. A mis amigas y amigos que son una red voluntaria que me sostiene siempre.

*Vivir con una educación que nos mejore y nos dé poder como Asháninka:
Una educación que verdaderamente dé oportunidades.
Que los niños del Ene puedan aprender lo que otros niños aprenden,
y eso los haga buenos adultos.
Pero una educación que les permita ser también buenos asháninkas,
que se comporten como tales.
Sin complejos.
— CARE, 2011*

Todas las hojas son del viento.

— Luis Alberto Spinetta



RESUMEN

La presente tesis reflexiona sobre los avances y desafíos del servicio educativo en una escuela secundaria indígena en relación con las aspiraciones personales y colectivas de los y las jóvenes asháninkas, desde el enfoque de Desarrollo Humano. La investigación, de carácter cualitativo y etnográfico, se centró en las voces de los y las estudiantes de secundaria de la comunidad nativa de Quempiri, provincia de Satipo, y se complementó con entrevistas a familias, líderes indígenas, docentes y servidores públicos. Asimismo, se llevó a cabo un análisis reflexivo sobre las capacidades colectivas, la agencia individual y colectiva.

Se encontró que los y las estudiantes asháninkas mantienen vivos los valores del Kametsa Asaike (Vivir Bien), enfocados en el bien común y la defensa del territorio. Por otro lado, la educación secundaria representa para ellos la posibilidad de formarse como ciudadanos y adquirir competencias clave para desarrollar operaciones matemáticas y comunicarse en castellano, fundamentales para desenvolverse en diferentes entornos. No obstante, el servicio educativo que reciben es de baja calidad y plantea tensiones con las formas tradicionales de inicio de la adultez asháninka asociado a la formación temprana de familias.

Los y las estudiantes lidian entre cumplir sus deberes escolares, actividades familiares, trabajo y gestionarse entre espacios de diversión reales y virtuales. Este proceso pone en constante revisión sus identidades tradicionales como asháninkas, negociándolas con nuevos referentes culturales. Los y las jóvenes cuentan con el marco moral del Kametsa Asaike, pero son conscientes de los desafíos por delante y de la importancia de seguir aprendiendo en la escuela para ser mejores asháninkas.

Palabras clave: jóvenes, pueblos indígenas, educación, interculturalidad, agencia, Vivir Bien/ Buen Vivir y capacidades colectivas.

ABSTRACT

This thesis reflects on the progress and challenges of the educational service in an indigenous secondary school in relation to the personal and collective aspirations of Asháninka youth, from the perspective of Human Development. The research, qualitative and ethnographic in nature, focused on the voices of secondary school students from the native community of Quempiri, located in the province of Satipo, and was complemented by interviews with families, indigenous leaders, teachers, and public officials. Additionally, a reflective analysis was conducted on collective capacities and individual and collective agency.

The findings reveal that Asháninka students uphold the values of *Kametsa Asaike* (Living Well), centered on the common good and territorial defense. On the other hand, secondary education represents for them an opportunity to become informed citizens and acquire key skills, such as performing mathematical operations and communicating in Spanish, which are essential for navigating various environments. However, the educational service they receive is of low quality and generates tensions with traditional Asháninka practices of transitioning to adulthood, which are often linked to the early formation of families.

Students navigate between fulfilling their school responsibilities, family activities, work, and managing their time between real and virtual spaces for recreation. This process continually challenges their traditional Asháninka identities, requiring them to negotiate with new cultural references. While the youth hold onto the moral framework of *Kametsa Asaike*, they are aware of the challenges ahead and the importance of continuing to learn in school to become better Asháninkas.

Keywords: youth, indigenous peoples, education, interculturality, agency, Living Well/Good Living, and collective capacities.

INDICE

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	13
1.1 Pueblos indígenas, derechos colectivos y gobernanza	13
1.2 Desarrollo humano y capacidades colectivas	15
1.3 Desarrollo humano y Vivir Bien	18
1.4 Educación en comunidades asháninkas	23
1.5 Educación y agencia desde el enfoque del desarrollo humano	26
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	32
2.1. Aspectos generales de los Asháninka del Río Ene	32
2.2. La comunidad nativa de Quempiri y sus dinámicas locales	33
2.3. Descripción de la metodología utilizada	34
2.4. Proceso de análisis de la información de campo	39
CAPÍTULO 3: KAMETSA ASAIKE PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES, PADRES Y MADRES DE QUEMPIRI	40
3.1. Visión de vivir bien de líderes y adultos	41
3.2. Visiones de vivir bien de los y las estudiantes	43
3.2.1 ¿Qué es Kametsa Asaike?	43
3.2.2 ¿Qué necesitas para Vivir Bien?	45
3.2.3 ¿Cómo es una buena mujer asháninka?	48
3.2.4 ¿Cómo es un buen hombre asháninka?	49
3.3. Oportunidades y desafíos	51
CAPÍTULO 4: ESTUDIANTES, AGENCIA Y EDUCACIÓN	52
4.1. Descripción de las características del servicio educativo secundario Nijamashi	52
4.2. Reflexiones de los y las estudiantes sobre su experiencia educativa	55
4.2.1 ¿En qué nos ayuda estudiar la secundaria?	56
4.2.2 ¿Qué necesitan para aprender mejor?	58
4.2.3 ¿Qué no les ayuda o los distrae de su aprendizaje?	59
4.3. Valoraciones y expectativas de los y las estudiantes	60
4.4. Cambio postpandemia por COVID-19	60
4.5. Valoraciones familiares en torno a la educación	61
4.6. Relaciones con los y las docentes y equipo de residencia estudiantil	63

4.7.	Vulnerabilidades: jóvenes en un entorno de cambios	66
4.8	Fortalezas o capacidades desarrolladas en los y las estudiantes	68
CONCLUSIONES		70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		77



INTRODUCCIÓN

La tesis que presentamos a continuación ofrece un análisis y reflexión sobre la agencia, el vivir bien y el aporte de la educación formal, bajo una perspectiva que dialoga con el enfoque de desarrollo humano. Nuestra perspectiva para este abordaje ha sido cualitativa y etnográfica, centrándonos en las experiencias vitales de los y las estudiantes asháninkas que cursan la educación secundaria en la comunidad nativa de Quempiri, ubicada en la selva central de la provincia de Satipo. Complementamos la perspectiva de estos jóvenes con entrevistas a sus familias, líderes indígenas, docentes y personal de salud, quienes proveen algunos de los servicios públicos más relevantes en la comunidad. En nuestro análisis revisamos conceptos neurales desde el enfoque de desarrollo humano como agencia individual y colectiva, capacidades colectivas y el concepto de Vivir Bien acuñado por los pueblos indígenas en aras de aportar a su propia mirada del desarrollo humano. A lo largo de estas páginas, buscamos dialogar con estas nociones, interpelarlas y enriquecerlas a partir de las experiencias de vida y las nociones de vivir bien de los y las estudiantes, sus familias y las autoridades de la comunidad.

En el Perú el pueblo asháninka se configura como el pueblo indígena amazónico más significativo en términos poblacionales. De acuerdo con el último censo realizado en el país, 55 mil 489 personas se identificaron como asháninkas; seguidas por 37 mil 690 personas de origen awajún; 25 mil 222 como shipibo konibo, y 49 mil 838 personas que manifestaron pertenecer a otro pueblo indígena u originario, de acuerdo con la pregunta de auto identificación étnica (INEI 2017). El territorio del pueblo asháninka se extiende en las provincias amazónicas de las regiones de Junín y Ucayali. Para efectos de esta investigación nos hemos centrado en la población asháninka que habita la cuenca del río Ene y específicamente la comunidad nativa de Quempiri.¹

La organización indígena que representa a la mayoría de las comunidades asháninkas en la cuenca del Río Ene se denomina Central Asháninka del Río Ene (CARE). Esta organización tiene 29 años de existencia y representa a 45 comunidades nativas asháninkas de la cuenca del río Ene², que se extiende por la parte oriental de la provincia de Satipo, en el departamento de Junín. Este ámbito forma parte de lo que se considera la zona VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro) y se encuentra

¹ <https://bdpi.cultura.gob.pe/localidades/quempiri>

² Aunque la cuenca del río Ene cuenta con 18 comunidades matriz, la Central Asháninka del Río Ene (CARE) representa a 45 comunidades, considerando también sus anexos, los cuales operan de manera autónoma con su propia autoridad comunal.

constantemente afectado por riesgos como la invasión de territorios, el cultivo ilegal de hoja de coca, el narcotráfico y el terrorismo, debido a la actividad del grupo Sendero Luminoso y una historia de dolorosas experiencias de violencia debido a la presencia y sometimiento generado por la organización terrorista Sendero Luminoso.

La organización tuvo su origen como parte de la respuesta de los asháninkas frente al conflicto armado interno que vivió nuestro país entre 1980 y 2000, el cual también afectó profundamente la vida y el tejido social de las comunidades nativas de la selva central del país. Según el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, cerca de 10 mil Asháninkas fueron desplazados forzosamente en los valles del Ene, Tambo y Perené; 6 mil personas fallecieron y cerca de 5 mil personas estuvieron cautivas por PCP-SL Luminoso. Además, se estima que durante los años del conflicto desaparecieron entre 30 y 40 comunidades Asháninka (CVR, 2003)³.

En ese contexto de emergencia, surgió la organización indígena como respuesta a la necesidad de articular una acción colectiva frente al conflicto armado interno. Posteriormente, en el año 2008, esta organización elaboró una agenda política propia, basada en el Vivir Bien de los asháninkas del río Ene denominada Kametsa Asaike. Para la elaboración de esta agenda, la organización diseñó e implementó un proceso de consulta en diversas comunidades de la cuenca, con el fin de recoger y sistematizar las nociones de Vivir Bien de hombres y mujeres de la cuenca. El objetivo de contar con esta agenda era fortalecer la autonomía y liderazgo de estas comunidades, articulando sus propias nociones y aspiraciones de vida. A partir de ello, se buscaba desarrollar propuestas de políticas, intervenciones de incidencia pública e iniciativas propias con el apoyo de la cooperación internacional.

Asimismo, la agenda asháninka Kametsa Asaike regula una serie de aspectos relacionados con los servicios públicos y se presenta como una propuesta para dar contenido y mejorar los servicios públicos que necesitan para garantizar sus derechos. A través del proceso de consulta, se identificaron ocho aspectos cruciales para el Vivir Bien Asháninka: i) Vivir como asháninka sanori, ii) Vivir comiendo lo que sabemos, iii) Vivir seguros y tranquilos en nuestro territorio de siempre, iv) Vivir en paz sin sufrir por el terrorismo, v) Vivir mejor produciendo para comprar lo que necesitamos, vi) Vivir sanos con nuestros conocimientos y bien atendidos por los servicios de salud, vii) Vivir

³ Informe de la Comisión de la Verdad. Tomo V capítulo 2

[https://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20V/SECCION%20TERCERA-Los%20Escenarios%20de%20la%20violencia%20\(continuacion\)/2.%20HISTORIAS%20REPRESENTATIVAS%20DE%20LA%20VIOLENCIA/2.8%20LOS%20PUEBLOS%20INDIGENAS%20Y%20ASHÁNINKAS.pdf](https://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20V/SECCION%20TERCERA-Los%20Escenarios%20de%20la%20violencia%20(continuacion)/2.%20HISTORIAS%20REPRESENTATIVAS%20DE%20LA%20VIOLENCIA/2.8%20LOS%20PUEBLOS%20INDIGENAS%20Y%20ASHÁNINKAS.pdf)

con una educación que nos prepare y nos dé poder como asháninkas y viii) Vivir bien con una organización que nos escucha y defiende nuestros derechos. (CARE, 2011)

Durante el desarrollo del proceso participativo de la agenda del Kametsa Asaïke, quienes suscribimos esta tesis tuvimos un involucramiento cercano. *Vanessa Navarro* formó parte del equipo técnico para el diseño y trabajo de campo para el recojo de la información, apoyando a la CARE durante todo el proceso en 2009, y luego en una segunda consulta en el 2010, enfocada en las relaciones con el territorio, el bosque y la memoria: “*Inchatomashi: Cogestión de la Reserva Comunal Asháninka desde la visión indígena del territorio-bosque*” Además, fue una de las responsables de la redacción del documento final de la memoria escrita del proyecto. Posteriormente, *Catherine Ludeña* y *Vanessa Navarro* redactaron el Cuaderno CARE número 1, titulado “Interpretación de Salud de la población Asháninka del Río Ene”, basado en el análisis de los resultados relacionados con la salud asháninka de ambos procesos de consulta.

Estas experiencias y el acercamiento al horizonte del Vivir Bien de los Asháninka del Río Ene motivaron el desarrollo de esta investigación, impulsada por el deseo de profundizar en una de las dimensiones cruciales: la educación. Esta tesis conjunta expresa un genuino interés por contribuir desde esta investigación a la mejora de las oportunidades y el desarrollo de capacidades para los y las estudiantes de la cuenca del Ene. Nuestras experiencias profesionales y personales nos han permitido tener un acercamiento a esta realidad de manera enriquecida. Vanessa es filósofa y especialista en temas de interculturalidad y cultura asháninka. Catherine es antropóloga, especialista en temas de educación, interculturalidad y políticas públicas.

A pesar de la gran importancia de la educación formal, en el Perú persiste una gran desigualdad social y económica que se refleja en situaciones de exclusión en el acceso a los principales servicios como salud y educación. Esta situación afecta principalmente a las poblaciones en situación de pobreza y muy especialmente a los pueblos indígenas. Si bien los servicios del Estado han ido incorporando un enfoque de interculturalidad y han ampliado su alcance hacia las poblaciones más alejadas, los indicadores educativos aún evidencian desigualdades. Existen profundas brechas al analizar los indicadores de acceso a educación, conclusión oportuna, deserción y logros de aprendizaje considerando la lengua materna de los usuarios. Además, la calidad de los servicios existentes se vio gravemente afectada por la pandemia por COVID-19 y la crisis socioeconómica subsecuente.

Respecto de la educación intercultural bilingüe en ámbitos amazónicos son diversas las posiciones, frente a los avances en términos de reconocimiento de los saberes culturales como derechos y el reconocimiento en la política educativa de brindar educación en la lengua originaria para inicial y primaria, se han suscitado críticas por los bajos resultados en términos de aprendizajes. Ante ello, nos proponemos reflexionar sobre los avances y retos para lograr cubrir el anhelo colectivo asháninka expresado de la siguiente manera en el Kametsa Asaika: *Vivir con una educación que nos prepare y nos de poder como Asháninka.*

Esta investigación se diseñó utilizando técnicas de investigación cualitativa con pertinencia intercultural, como entrevistas a profundidad, entrevistas grupales y talleres grupales que replican la dinámica escolar. Se adoptó un enfoque abierto y exploratorio para analizar las experiencias diferenciadas de las y los estudiantes. Para ello, realizamos trabajo de campo en la comunidad nativa de Quempiri, donde también llevamos a cabo observaciones en espacios relevantes para las y los estudiantes, tanto dentro como fuera de la comunidad, así como observación de aula. Además, contamos con el apoyo de una intérprete asháninka, cuya participación facilitó la adecuación cultural de las preguntas y contribuyó a una mayor reflexión y comprensión por parte de las personas entrevistadas. De manera complementaria, se revisó información secundaria y literatura sobre desarrollo humano.

Asimismo, participamos en eventos públicos organizados por la CARE, espacios donde se expresan las perspectivas de las y los líderes indígenas y que constituyen insumos valiosos para comprender las visiones colectivas. Es importante destacar que esta investigación se desarrolló en un contexto posterior a la pandemia de COVID-19, periodo que ha implicado transformaciones en las comunidades y en el ámbito educativo, aspectos que también abordaremos. Desde esta perspectiva, se identificaron expectativas, roles y oportunidades diferenciadas entre las y los estudiantes, dentro del marco más amplio de la educación y la transición a la adultez en el pueblo Asháninka del río Ene.

La tesis que presentamos a continuación tiene como objetivo reflexionar sobre los avances y deficiencias de las políticas de educación para la población asháninka que habita en la cuenca del río Ene, basándonos en las voces de jóvenes asháninkas y adoptando una mirada reflexiva sobre las nociones de agencia individual, agencia colectiva y capacidades colectivas desde el enfoque de desarrollo humano. Consideramos fundamental partir de la experiencia real del uso de los servicios

educativos públicos disponibles y sostener nuestras reflexiones en dichas experiencias y las visiones de los actores. De esta manera, nos proponemos responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la educación EIB que han recibido los y las jóvenes asháninkas influye en el desarrollo de su agencia individual y colectiva?

Nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos de investigación:

- Recoger perspectivas de los y las estudiantes, sus familias, y de líderes asháninkas sobre el Vivir Bien y la educación como aspiración colectiva.
- Sistematizar experiencias vitales asociadas a la educación de estudiantes de secundaria, a partir de sus testimonios y los de sus familiares cercanos.
- Recoger las perspectivas de los y las docentes y otros servidores públicos de la comunidad nativa de Quempiri sobre las fortalezas y problemáticas que afectan a los y las jóvenes estudiantes.
- Problematizar la cultura escolar y las condiciones del servicio educativo para valorar aquellas que conducen al desarrollo de capacidades individuales y colectivas y aquellas que las limitan.
- Identificar el rol de la organización indígena Central Asháninka del Río Ene (CARE) en la gestión del servicio educativo en el Ene.

Nuestra hipótesis es que la cultura escolar y las condiciones del servicio educativo pueden limitar el desarrollo de su agencia individual y el logro de la aspiración colectiva asháninka sobre la educación.

La tesis que presentamos se compone de cuatro capítulos. En el primero, desarrollaremos el marco teórico y los conceptos clave que sustentan esta investigación. El segundo capítulo abordaremos las características generales de la comunidad asháninka de Quempiri, en donde se desarrolla nuestra investigación, también describiremos la metodología utilizada. En el tercer capítulo profundizaremos en el Kametsa Asaïke o Vivir Bien asháninka desde las perspectivas de las familias y estudiantes que participaron de esta investigación. En el cuarto capítulo abordaremos las características del servicio educativo de secundaria, las experiencias vitales de los y las estudiantes, las valoraciones de sus familias, las relaciones que establecen en estos espacios, así como las vulnerabilidades y fortalezas que despliegan. Finalmente

presentaremos las conclusiones que aportan a los conceptos de agencia y capacidades colectivas del desarrollo humano, como resultado de esta investigación.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre los avances y deficiencias de las políticas de educación dirigidas a la población asháninka que habita en la cuenca del río Ene, a partir de las voces de jóvenes asháninkas y adoptando una mirada reflexiva sobre las nociones de agencia y capacidades colectivas desde el enfoque de desarrollo humano. A continuación, se detalla el marco conceptual que guía esta investigación.

1.1 Pueblos indígenas, derechos colectivos y gobernanza

Para referirnos a los pueblos indígenas una entrada prioritaria es aquella que nos brinda el marco jurídico y el reconocimiento de estos pueblos desde el enfoque de los derechos humanos. Los pilares del derecho internacional sobre los derechos de los pueblos indígenas son el Convenio 169-OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos para la región.

Estos derechos se fundamentan en su pertenencia a un pueblo con existencia ancestral, previa al proceso de la conquista occidental, la colonización del continente y a la constitución de la República. Por lo tanto, sus derechos son originarios y no derivados (García Hierro y Surrallés, 2009, p. 35).

Asimismo, en cuanto a la jurisprudencia de los Estados Nación, el reconocimiento del estatus de los pueblos indígenas como sujetos de derechos colectivos establece un marco de igualdad entre los pueblos y las naciones, garantizando a nivel normativo, su libre determinación política y la conducción de sus procesos económicos, culturales o sociales sin injerencia externa (García Hierro y Surrallés, 2009, p. 20).

Tal autodeterminación busca proteger la integridad de los pueblos indígenas como un pueblo diferenciado que no puede ser asimilado por la fuerza ni por ningún otro medio que niegue la diversidad cultural. Esta integridad implica un conjunto de derechos relacionados con la protección de sus territorios, la preservación de su idioma, tradiciones, sistemas educativos y otros aspectos fundamentales de su identidad (Hierro y Surrallés, 2009, p. 23)

El sistema a través del cual los pueblos indígenas de la Amazonia peruana deberían ejercer su libre determinación y autonomía o autogobierno es la gobernanza territorial. Este concepto, es definido por García Hierro y Surrallés de la siguiente manera:

Conjunto de procesos orientados a mejorar progresivamente las condiciones y la capacidad de sociedades locales para controlar las decisiones y los recursos colectivos en ámbitos territoriales, y para gobernarse a través de sistemas de participación, instituciones y estructuras horizontales creadas, modificadas y monitoreadas por sus propios miembros, con la cooperación, en su caso, de las estructuras burocráticas y administrativas del Estado. (2009, p. 44)

La necesidad de respetar la gobernanza territorial de los pueblos indígenas exige replantear y fortalecer la relación entre estos pueblos y el Estado peruano, con base en el marco jurídico que protege sus derechos.

De otro lado, la gobernanza territorial no solo protege la integridad del territorio, sino que también es fundamental para la sostenibilidad de las formas de vida y el acervo cultural de los pueblos indígenas. El territorio, por tanto, engloba bienes culturales valiosos que constituyen su patrimonio como las prácticas ancestrales vigentes hasta la actualidad, la toponimia, la mitología e historias de los lugares, el ordenamiento cultural de los recursos, los caminos y los ríos que vinculan y relacionan a cada pueblo indígena (García Hierro y Surrallés, 2009, p. 37).

Viteri (2002) destaca que, entre los pueblos indígenas, el conocimiento se transmite de generación en generación, lo que coloca a los individuos de una comunidad en una condición equitativa en términos de capacidad, destreza, identidad y cosmovisión. Además, señala que este conocimiento está estrechamente vinculado con valores esenciales para los procesos productivos y la autonomía en la satisfacción de necesidades dentro de su propio territorio (p. 2).

Estas posturas, que enfatizan las capacidades para la satisfacción autónoma de necesidades de los pueblos indígenas, entran en contradicción con otras perspectivas de desarrollo que analizan la situación socioeconómica de estos pueblos, poniendo énfasis en la privación material y el alto nivel de pobreza monetaria. Por tanto, es importante resaltar que las nociones de bienestar para los pueblos indígenas no están necesariamente ligadas a las dimensiones del ingreso monetario, sino que, como lo precisa Gigler (2005), están asociadas a su identidad cultural, conocimientos tradicionales, cosmovisiones, costumbres sociales e instituciones políticas (p. 8).

Para abordar una investigación sobre uno de los pueblos indígenas amazónicos más significativos en nuestro país, es imprescindible considerar el marco jurídico que establece los derechos reconocidos para estos pueblos. Estos derechos son el resultado de un extenso debate que subraya la importancia de los derechos colectivos, como el territorio, que posee múltiples significados y es sustancial para la existencia misma de

los pueblos indígenas. Esta perspectiva nos permite vincular dicho marco de reconocimiento con conceptos clave desde el enfoque de las capacidades, tales como las estructuras de convivencia, las capacidades colectivas y agencia.

Conjuntamente, es necesario señalar que, si bien este marco jurídico para el caso peruano tiene rango constitucional, aún no se encuentra suficientemente regulado para asegurar su implementación. Derechos como la consulta previa, la salud y la educación interculturales, entre otros, requieren un mayor desarrollo para asegurar el respeto a los derechos colectivos de estas poblaciones. Del mismo modo, las políticas económicas basadas en la extracción de recursos naturales y combustibles fósiles generan un impacto severo en las formas de vida de la Amazonía, las dinámicas de gobernanza territorial y la economía de las comunidades. Además, la proliferación de actividades ilícitas, la expansión de la frontera agrícola, el tráfico de tierras y el cambio climático, entre otros factores, agravan la situación de vulnerabilidad de estas comunidades y presentan serios retos para su autonomía y bienestar.

1.2 Desarrollo humano y capacidades colectivas

Cuando se reflexiona sobre la aplicabilidad del enfoque de las capacidades para comprender las demandas de los pueblos indígenas, algunos autores identifican tensiones que también abren oportunidades para el debate. Según Gigler (2005), la aplicación del enfoque de las capacidades para entender las demandas de las sociedades indígenas requiere el desarrollo y enriquecimiento del concepto de capacidades sociales o colectivas, de modo que puedan reflejar adecuadamente estas necesidades en concordancia con las cosmovisiones y prioridades de grupos sociales con identidades y parámetros culturales tan diversos como los pueblos indígenas (p. 20).

En ese sentido, y en relación con la necesidad de un mayor desarrollo del aspecto colectivo del enfoque de capacidades, Ibrahim identifica una serie de conceptos que representan un nuevo espacio de capacidades vinculadas a la intersubjetividad, la interacción social y la acción colectiva. Estos conceptos han sido definidos como bienes sociales irreductibles (Gore, 1997); estructuras del vivir juntos (Deneulin, 2008); capacidades grupales (Stewart, 2005); capacidades colectivas (Evans, 2002; Ibrahim, 2006; Ballet et al., 2007) o capacidades relacionales (Dubois et al., 2008) (citados en Ibrahim, 2018, p. 80)

Uno de los conceptos fundamentales que clarifica la naturaleza de las capacidades colectivas, y que ha sido ampliamente discutido posteriormente, es el de los bienes

sociales irreductibles según Taylor. Taylor (1995) hace una distinción clara entre los bienes sociales irreductibles y los bienes públicos. Si bien ambos tipos no pueden asegurarse para un individuo sin hacerlo para todo un grupo, la diferencia radica en que los bienes públicos tienen un valor instrumental, ya que aportan beneficios a los individuos, como ocurre con una represa. En contraste, los bienes irreductiblemente sociales no son instrumentos, sino características inherentes a la sociedad en su conjunto, pues son aspectos esenciales que permiten la continuidad y el desarrollo de sus formas de vida valoradas.

Deneulin explica que estos bienes, como la lengua, no pueden descomponerse en bienes individuales ni expresarse únicamente en términos de sus características individuales. Argumenta que no pueden ser reducidos a elecciones o actos individuales, ya que su plena comprensión solo se da en el contexto de prácticas, entendimientos y significados compartidos por un colectivo (2008, p. 109).

Profundizando en el concepto de bienes irreductibles, Deneulin propone la noción "estructuras del vivir juntos", basada en el trabajo del filósofo Paul Ricoeur, para resaltar el aspecto intersubjetivo y colectivo de estos bienes. Las estructuras del vivir juntos se definen como "estructuras que pertenecen a una comunidad histórica particular, que proporcionan las condiciones para que las vidas individuales prosperen, y que son irreductibles a las relaciones interpersonales y, sin embargo, están vinculadas a ellas" (2008, p. 112). De este modo, la autora subraya que los bienes irreductiblemente sociales emergen del vivir juntos y constituyen la base social que permite que las vidas humanas individuales prosperen. Esto se logra porque el tejido social, a través de normas, prácticas y significados compartidos, brinda el acceso a bienes que no serían alcanzables de manera aislada.

La autora argumenta a favor de incluir estas estructuras como parte de la base informativa para evaluar la calidad de vida y la promoción de capacidades:

La base informativa para evaluar el desarrollo no puede permanecer solo en el nivel de sus resultados individuales, sino que también debe incluir los procesos (colectivos) responsables de estos resultados. Las estructuras de convivencia, por el hecho mismo de trascender las acciones humanas individuales, deben ser identificadas, porque son propiedades de una colectividad en lugar de una propiedad de los individuos, y estas capacidades colectivas proporcionan las condiciones para que las vidas individuales florezcan. (Deneulin, 2008, p.113)

Asimismo, Deneulin enfatiza que las estructuras del vivir juntos pueden o no estar orientadas al buen vivir de la sociedad, ya que emergen de la convivencia de individuos

dentro de una comunidad con dinámicas, valores y relaciones de poder específicas. En ese sentido, subraya que el desarrollo debe evaluarse tanto con la ampliación de las libertades individuales como con la mejora de las libertades colectivas del grupo, entendidas como base para promover dichas libertades individuales. Deneulin sostiene que, cuando las estructuras de convivencia son valiosas, constituyen condiciones sociohistóricas necesarias para promover la agencia de sus miembros.

Desde esta perspectiva, Deneulin introduce el concepto de agencia sociohistórica:

La elección que los individuos hacen parece, por lo tanto, depender crucialmente de las estructuras sociohistóricas particulares en las que se encuentran, más que de una elección inherente a su yo interior. Como consecuencia, parece que, si el objeto del enfoque de capacidades es abordar las privaciones, deberá centrarse no en la agencia individual como central para abordar las privaciones, sino más bien en la agencia sociohistórica (lo que los individuos pueden hacer en la realidad sociohistórica en la que viven) como central, y esto inevitablemente conlleva una consideración cuidadosa de las estructuras particulares de convivencia que constituyen esta *agencia sociohistórica*. (2008, p. 115)

Esto resulta especialmente relevante para los pueblos indígenas, ya que, como señala Gigler (2005), con frecuencia se les niegan oportunidades en las esferas económica, política o social de sus vidas. Enfrentan numerosas barreras que les impiden tomar y llevar a cabo las decisiones de vida que valoran. En el mismo sentido, Watene (2016) plantea la pregunta de si los grupos marginados, como los pueblos indígenas, son capaces de actuar según sus valores, dadas las restricciones que enfrentan. A continuación, el autor, cita un fragmento del Informe Brundtland sobre desarrollo sostenible que establece que

Debido a la política, la economía y la demografía, el poder en muchas sociedades está tan desequilibrado que no permite la toma de decisiones justas, ni da poder a las personas para influir en la dirección de sus vidas, ni las coloca en condiciones en las que pueden disfrutar de su potencial humano. Este desequilibrio radica detrás de muchas formas de injusticia social, que afectan la salud y el bienestar de la mayoría de las personas en el mundo". (como se cita en Watene, 2016, p. 293)

En esa línea, Watene (2016) señala que el punto es que la libertad y las capacidades, las condiciones sociales y políticas de una sociedad particular, necesitan estar alineadas para permitir a las personas elegir y actuar según sus valores.

Este planteamiento es especialmente relevante en contextos de desigualdades persistentes e injusticias multidimensionales, ya que justifica la atención que en esta tesis damos al aspecto sociohistórico de los pueblos indígenas y a su visión del Vivir Bien. Esta visión incluye estructuras de convivencia necesarias para el ejercicio de su agencia, pues permiten que los miembros de la comunidad ejerzan su agencia de manera efectiva, en el marco de sus tradiciones y valores.

En el caso de los pueblos indígenas peruanos, estos se encuentran en un escenario dual, entre estructuras multilaterales favorables y estructuras sociohistóricas nacionales adversas, como la desigualdad y la discriminación. Creencias institucionales, como el menosprecio cultural, obstaculizan el diseño de arreglos sociales favorables al ejercicio de la agencia individual y colectiva de los asháninkas del río Ene.

1.3 Desarrollo humano y Vivir Bien

Gigler (2005) destaca la necesidad de diferenciar entre dos tipos de capacidades sociales: aquellas que tienen un valor instrumental, en tanto sirven para potenciar las capacidades humanas individuales, y aquellas que poseen un valor intrínseco y substancial en sí mismas. El autor ejemplifica las capacidades sociales sustantivas mediante la importancia de los rituales y festividades culturales y religiosas, que fortalecen la identidad y las instituciones tradicionales de las comunidades, siendo así capacidades 'sustantivas' para la comunidad. Otro ejemplo que presenta son los sistemas tradicionales de información de las comunidades, basados en la noción del saber indígena como un bien colectivo, un conocimiento que se preserva transmite y aplica de manera colectiva.

El autor sostiene que este segundo tipo de capacidades es especialmente relevante para los pueblos indígenas, quienes frecuentemente definen su bienestar en relación al bienestar comunitario. En ese sentido, las capacidades sociales sustantivas son fundamentales para comprender mejor su visión de un desarrollo indígena autónomo basado en su propia identidad y cosmovisión (Gigler, 2005, p.19).

En el debate sobre las nociones del desarrollo para los pueblos indígenas, algunas voces señalan que son nociones ajenas y no coinciden con categorías propias de dichos

pueblos. En ese sentido Viteri (2002) argumenta que, en la cosmovisión de las sociedades indígenas y en su comprensión del sentido de la vida, no existe el concepto de desarrollo. Esto implica que no conciben un proceso lineal de la vida que establezca estados de subdesarrollo y desarrollo. Tampoco cuentan con conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación y carencia de bienes materiales.

Esta perspectiva desafía las nociones convencionales del desarrollo y exige una comprensión del mismo desde las visiones y valores propios de los pueblos indígenas, reconociendo sus estructuras de convivencia y formas de autonomía cultural. Es decir, sus conocimientos y formas de vida personales y colectivas a través de las cuales han gestionado ancestralmente sus territorios y la satisfacción autónoma de sus necesidades.

García Hierro y Surrallés (2009) comparten una visión similar en cuanto a las nociones de pobreza para el análisis de las realidades que viven los pueblos indígenas. Precisamente, destacan que la pobreza estadística se calcula a partir de indicadores de una economía de cambio (ingresos, consumo, mercaderías y bienes disponibles, etc.); mientras que, para la población indígena, la pobreza se refiere a dificultades para la subsistencia y el bienestar dentro de una economía de uso, cuyos indicadores principales son el patrimonio de recursos naturales y culturales. De esta manera, el deterioro de la base de recursos naturales, su limitación de acceso, o la degradación de los conocimientos y su potencial creativo, son síntomas de esa pobreza real. Paradójicamente esta pobreza real a menudo se presenta y con carácter irreversible, tras las incursiones al mercado impulsadas por las políticas de erradicación de la pobreza estadística. Esto evidencia un quiebre en las concepciones de riqueza y pobreza, ya que responden a marcos culturales diferentes (p. 47). Por ello, dichas categorías difícilmente pueden ser utilizadas para mejorar la vida de los pueblos indígenas de manera sustantiva.

En el mismo sentido, Viteri (2002) señala que la adopción del criterio de pobreza material y monetaria por parte de los pueblos indígenas es relativamente reciente y resulta de la reducción gradual de las bases locales de subsistencia y de las capacidades autónomas para satisfacer sus necesidades, entre otros factores. Advierte, por tanto, sobre la importancia de evitar una adopción acrítica y unidimensional de este concepto, ya que coloca a las sociedades indígenas en la categoría de colectividades “en vías de desarrollo”, sugiriendo implícitamente que la forma de superar la “pobreza indígena” implica acceder a los beneficios de la modernidad mediante la integración al mercado, vista como la vía directa hacia el desarrollo (p. 22). Lo que deviene en una “progresiva

integración marginal a procesos de desarrollo externos, un empobrecimiento sin retorno posible y la alienación de los territorios, de los recursos y de las decisiones” (García Hierro y Surrallés, 2009, 48).

En este contexto, emerge el concepto de Vivir Bien como una alternativa a las nociones occidentales de desarrollo. Luisa Elvira Belaunde (2015) subraya que el acceso a servicios públicos y a medios de subsistencia adecuados son derechos básicos de la población indígena que deben ser garantizados para asegurar la calidad de vida y la ciudadanía plena. Sin embargo, aclara que los derechos ciudadanos no deben confundirse con los conceptos indígenas del Vivir Bien, ya que esto podría invisibilizar el pensamiento social indígena, su inteligencia y su capacidad para generar iniciativas innovadoras, que les permitan escapar de las categorías rígidas de medición de la pobreza (p. 271)

Los autores consultados coinciden en que, para comprender las filosofías propias de los pueblos indígenas, como el Vivir Bien, es necesario abandonar el discurso economicista de la pobreza, ya que resulta ajeno y poco aplicable en este contexto (Viteri, 2002; García Hierro y Surrallés, 2009; Gigler, 2005; Belaunde, 2015).

Según Merino, el Buen Vivir es el espacio en el que los pueblos indígenas articulan sus políticas para la autodeterminación, lo que tiene profundas implicaciones a nivel de política pública. Mientras que las perspectivas convencionales conciben a los pueblos indígenas como comunidades étnicas y al territorio indígena como tierra rural sujeta a explotación, el Buen Vivir busca el reconocimiento de los componentes económicos, sociales, políticos e históricos del territorio. En ese sentido, de acuerdo al autor, el Buen Vivir debe entenderse como una plataforma para discutir la posibilidad de transformar la imaginación política actual de los gobiernos, una imaginación que aún no puede concebir un futuro sin un paradigma de desarrollo que vea la naturaleza como algo externo al ser humano, un recurso simplemente para ser explotado (Merino, 2018).

Complementariamente, Belaunde (2015) señala que, a diferencia de otros pueblos indígenas, los pueblos de la Amazonia no se organizan por principios residenciales jerarquizados, sino que apelan a la capacidad de cada persona de generar su propio bienestar y el bienestar colectivo. Esto establece una diferencia respecto de poblaciones colonas o mestizas de asentamiento reciente y limitado arraigo territorial, ya que los pueblos indígenas piensan en términos territoriales y cuentan con enfoques integrales orientados hacia la autosuficiencia colectiva (García Hierro y Surrallés, 2009, p. 45).

Belaunde señala que la perspectiva del Vivir Bien se orienta hacia el logro de la autonomía y la autosuficiencia colectiva. En ese sentido, describe el Vivir Bien como un “quehacer”: un quehacer el territorio y los parientes. Según Belaunde, quien vive bien “hace crecer” a sus hijos, mujeres y hombres, enseñándoles mediante el ejemplo y los consejos a escuchar, pensar y dialogar. De este modo, pueden realizar diálogos y trabajos de manera autónoma, basándose en su propio pensamiento, adquirido a lo largo de los años de crianza y guardados en su corazón (2015, p. 265).

En este sentido, resulta especialmente valioso el reconocimiento que la legislación internacional otorga al concepto de gobernanza territorial para los pueblos indígenas. Es en este espacio donde se desarrolla la crianza, la reproducción y la recreación de los valores culturales y bienes colectivos esenciales para sostener su identidad y autonomía. Este reconocimiento subraya la importancia de respetar y proteger las formas de vida y los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, garantizando su capacidad colectiva para gestionar sus territorios y satisfacer sus necesidades de manera autónoma.

En el caso específico del pueblo Asháninka del Ene, el concepto de "Vivir Bien" se materializa en la propuesta del Kametsa Asaike, desarrollada en 2009 por la Central Asháninka del Río Ene (CARE). Esta propuesta que reúne y condensa las percepciones asháninka sobre el Buen Vivir se ha convertido en un aspecto central de la agenda política de la organización.

El Kametsa Asaike articula las aspiraciones del pueblo Asháninka del Ene en ocho puntos fundamentales:

1. Vivir como Asháninka-sanori (persona auténtica)
2. Vivir comiendo lo que sabemos
3. Vivir seguros y tranquilos en nuestro territorio de siempre
4. Vivir en paz sin sufrir por el terrorismo
5. Vivir mejor produciendo para comprar lo que necesitamos
6. Vivir sanos con nuestros conocimientos y bien atendidos en la posta y por la brigada.
7. Vivir con una educación que nos mejore y nos de poder como asháninkas
8. Vivir bien con una organización que nos escucha y defiende nuestros derechos

Esta propuesta del Kametsa Asaike refleja una visión del Vivir Bien asháninka, que articula cómo su forma de vida está profundamente vinculada a principios morales, a la relación con su entorno y a la protección de su territorio ancestral.

Esta forma de vida se sustenta en una ética basada en el bien común, que promueve el respeto por la naturaleza, el uso responsable de sus recursos, asegurando la supervivencia, la convivencia y el bienestar colectivo de la comunidad. Sin embargo, esta perspectiva no es comprendida ni compartida por los migrantes colonos. En este sentido, la agenda política describe:

Muchos hablan de la importancia de su trabajo para vivir bien. Dicen que en el actual contexto que se vive en la cuenca, es importante trabajar las chacras para conseguir dinero y satisfacer las necesidades de sus familias. Critican a los colonos que les dicen ociosos por no trabajar intensamente el territorio. Los hombres y mujeres asháninkas afirman ser trabajadores y que los colonos no saben vivir como ellos, pues para llevar una buena vida en las comunidades del Ene se espera, además de chacras, tener bosques donde se puedan conseguir los recursos que ancestralmente han satisfecho las necesidades de las familias indígenas". (CARE, 2010)

Esta visión del Kametsa Asaike no debe entenderse como una simplificación del pensamiento asháninka, sino como una expresión concreta de su concepción de una vida plena. En base a esta visión, se valoran las instituciones y los bienes de consumo en la medida en que contribuyen al desarrollo de capacidades valiosas, al ejercicio de derechos y al fortalecimiento de las capacidades colectivas, como la gestión del territorio y la gobernanza indígena.

Oscar Espinoza (2014) analiza la propuesta del Kametsa Asaike e identifica aspectos significativos tanto en el proceso de consulta llevado a cabo como en las prioridades que traduce. Señala que fue elaborada utilizando categorías propias de la vida cotidiana de las familias asháninkas, en su propia lengua y en sus propios modos de expresarse, respondiendo a su horizonte cultural. Este enfoque se distingue de las expresiones comunes en los contextos políticos reivindicatorios propios del movimiento indígena. Una segunda diferencia que destaca es la relación con el tema del territorio. Aunque este es un tema importante para las sociedades indígenas a nivel mundial, en esta propuesta no ocupa el primer lugar; en cambio, figura en tercer lugar, después de los valores éticos y la salud, basada en una buena alimentación (p. 98).

En el contexto de las políticas educativas, Espinoza destaca cómo los planes de vida indígena como el Kametsa Asaike, pueden funcionar como mecanismos de participación local en el proceso de definir lo que las comunidades desean o consideran relevante en términos educativos, además de ser poderosas herramientas de negociación con las

autoridades encargadas de diseñar las políticas educativas. Espinoza precisa que “las sociedades indígenas desean que sus hijos e hijas se conviertan en ciudadanos, pero en ciudadanos indígenas interculturales que puedan vivir en un Estado que los respete y los valore en su diferencia étnica y cultural” (2014, p. 106).

En ese sentido, la aspiración expresada en el Kametsa Asaike de "vivir con una educación que nos mejore y nos dé poder como asháninka" proporciona una base clara y legítima para evaluar cómo la educación intercultural bilingüe (EIB) está respondiendo a las aspiraciones y necesidades del pueblo Asháninka del Ene.

Como balance de este apartado, consideramos que, para comprender las nociones de buen vivir de los pueblos indígenas desde la perspectiva del desarrollo humano, conceptos como las capacidades colectivas, las capacidades sociales sustantivas o las estructuras del vivir juntos resultan pertinentes y fecundos. Estos conceptos abren puertas relevantes para comprender una visión propia del bienestar y de los horizontes futuros de los pueblos indígenas. Asimismo, enfoques como el Vivir Bien o el Kametsa Asaike para el pueblo Asháninka del Ene constituyen perspectivas valiosas e ineludibles a revisar e incorporar cuando investigamos el estado de las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas. Este enfoque amplía el espacio de evaluación del desarrollo hacia las capacidades colectivas, que son fundamentales para la agencia tanto individual como colectiva.

Creemos firmemente que la importancia central del territorio como escenario de la vida, cosmovisión y reproducción de los pueblos indígenas nos invita a considerar esta perspectiva al analizar las potencialidades y limitaciones de la educación formal que el Estado brinda, así como las dinámicas de negociación entre las organizaciones indígenas y los operadores estatales. Es igualmente clave tener presente la relación que el pueblo asháninka, así como otros pueblos indígenas, establece con la naturaleza y los seres que la habitan, no como recurso, sino con consideraciones morales fundamentales dentro de la cosmovisión amazónica, como el principio del bien común.

1.4 Educación en comunidades asháninkas

Respecto de la educación asháninka y, de manera más amplia, a la educación indígena, se han identificado varias tesis y artículos que reflexionan sobre la educación intercultural bilingüe. Estas investigaciones han servido de base para el desarrollo de este apartado.

Gastelu (2016) realizó una investigación cualitativa en comunidades Asháninkas del Río Tambo referida a trayectorias educativas de jóvenes Asháninkas. En su estudio identifica que ha habido una expansión de los servicios de educación secundaria que ha permitido un mayor acceso a educación formal. Encuentra también que lograr concluir la educación secundaria para los y las jóvenes implica asumir la condición de “ser estudiante” lo que les exige negociar con las rutinas escolares y sus agentes, aplazando o restringiendo ciertas prácticas, como el matrimonio o el trabajo remunerado. Asimismo, los y las jóvenes negocian con su entorno familiar para la provisión de apoyos, especialmente a través del despliegue de sus redes cuando requieren desplazarse para acceder a una institución secundaria. Sin embargo, Gastelu también identifica otro grupo de jóvenes que siguen proyectos alternos a la escolaridad, optando por el matrimonio, la maternidad o la paternidad, y dedicándose exclusivamente al trabajo remunerado. En el primer caso reproducen formas tradicionales de transitar a la adultez, como el matrimonio; mientras que, en el segundo, al priorizar los ingresos económicos, migran, lo que les sirve de “experiencia formativa”, especialmente entre los varones cuando asumen responsabilidades como principales proveedores de sus familias (p. 84).

Ella también identifica que la presencia de nuevas escuelas y los mensajes transmitidos por los y las docentes, frecuentemente no Asháninkas, promueven discursos de valoración de la educación formal que los y las estudiantes incorporan como expectativas de “ser alguien en la vida”, a partir de seguir estudios técnicos o universitarios. La autora señala que existe una tensión entre la escolaridad y las formas en que estos jóvenes experimentan su juventud. Para comprender estas circunstancias, es necesario entender la situación de vulnerabilidad en que se desenvuelven y profundizar en ella, descartando argumentos simplistas, como un supuesto desinterés por el estudio o la interpretación de las prácticas culturales como un problema, percepción sostenida por algunos docentes mestizos. Asimismo, la autora reflexiona sobre el rol de la escuela en la creación de la juventud como categoría sociocultural y analiza la escuela en contextos indígenas como un espacio de creación cultural y de frontera, donde se producen intercambios, negociaciones y transiciones entre diferentes poblaciones.

Bernal (2018) desarrolló una tesis sobre salud sexual y reproductiva en comunidades asháninkas de Potsoteni y Quempiri, ubicadas en la cuenca del Ene, que son de interés para el desarrollo de trabajo de campo. Si bien su investigación se centra en temas de salud, ofrece información relevante sobre las características de estas comunidades. La

autora señala que la concentración de la comunidad es reciente y tuvo lugar tras la reubicación posterior al conflicto armado a finales de los años 90. Resalta que la educación secundaria ha sido producto del esfuerzo conjunto de la población Asháninka, respaldado por su organización, específicamente la Central Asháninka del Río Ene. En las escuelas secundarias de Quempiri y Potsoteni existen albergues que alojan, atienden y alimentan a los y las estudiantes que desean estudiar y provienen de otras comunidades, no obstante, señala que la calidad de los servicios educativos es limitada.

Una de las problemáticas identificadas es la falta de docentes con formación pedagógica, ante la ausencia de profesionales, se contrata en el rol de maestros a egresados de secundaria con capacidades insuficientes para cumplir las expectativas de las familias y los estándares de calidad deseables (2018, p. 58). Además, la autora destaca la poca pertinencia cultural de la educación brindada y la ausencia de un respaldo de las familias para acompañar y sostener los costos de la educación de sus hijos. Señala que el interés principal en la educación de los y las jóvenes está en contar con elementos para no ser engañados y poder negociar en condiciones más equitativas con la población colona del entorno. A través de entrevistas a docentes, recoge percepciones sobre cómo la interrupción de la educación secundaria se relaciona con el matrimonio temprano, el embarazo o los ritos asociados a la menarquía, situaciones que afectan especialmente a las estudiantes mujeres. También detalla que, mientras las familias suelen estar en la chacra donde se encuentran sus cultivos de plátano y yuca para el autoconsumo, los y las jóvenes que estudian en la escuela deben cuidar de sí mismos y prepararse sus alimentos. Si bien señala que esto fortalece su autonomía, también refleja limitaciones para contar con un soporte familiar disponible.

Desde la perspectiva teórica de Gastelu (2016) suscribimos que la escuela asháninka constituye un espacio de creación cultural, un escenario donde se crean significados y se negocian en relación con la sociedad mayor. Esta escuela ofrece el aprendizaje del castellano y de operaciones matemáticas básicas, las capacidades de mayor interés para las familias, pero también enfrenta tensiones con las formas tradicionales de transición a la adultez, como el matrimonio y la formación de familias. Por otro lado, a partir de Bernal (2018) identificamos que se requieren diversos soportes para poder cursar la educación secundaria fuera de la comunidad de origen, que implican una participación de la familia y sus redes. En su ausencia, esto puede generar vulnerabilidad y riesgos, especialmente para las mujeres jóvenes asháninkas, y contradecir el objetivo de recibir una educación que las empodere.

1.5 Educación y agencia desde el enfoque del desarrollo humano

La educación es reconocida en diferentes frentes como crucial para disminuir las desigualdades, mejorar las oportunidades de las personas y sus comunidades, y como un motor para mejorar la economía del país y el desarrollo humano. Thorp y Paredes (2011) señalan que, desde el campesinado peruano hasta el Banco Mundial, existe consenso en que la educación es el factor más importante para poner fin a las desigualdades y la pobreza, y brindar no solo una auténtica movilidad social, sino también la integración del país (p. 95).

Por su parte Sen desde la perspectiva de desarrollo humano, afirma que la educación no sólo es un instrumento fundamental para la productividad económica - como se considera en el enfoque del capital humano-, sino que fomenta aspectos del florecimiento humano que trascienden el mero aumento de la productividad. Aunque ambas perspectivas valoran el papel de los seres humanos y las capacidades reales que alcanzan, la perspectiva del desarrollo humano es más amplia (Sen 1997, citado por Unterhalter, 2018).

Unterhalter (2018) es aún más enfática en su reflexión sobre la educación y señala:

La educación es la fuerza que impulsa el cambio en el mundo, que trae consigo empoderamiento. Sin educación las personas pueden ser objeto de abusos por parte de la gente más poderosa. (...) Por lo tanto, la educación es central para el florecimiento humano; no solo abre la mente a horizontes más amplios, sino que también abre el camino para adquirir otras capacidades valiosas. (p. 341)

El papel de la educación como vehículo para el desarrollo de otras capacidades es central en la teoría del desarrollo humano. Sen (2000) documenta el impacto de la educación, especialmente la capacidad de lectura y escritura de las mujeres, como un factor que potencia la agencia femenina. Este efecto tiene una influencia significativa en la reducción de las tasas de mortalidad infantil - de manera mayor de lo que aporta la alfabetización masculina - y en la disminución de las tasas de fecundidad. La educación de las mujeres representa una oportunidad enorme en el fortalecimiento de su agencia y generar un impacto positivo en su bienestar personal, el de sus familias y, en consecuencia, el de la sociedad en su conjunto (p. 249).

Unterhalter (2018) identifica además tres aspectos clave que destacan la importancia de la educación en el enfoque del desarrollo humano:

a) el rol social que desempeña al fomentar y mejorar el debate público y el diálogo en los arreglos sociales y políticos,

b) la promoción de la capacidad para participar en los procesos de toma de decisiones familiares, comunales y nacionales,

c) su función distributiva y de empoderamiento, lo que genera un impacto directo en las personas.

Nussbaum (2012) en su famoso decálogo de capacidades centrales, sitúa en cuarto lugar la capacidad de utilizar los sentidos, la imaginación y el pensamiento de un modo verdaderamente humano, formado y cultivado por una educación adecuada. También señala que, si en un país algunos niños y niñas gozan de oportunidades educativas manifiestamente desiguales a las de otros niños y niñas, esto constituye un problema de justicia básica que requiere atención (p. 61).

Por tanto, en el enfoque de las capacidades, la educación cumple un papel fundamental en el florecimiento humano y actúa como un vehículo clave para generar cambio social. En particular, la educación de las mujeres se considera crucial, no solo para favorecer su propio florecimiento, sino también para crear oportunidades para otros miembros de la familia y para la sociedad en su conjunto.

En esta mirada sobre los cambios que las personas pueden generar tanto para sí mismas como para su entorno, e incluso para provocar cambios sociales, el concepto de agencia adquiere relevancia. Las personas son reconocidas como agentes, con la capacidad de tomar decisiones sobre su vida y realizar acciones significativas que influyan en su entorno.

Sen (2000) señala que, en el enfoque del desarrollo humano, la agencia se entiende como la capacidad de las personas para actuar y provocar cambios, y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que se valoren o no bajo criterios externos (p. 35). No se puede hablar de desarrollo humano sin considerar la agencia; es decir si los individuos no participan autónomamente en los procesos de decisión que afectan sus hogares y comunidades. A nivel comunitario, la agencia se manifiesta a través de acciones colectivas orientadas a mejorar las condiciones de vida y fortalecer las conexiones entre las organizaciones comunitarias, así como entre estas y otras instancias públicas y privadas. Asimismo, como se ha destacado, para los menos privilegiados, alcanzar el desarrollo como libertad requiere de la agencia y acción colectiva, ya que las colectividades organizadas proporcionan un espacio para formular valores y perseguirlos, incluso frente a oposiciones poderosas (Evans, 2022, p. 56).

En cuanto a la autonomía personal, dentro de la literatura sobre desarrollo humano, Muniz y Gasper (2009) la definen como la capacidad personal para tomar decisiones significativas que permitan alcanzar resultados positivos en la vida. El empoderamiento es considerado el resultado de un efectivo ejercicio de la autonomía. Sin embargo, este proceso puede requerir esfuerzos mayores para algunos individuos en comparación con otros.

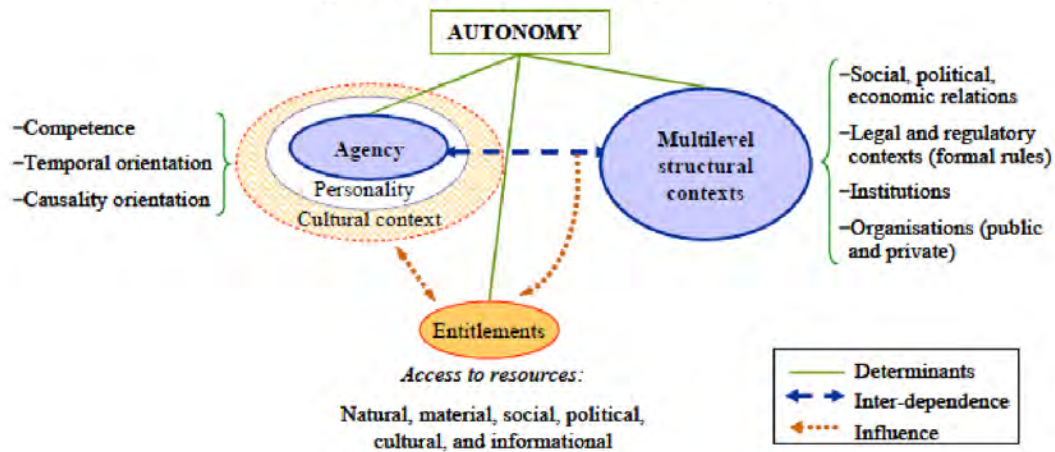
Nussbaum (2000) argumenta que la autonomía también constituye una capacidad combinada que incluye:

- a) un elemento interno, correspondiente a la agencia en el sentido de la capacidad de tomar decisiones razonadas y actuar en concordancia con ellas;
- b) un elemento externo, relacionado con el entorno que promueve o limita las oportunidades para ejercer la agencia.

Muniz (2009) señala que, a nivel conceptual, la autonomía es, por lo tanto agencia efectiva calificada (*qualified effective agency*). Es efectiva porque implica que los individuos pueden tomar acción para alcanzar sus objetivos, si así lo han decidido. En ese sentido, la influencia del contexto también juega un papel importante; esta es la idea de capacidad como resultado alcanzable. Es calificada porque la autonomía se refiere a decisiones sobre aspectos significativos de la vida, decisiones que están vinculadas a nuestros propios valores y personalidad, y para las cuales estamos intrínsecamente motivados.

Se afirma que la autonomía tiene un valor intrínseco para el bienestar y es instrumentalmente valiosa para promover el desarrollo humano. Primero, porque las personas valoran ayudarse a sí mismas en aspectos significativos de sus vidas, y por ello ejercen su autonomía de diferentes maneras, incluso en circunstancias que pudieran constreñirla. Segundo, las personas más autónomas tienen más opciones y están mejor habilitadas para elegir la vida que desean llevar, así como para tomar acción para alcanzarla con auténtica motivación intrínseca. Son también más capaces de expandir su potencial o las capacidades que valoran más. Si es necesario, pueden generar cambios sociales significativos en coordinación con otros para alcanzar objetivos comunes, mejorando su bienestar presente y futuro. Los autores proponen el siguiente modelo conceptual de autonomía (Muniz y Gasper, 2009):

Figure 1: A conceptual model of autonomy



Muniz y Gasper (2009) señalan que la autonomía es una capacidad que puede analizarse a través de tres determinantes:

- 1) activos (titularidades),
- 2) agencia y
- 3) contexto estructural multinivel. Estos contextos pueden ser estudiados individualmente como en interacción.

Los activos (titularidades) representan el acceso a los recursos. Bienes públicos, transferencias sociales, relaciones, etc. Las titularidades son negociadas en un contexto estructural multinivel y sus significados son dados por el uso que hacen los individuos de dichos recursos, que son influenciados culturalmente.

La agencia depende de varios elementos. La competencia es la capacidad de tener un buen desempeño, de ser capaz de utilizar las habilidades personales para alcanzar las metas. Estas habilidades pueden ser físicas, intelectuales o emocionales. La autoconfianza es esencial para la autonomía, ya que como nos percibimos a nosotros mismos y nuestra eficacia influirán parcialmente en nuestros objetivos, aspiraciones y percepciones acerca de las oportunidades y riesgos en el entorno. Cabe mencionar que la percepción subjetiva de la propia competencia está influenciada por los contextos. La agencia depende del contexto interno, conformado por la personalidad y el contexto cultural. El contexto cultural es filtrado por la personalidad de cada individuo, quien le da sentido a la cultura y al contexto externo.

Por otro lado, la agencia es influenciada por dos formas de orientación interna: temporal y causal. La orientación temporal se refiere a la tendencia de los individuos a otorgar más peso al pasado (la tradición), al presente o al futuro al analizar las posibles

acciones. Esto es, si actúan siguiendo patrones tradicionales o hábitos o hacen sus propios juicios de valor para responder a los eventos y elaborar trayectorias propias de acción. La capacidad de tener aspiraciones puede estimular el desarrollo. La orientación causal hace referencia a las razones para actuar de cierto modo, basadas en el control de lo que se hace: “lo hago porque quiero”, de manera consciente, porque tengo una razón para hacerlo, por tanto, soy el autor de mis acciones.

El contexto estructural es el ambiente externo en el cual los individuos negocian sus roles, sus sistemas de significados y las titularidades o activos. Estos contextos pueden ser analizados a nivel de hogar, grupo, comunidad, ámbito local, nacional o internacional. Además, comprende toda clase de relaciones sociales (económicas, políticas, y asociativas) reguladas por reglas formales o informales, estables o esporádicas. Las instituciones y sistemas de normas sociales forman parte de este contexto.

Así también, la autonomía tiene dos niveles: nivel básico y nivel crítico. La autonomía básica requiere cierto nivel de competencia y satisfacción de las necesidades humanas para que los individuos puedan participar efectivamente en la vida social y expandir sus logros en aspectos valiosos para sus vidas. La autonomía crítica permite comparar las reglas culturales, reflexionar sobre ellas dentro de la propia cultura y trabajar con otros para cambiarla, o incluso migrar a otra cultura si todo lo anterior no es posible. Este individuo puede buscar y alcanzar cambios significativos en su vida y en la vida de otras personas.

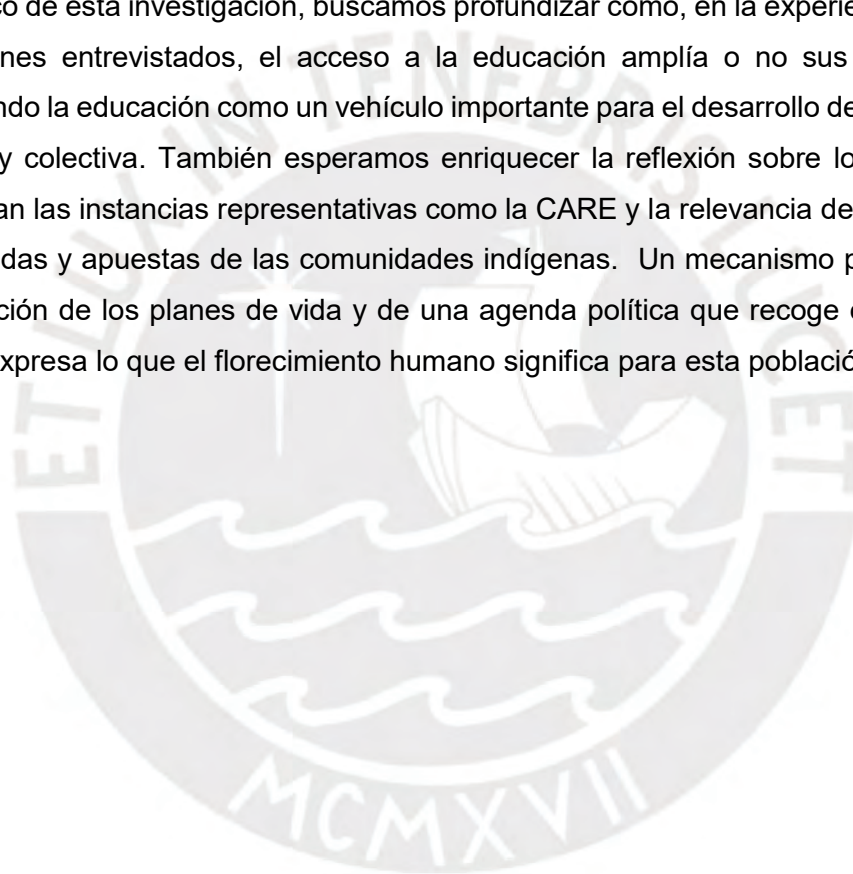
Este marco conceptual es interesante si consideramos que, en la perspectiva de desarrollo humano, el fin de la educación es favorecer el florecimiento humano. Por otro lado, la educación como activo (titularidades) también constituye un medio que permite alcanzar un mayor nivel de autonomía. No obstante, consideramos que, en el caso de pueblos indígenas, la perspectiva es comunitaria, es decir el peso de las comunidades y las reglas culturales es significativo y sustancial para recrear la identidad de las personas, así como para generar espacios que permitan el ejercicio de su autonomía. Nuestra mirada, desde las capacidades colectivas, nos permite pensar un sujeto que pone en valor su vida y la de su comunidad.

El valor que hemos señalado antes de la visión de vida buena Kametsa Asaike, como aspiración colectiva y agenda política, nos lleva también a considerar la agencia colectiva, que se evidencia en el ejercicio político y en el diálogo interno abierto con sus comunidades que realiza la CARE, como federación indígena. Nuestra perspectiva

también pone en valor la agencia colectiva que, a través de estas instituciones u organizaciones, desarrolla el pueblo asháninka del Ene.

En el caso de los pueblos originarios, la educación formal tiene la potencialidad de permitir acceder al dominio del idioma castellano, la comprensión de operaciones matemáticas básicas y la capacidad de leer. Si bien estos objetivos aún no se logran de manera masiva y los resultados de las evaluaciones educativas son aún poco alentadores, la educación formal contribuye a ampliar las libertades, al mismo tiempo que construye nuevas visiones y reconfigura las expectativas de los y las jóvenes, redefiniendo esta etapa de vida en contextos indígenas.

En el marco de esta investigación, buscamos profundizar cómo, en la experiencia de los y las jóvenes entrevistados, el acceso a la educación amplía o no sus libertades, considerando la educación como un vehículo importante para el desarrollo de la agencia individual y colectiva. También esperamos enriquecer la reflexión sobre lo sustancial que resultan las instancias representativas como la CARE y la relevancia de considerar las demandas y apuestas de las comunidades indígenas. Un mecanismo para ello es la formulación de los planes de vida y de una agenda política que recoge el Kametsa Asaike y expresa lo que el florecimiento humano significa para esta población.



CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1. Aspectos generales de los Asháninka del Río Ene

El pueblo indígena Asháninka constituye uno de los grupos socioculturales más extensos de la Amazonía peruana. Según el Censo Nacional del año 2017, la población que se autoidentificaba como parte del pueblo Asháninka era de un total de 55,493 personas. El valle del río Ene forma parte de los territorios ancestrales de este pueblo indígena. En la zona confluyen las regiones de Junín, Ayacucho y Cusco, donde se ubican un total de 18 comunidades nativas, que a su vez incluyen 33 anexos.

Si bien la cuenca del Ene es territorio ancestral de los Asháninka, en las últimas tres décadas del siglo XX la zona fue afectada por un intensivo proceso de colonización. No obstante, en la década de 1980, los Asháninka de la zona lograron titular grandes extensiones territoriales a su favor, paralelamente a la emergencia de centros colonos⁴.

En las décadas de 1980 y 1990, la zona fue profundamente afectada por el conflicto armado interno, durante el cual las comunidades nativas fueron diezmadas y desplazadas. Sin embargo, el proceso de pacificación emprendido por las mismas comunidades logró recuperar la zona durante la década de 1990.

Actualmente, las comunidades nativas tienen en la agricultura una de sus principales fuentes de ingresos. De manera paralela, las comunidades aún mantienen activas sus prácticas de cacería, recolección, medicina y artesanía, las cuales son parte constitutiva de sus estilos de vida.

Sin embargo, la proliferación del narcotráfico, el tráfico de tierras y el crimen organizado en la cuenca del Ene representan una amenaza constante para las comunidades. Asimismo, el ritmo de la agricultura y las necesidades de las comunidades conllevan un mayor uso de la tierra y los recursos, lo cual ocasiona una paulatina degradación de los bosques.

En este contexto, la organización de comunidades del río Ene, CARE, que canaliza los intereses de las comunidades ante la sociedad nacional, se constituye así en una

⁴ Colono: se denomina así a las familias que migran e instalan en territorio indígena, pero que no forman parte del pueblo originario, sino que, por lo general, son migrantes andinos o costeros. Así, existen comunidades de familias colonas en territorio indígena, usualmente vinculadas a actividades agrícolas, madereras, comerciales y, también, a actividades ilícitas como el narcotráfico.

instancia para la defensa de los derechos de las familias indígenas de la cuenca del Ene.

2.2 La comunidad nativa de Quempiri y sus dinámicas locales

La Comunidad Nativa Quempiri, se ubica en la margen derecha de la parte alta de la cuenca del Río Ene, en el distrito de río Tambo. La comunidad fue reconocida oficialmente el 14 de agosto de 1976 mediante la resolución R. 1251-ORAMS-VI, y titulada el 20 de junio de 1983 con la R.M. 0015-83-DGRAAR. Su territorio abarca un total de 27,053.0307401 hectáreas, en las que se encuentra una buena parte de la subcuenca del río Quempiri.

De acuerdo con la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, la comunidad tiene una población total de 1,620 personas. De esta población, 1,330 personas (el 92.43%) se identifican como parte del pueblo indígena Asháninka. La población de la comunidad Quempiri está compuesta por 811 hombres (50.06%) y 809 mujeres (49.94%). El porcentaje de población por cada grupo etario de la comunidad es el siguiente:

Edad	Porcentaje
De 0 a 4 años: 308	19.1%
De 5 a 14 años: 494	30.49%
De 15 a 29 años: 438	27.04%
De 30 a 64 años: 349	21.54%
Más de 65 años: 31	1.91%

En cuanto a los servicios de salud, Quempiri cuenta con un puesto de salud o posta de salud, bajo la administración del Gobierno Regional. Este establecimiento no ofrece servicios de internamiento.

La comunidad de Quempiri está conformada por varios pueblos o anexos donde habita la población. Entre los principales anexos de la comunidad se encuentran Puerto Rico, Pampa Alegre, Pampa Hermosa, Potsotingani, Puerto Shampintiari, entre otros.

En el ámbito educativo, la comunidad cuenta con 16 instituciones distribuidas en sus 9 anexos, en los niveles de inicial (6), primaria (7) y secundaria (3).

Para esta investigación, se eligió la secundaria José Flores Nijamashi, que se encuentra en la comunidad nativa de Quempiri y que cuenta con una residencia estudiantil.

2.3 Descripción de la metodología utilizada

Desarrollamos esta investigación desde un enfoque cualitativo, con una particular mirada etnográfica. En una primera etapa, realizamos una investigación documental en torno a los documentos elaborados de manera participativa por la CARE: el Kametsa Asaike y la Estrategia Política al 2021. En una segunda etapa, revisamos información secundaria cualitativa, la cual brinda luces sobre la puesta en práctica de las políticas educativas en el Ene, a través de las características de los servicios educativos existentes. En una tercera etapa, realizamos un levantamiento de información cualitativa mediante talleres y entrevistas individuales a estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria, complementadas con entrevistas grupales e individuales a padres, madres, docentes y líderes indígenas. Nuestra unidad de análisis para los talleres con estudiantes fue cada aula por grado.

Elegimos la comunidad de Quempiri como lugar de investigación porque es una de las comunidades en la cuenca del río Ene que cuenta con un servicio de educación secundaria. Para acceder con seguridad a esta zona y proceder de manera respetuosa y pertinente desde una perspectiva intercultural, gestionamos permisos formales con la Central Asháninka del Río Ene, con quienes compartimos nuestros objetivos de investigación. Ellos nos brindaron facilidades y apoyo de sus líderes y lideresas comunales para concretar esta investigación.

Durante nuestra estadía en la comunidad, realizamos observación participante, participamos en las actividades de la escuela y de la comunidad, y recorrimos espacios significativos de la vida cotidiana de las familias, como tiendas, casa comunal, el río más cercano, la iglesia y el centro de salud. También visitamos la ciudad de Selva de Oro, un pequeño centro urbano a donde acuden las familias y estudiantes los fines de semana. Dentro de la escuela, realizamos observaciones en el aula, centradas en las

interacciones entre estudiantes y docentes. Con los y las docentes y el equipo de la residencia estudiantil, realizamos entrevistas grupales y conversaciones informales.

Respecto a los y las estudiantes, implementamos una metodología de trabajo que incorporó el dibujo como medio de expresión y como detonante de conversaciones más profundas y significativas. Realizamos talleres por separado con los y las estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º de secundaria, en los que participaron todos los integrantes de cada grado. En estos espacios, abordamos preguntas clave que motivaron la creación de dibujos grupales, los cuales sirvieron como punto de partida para conversaciones y preguntas que permitieron profundizar en sus ideas. Los temas fueron: el significado de ser un buen hombre asháninka y una buena mujer asháninka, así como sus experiencias educativas. Si bien los grupos de trabajo eran mixtos, los gráficos que describían al "buen hombre asháninka" fueron realizados por varones, mientras que aquellos que representaban a la "buena mujer asháninka" fueron elaborados por mujeres. Durante el diálogo, recogimos la perspectiva del grupo en su conjunto.

El uso de los gráficos facilitó la reflexión y permitió que los y las estudiantes representaran sus respuestas con matices significativos, apelando a dimensiones conceptuales más amplias. Consideramos que el empleo del dibujo como herramienta de investigación fue un acierto, especialmente porque el asháninka es su lengua materna, lo que favoreció una expresión más rica y profunda de sus ideas y representaciones.

Para profundizar en las experiencias de los y las estudiantes, trabajamos con un grupo de 15 participantes en un taller adicional de participación voluntaria. En este espacio, les pedimos que dibujaran un calendario anual en el que plasmaran las principales actividades del año. Esta herramienta resultó útil para comprender la articulación entre los ciclos rituales y los ciclos vinculados a las actividades agrícolas en comunidades rurales, permitiendo identificar actividades importantes y conocer dimensiones clave de su vida a lo largo del año.

Adicionalmente, desarrollamos una dinámica denominada 'el río de la vida', con el objetivo de identificar hitos en su historia de vida vinculados a su experiencia educativa. También les pedimos elaborar sus calendarios semanales personales, como una manera de profundizar en sus rutinas, relaciones significativas y actividades recreativas. Tanto la elaboración del 'río de la vida' como la de los calendarios personales constituyeron herramientas fundamentales para luego entrevistar a los y las estudiantes

individualmente, permitiéndonos profundizar y repreguntar de manera más detallada, con cada uno de ellos y ellas, y así poder conocerlos con mayor profundidad.

Estas técnicas resultaron acertadas, ya que brindaron a los y las estudiantes diversas estrategias de expresión y permitieron a las investigadoras contar con elementos que permitían profundizar en sus percepciones, eludir respuestas sintéticas y favorecer la reflexión de los y las estudiantes. Además, dado que las investigadoras no hablamos asháninka, estas estrategias proporcionaron elementos clave para comprender las perspectivas de los y las estudiantes, así como aspectos relevantes de sus historias de vida, contribuyendo al logro de los objetivos de esta investigación.

Asimismo, al desarrollarse de manera individual, estas estrategias permitieron identificar con mayor detalle las diferencias en las perspectivas de varones y mujeres. Es importante destacar que todas las actividades con los estudiantes se llevaron a cabo dentro de la escuela.

Para las entrevistas con las familias, optamos por realizar visitas a sus hogares. Contamos con el apoyo de una lideresa asháninka, quien nos acompañó y nos ayudó a traducir las preguntas más relevantes, lo que facilitó el diálogo con padres, madres, hermanos, hermanas y algunos abuelos y abuelas que estuvieron presentes. Estas visitas también nos permitieron acercarnos a sus formas de vida y compartir, de manera más cercana, sus perspectivas y su cotidianidad.

Tabla N° 1
Resumen de talleres, entrevistas individuales y grupales

Técnica	Actores	Descripción
3 Talleres participativos	48 estudiantes asháninkas 29 estudiantes mujeres y 19 estudiantes varones de 3ero, 4to y 5to de secundaria.	Talleres con bloques temáticos sobre vivir bien y experiencias educativas, con técnicas basadas en ilustraciones colectivas
1 Taller participativo	8 estudiantes mujeres	Taller para la construcción de calendarios anuales, con técnicas basadas en

	7 estudiantes varones	ilustraciones colectivas y dinámica del "río de la vida"
Entrevistas individuales	8 estudiantes mujeres 7 estudiantes varones	Entrevista a estudiantes sobre sus experiencias de vida, a partir de la construcción de horario semanal y del río de la vida.
Entrevistas individuales y grupales	13 familias	Entrevistas a familias sobre vivir bien y experiencias educativas de sus hijos e hijas, con apoyo de traductora asháninka
Entrevistas individuales	Jefe de la comunidad	Entrevistas sobre vivir bien, experiencias educativas y el aporte de la educación en la formación de líderes y lideresas
Entrevistas individuales	2 asesores técnicos de la CARE	Entrevistas sobre situación educativa y social de la cuenca del Ene y específicamente sobre Quempiri
Entrevista grupal	Directores y docentes	Entrevista con director y docentes sobre sus experiencias en Quempiri y sus percepciones de los y las estudiantes y sus familias
Entrevista grupal	Coordinador y equipo de la residencia estudiantil	Entrevista con el equipo de la residencia para conocer sus experiencias en Quempiri, el funcionamiento de la residencia y sus percepciones de los residentes
Entrevista individual	Enfermero del centro de salud	Entrevista con el enfermero sobre problemas y estrategias de salud con estudiantes
Entrevista individual	Obstetra del centro de salud	Entrevista con la obstetra sobre la salud sexual y reproductiva de los y las estudiantes

Durante el trabajo de campo, se desarrollaron observaciones en aula y en entornos comunitarios relevantes. Además, se acompañaron las actividades de CARE en la comunidad y la escuela, y eventos de incidencia política y pública que realiza la CARE en Lima denominado Noviembre Asháninka.

Tabla N° 2
Resumen de espacios observados

Técnica	Actores/espacio	Descripción
Observación participante y registro fotográfico	Taller de elaboración de Plan de Vida	Taller con comuneros y comuneras para la construcción del plan de vida de la CN de Quempiri organizado por la CARE en donde se analizaron las problemáticas y posibles soluciones que afectan a la comunidad.
Observación participante y registro de notas de campo	8 estudiantes residentes, coordinador de la SER y especialista en educación de la CARE	Reunión organizada por la CARE para escuchar las experiencias de los residentes y equipo y brindar recomendaciones.
Observación en aula	15 observaciones de sesiones de aprendizaje de 3ero, 4to y 5to de secundaria	Se realizaron observaciones en 9 áreas curriculares: Comunicación, Ciencia y Tecnología, inglés, EPT, Ciencias Sociales, Informática, Matemática, Arte y Educación Física.
Observación de espacios escolares	5 días de observación de las dinámicas y rutinas escolares	Se realizaron observaciones durante los espacios de recreo, desayuno, refrigerios y almuerzos centrados en conocer las dinámicas e interacciones entre estudiantes y adultos y estudiantes dentro de la escuela.
Observación de espacios comunales	10 días en Quempiri	Se realizaron observaciones de las dinámicas y espacios comunales con énfasis en los espacios relevantes para los y las estudiantes.

Observación de dinámicas y espacios	de	Visita a Selva de Oro	Se visitó Selva de Oro, centro urbano de interés para los y las estudiantes.
Registro en audio de discursos y presentaciones.	de	Discursos del presidente, junta directiva y especialistas de CARE	Participamos como asistentes de sesiones de Noviembre Asháninka en Lima

2.4 Proceso de análisis de la información de campo

Para el vaciado de la información recopilada, realizamos transcripciones de los audios de las entrevistas, así como de las notas tomadas en los cuadernos de campo, y organizamos y analizamos los dibujos y fotografías.

Para el análisis, elaboramos una matriz con el fin de organizar la información recogida de los y las estudiantes y reconstruir sus trayectorias. Utilizamos el software de análisis cualitativo Atlas ti para analizar las entrevistas y las notas de campo. Realizamos codificaciones considerando, en lo posible, las categorías conceptuales formuladas por los y las entrevistados. Las investigadoras dialogamos sobre nuestras percepciones de las observaciones realizadas para complementarlas, enriquecerlas y debatir nuestros puntos de vista. Revisamos el plan de tesis inicial y ajustamos el índice según la información recogida en el campo. Además, revisamos el marco conceptual que habíamos formulado previamente, el cual ajustamos y enriquecimos a la luz de nuestro trabajo de campo.

CAPÍTULO 3: KAMETSA ASAIKE PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES, PADRES Y MADRES DE QUEMPIRI

En este capítulo, abordaremos las percepciones de los y las jóvenes de secundaria de la Escuela José Flores Nijamashi, así como de los padres y madres con hijos en secundaria. Estas percepciones se recogieron a través de diálogos con los adultos en sus hogares, talleres participativos y entrevistas con los y las estudiantes de secundaria.

En el caso de los talleres, iniciamos la actividad presentando el motivo de nuestra visita y nuestro interés en investigar los avances y desafíos del servicio educativo del colegio en relación con las aspiraciones personales y colectivas de los y las estudiantes. Les presentamos por escrito dos puntos del Kametsa Asaike, descritos en la agenda política de la organización, para una lectura colectiva en el taller. El primero fue:

Vivir como Asháninka sanori: Vivir como Asháninka, vivir como auténtica persona (Asháninka sanori). Cumplir las reglas de conducta, no escritas pero vividas, que hicieron de la vida de nuestros abuelos una vida tranquila. Reglas que no caducan con el tiempo, que siguen vigentes: saber comportarse, saber invitar, saber recibir, saber celebrar, saber comer, y así poder vivir como gente (Asháninka). (CARE, 2011)

El segundo punto se refería a la educación:

Vivir con una educación que nos mejore y nos de poder como asháninkas: Una educación que verdaderamente de oportunidades. Que los niños del Ene puedan aprender lo que otros niños aprenden, y eso los haga buenos adultos. Pero una educación que les permita ser también buenos asháninkas, que se comportan como tales. Sin complejos. (CARE, 2011)

Luego de esta introducción, dimos las pautas para que los y las jóvenes, organizados en grupos, respondieran a cuatro preguntas a través de dibujos colectivos, que luego expondrían en plenaria.

1. ¿Qué es Kametsa Asaike?
2. ¿Qué necesitas para vivir bien?
3. ¿Cómo es una buena mujer asháninka/ kametsa tsinane?
4. ¿Cómo es un buen hombre asháninka/ kametsa shirampari?

Al finalizar los dibujos, los grupos presentaron sus trabajos y compartieron sus ideas, seguido de una conversación general con todos los y las estudiantes, facilitada por nosotras.

En el caso de los adultos, durante las visitas a sus casas se hicieron las mismas preguntas, incluyendo una adicional sobre lo que la comunidad necesita para estar mejor. Contamos con la participación de la secretaria designada por la junta directiva de Quempiri como traductora durante los días de nuestra visita. Dichas conversaciones con los adultos se desarrollaron principalmente en lengua asháninka.

A continuación, presentaremos los resultados de las entrevistas con los padres y madres de familia, así como de los trabajos grupales realizados por los y las estudiantes.

3.1. Visión de buen vivir de líderes y adultos.

La visión del Vivir Bien se presenta como un horizonte cultural que define una calidad de vida fundamentada en la autonomía sobre el territorio. Esta autonomía se concibe en términos de control territorial y gestión asháninka, sostenida por conocimientos tradicionales y normas de conducta que priorizan el principio del bien común. La alta calidad de vida que resulta de ello se refleja principalmente en la seguridad alimentaria, la paz y la tranquilidad, elementos vinculados tanto a la seguridad territorial como a una vida social enriquecida por el intercambio y el compartir alimentos valiosos.

En este contexto, el Kametsa Asaika, estrechamente vinculado al territorio, refleja no solo la gestión del bosque, sino también la espiritualidad y la historicidad del pueblo Asháninka. Los pasajes y la distribución de los recursos del bosque están impregnados de significados y narraciones que han sido transmitidos a lo largo de las generaciones. La educación asháninka, de carácter intergeneracional, transmite los mitos que explican el ordenamiento y las relaciones entre las especies y los seres que habitan el bosque. Además, incluye los códigos y reglas de conducta relativos al uso y la ocupación del territorio, junto con los principios morales que guían su distribución. Todo esto se sustenta en una ética centrada en el principio del bien común y la autonomía personal y familiar, fundamentos esenciales para la convivencia social dentro de la comunidad.

El *asháninka sanori* hace referencia a los valores centrales para llevar una vida plena en común dentro del horizonte asháninka. Estos valores se reflejan en la autonomía de mujeres y varones asháninkas, quienes de manera complementaria satisfacen las necesidades de sus familias y participan activamente de la vida en común.

Así, la memoria asháninka preserva las narraciones y vivencias del pueblo, evaluando los procesos sociales de cambio, como la colonización, los desplazamientos forzados, la violencia política y el narcotráfico, en función del debilitamiento de los valores y las condiciones de vida fundamentales para el Vivir Bien asháninka. En particular, eventos como el terrorismo fueron percibidos como momentos en los que no se vivía como gente, ya que se violaban principios fundamentales de convivencia y autonomía de sus estilos de vida.

En relación con el vivir bien, durante los diálogos, tanto hombres como mujeres aluden a sentimientos de bienestar personal y colectivo, como la alegría y las risas que surgen en los momentos familiares, tomando masato y comiendo juntos. Destacan los valores esenciales que sostienen este ambiente social de armonía y tranquilidad, como saber compartir, evitar las peleas, no hacer daño, no envidiar y no ser perezoso, entre otros.

Sobre el significado del KA, consiste en vivir tranquilo sin pelear, sin caer en otras cosas. Una buena mujer prepara masato, cocina yuca, ayuda a lavar la ropa. Un buen hombre es trabajador, tiene su cacao y no le falta nada ni comida como yuca y maíz. (Leoncio, comunero asháninka)

Cuando se mencionan los alimentos que disfrutan compartir en familia, tanto hombres como mujeres destacan el masato en primer lugar, seguido de pescado, carne de monte, carne de aves y otros recursos provenientes del bosque y los ríos, obtenidos a través de la pesca, la caza o la recolección.

El acceso a estos recursos supone tanto conocimientos y habilidades prácticas como la disponibilidad de estos en territorio con alta biodiversidad. Las actividades tradicionales, como la pesca, la caza y la recolección, son esenciales para este acceso y dependen de una educación asháninka que sumerge a los individuos en estas prácticas desde temprana edad. En este marco, los entrevistados mencionan tareas y roles clave que hombres y mujeres asumen de manera diferenciada, como trabajar en la chacra, cosechar la yuca, preparar el masato o cazar.

Para definir cómo son las buenas mujeres y hombres asháninkas, las respuestas de los adultos fueron más esquemáticas, refiriéndose a los roles tradicionales en las actividades productivas de la caza y la chacra como al cuidado de la familia. Las mujeres, por ejemplo, preparan masato, cosechan yuca, cocinan y cuidan de los niños. Los varones tienen tareas propias, pero también complementan las de las mujeres, como abrir y trabajar la chacra, que es el principal medio para obtener ingresos, y así satisfacer las necesidades de la familia, como ropa, útiles escolares y medicinas.

Sobre lo que los asháninka necesitan para vivir bien, tanto adultos como jóvenes coinciden en que los recursos del bosque y la chacra son fundamentales. Estos recursos les permiten estar bien alimentados y disfrutar de un territorio rico en diversidad de ecosistemas, donde encuentran los alimentos vegetales y animales que valoran, así como vivir experiencias significativas en sus diversos paisajes. Además, el acceso a estos recursos es crucial para atender sus necesidades de salud y espirituales.

En el plano político, el Kametsa Asaike se presenta como una propuesta que, en ocho puntos, condensa las aspiraciones colectivas de una vida buena, las cuales fueron recogidas a través de un proceso de consulta dirigido por la CARE. En términos de gestión política, la CARE elabora agendas quinquenales, priorizando algunos aspectos del KA que requieren fortalecimiento. De este modo, diseña y participa en programas y proyectos cuyo objetivo es generar procesos que amplíen las capacidades de los comuneros y las oportunidades para que puedan realizar sus aspiraciones y ejercer sus derechos.

En ese sentido, los líderes y las lideresas asháninka actúan como los defensores y portavoces de este horizonte del Vivir Bien, entendido tanto como una aspiración política y como una medida de calidad de vida en las comunidades. Así, el crecimiento y desarrollo promovido por la CARE parte de las instituciones y capacidades de las familias, y trabaja para fortalecerlas a través de los proyectos e intervenciones que lidera, como la Escuela CARE 2024. Mediante un enfoque intercultural, empodera a los y las jóvenes y líderes asháninka, preparándolos para desenvolverse tanto dentro de su propio contexto indígena como en espacios externos, ampliando sus oportunidades y capacidades de liderazgo.

En este marco, los líderes de CARE resaltan en sus discursos el rol de la organización como puente entre las comunidades indígenas y el Estado, asegurando la inclusión de las aspiraciones y perspectivas indígenas en la implementación de servicios públicos, proyectos y políticas.

3.2. Visiones de buen vivir de las y los estudiantes

3.2.1 ¿Qué es Kametsa Asaike?

Los trabajos realizados por los y las estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria sobre el concepto de Vivir Bien tienen como escenario principal el bosque y

varios espacios comunes de la comunidad, como la cancha de fútbol, el local comunal y la posta. En todos estos lugares, las representaciones incluyen únicamente a asháninkas realizando diversas actividades.

En los dibujos, las actividades que ilustran están relacionadas con la vida familiar, en la que los parientes se reúnen para compartir alimentos y beber masato. Los asháninka representados muestran expresiones plácidas y de contento. Estos dibujos están acompañados de mensajes como "vivir bien con las familias", "vivir en familia" y "compartir".

En las explicaciones orales sobre el Vivir Bien, los y las jóvenes enfatizan que se trata de una vida social entre parientes y vecinos, donde, al saber convivir entre asháninkas, pueden disfrutar de la vida en común juntos, compartiendo lo que tienen, sin pelear ni hacerse daño. Representan escenas de la vida tradicional asháninka, en las que las familias se reúnen para compartir un plato de comida y un pajo de masato, invitando a otros parientes a unirse.

En uno de los dibujos, por ejemplo, se muestra la imagen de una pareja, que ocupa todo el papelógrafo, compartiendo un plato de comida en medio de ellos con un gesto de alegría. Un miembro del grupo de estudiantes explicó:

Como ven aquí, Kameta Asaike es vivir bien, vivir tranquilo, sin pelear, sin hacer daño a los demás. También compartir con la familia. Como ven aquí, están comiendo enchipado de pescado que ha ido a pescar". (Taller de estudiantes, 5to de secundaria)

El plato de comida representado es un plato tradicional asháninka, y se resalta que el esposo lo trajo de su pesca, mientras que su esposa lo preparó. Esta escena refleja que el Kametsa Asaike es una práctica construida a través de acciones y valores compartidos, aunque diferenciados y complementarios dentro del núcleo familiar.

Mencionan también que quienes amenazan esa tranquilidad son los brujos, quienes dañan a los asháninkas causándoles enfermedad. A la base de ello está la envidia. Así lo afirman: "No debe haber brujos, nada de daños entre nosotros." (Taller de estudiantes, 5to de secundaria)

En relación con otras amenazas a su bienestar, reflexionan sobre la importancia de valorar su identidad cultural: "Tener unión más que todo en preservar nuestra cultura y respetarnos, valorarnos nosotros mismos. No tener vergüenza de cómo somos, de nuestra vestimenta o de donde sacamos nuestros alimentos. Cuidar mucho el bosque también y nuestros peces" (Taller de estudiantes, 3ro de secundaria).

En el dibujo grupal de cuarto de secundaria, se señala el siguiente listado: “necesito un bosque, necesito un estadio, compartir con mi familia, compartir cualquiera persona y vivir tranquilo en mi familia” (Taller de estudiantes, 4to de secundaria). Estos dibujos reflejan un estilo de vida tradicional asháninka en un entorno con recursos del bosque disponibles. Un estilo de vida así refleja un nivel de autonomía cultural y territorial y servicios básico para una vida buena. No obstante, la visión de los y las jóvenes refleja elementos de cambio al incluir en los dibujos imágenes de árboles tumbados o de fuentes naturales como ríos con poca presencia de peces. Otros elementos de cambio que se incluyen son el estadio, el local comunal, la posta y la escuela.

En el caso de los y las jóvenes, se destaca con mayor fuerza el componente lúdico y de alegría que se experimenta en los espacios representados en los dibujos del Kametsa Asaike. Tanto el bosque como el estadio son fuentes de alegría y diversión, ya que son espacios donde se ríe y se juega. En algunas de las respuestas, los y las jóvenes mencionan que el bosque es importante por la felicidad que les aporta.

3.2.2 ¿Qué necesitas para Vivir Bien?

En relación con lo que los y las estudiantes consideran necesario para vivir bien, los tres grupos dibujaron bosques y ríos habitados por aves de monte, peces, venados, majaz, insectos, aves volando, entre otros. Uno de los dibujos representó escenas de la vida familiar en la chacra, donde las familias también tienen sus casas. La escena muestra una casa al lado de la chacra, rodeada de cultivos de yuca, plátano y árboles. En la imagen, un hombre trabaja con un machete, mientras que la mujer lleva una canasta con yuca en la espalda. Dentro de la casa, una "mamita" aparece contenta, sentada en un tapete de shapaja, sosteniendo un recipiente de comida, con una olla en la que cocina yuca sobre leña, y un perro corriendo hacia la casa. Cerca de ellos, se dibuja otra casa, junto a un río con variedad de peces. Frente a la casa, se muestra una escena femenina: una mujer y una niña preparan una olla grande de masato, chancando la yuca con un gran maso, mientras que cerca del río, otra mujer bebe masato. Este dibujo no incluye texto, pero en la descripción oral se mencionan los roles: el hombre trabaja en la chacra para alimentar a su familia, la "mamita" está haciendo yuca, y se destaca que "todos los asháninkas siempre tienen su mascota, que es el chorito" (Taller de estudiantes, 5to de secundaria).

En los otros dos dibujos, que muestran escenas de bosques con alta biodiversidad, los alumnos incluyeron textos sobre las amenazas que lo ponen en riesgo. Afirman que no

se deben tumbar los árboles porque, de hacerlo, las aguas se secarán y no habrá aves. Tampoco se debe contaminar el agua, ya que no habrá peces después. Además, mencionan que no debe haber guerra para poder estar bien.

De la misma forma, el mensaje del otro texto enfatiza el riesgo de la contaminación en el medio ambiente y su impacto en la vida asháninka:

Lo que necesitamos para vivir bien no contaminar el medio ambiente para vivir en nuestra familia, tranquilos, sanos y fuertes. Si lo contaminamos el medio ambiente sentimos triste sin árboles porque los árboles es lo que nos da el aire y también los frutos lo que consumimos. El río si lo contaminamos, los peces morirán por eso debemos cuidar el medio ambiente. (taller de estudiantes, 4to de secundaria).

Los dibujos y textos reflejan las condiciones de vida necesarias para que los asháninkas puedan llevar una vida buena. Esto se expresa claramente al retratar el tipo de territorio que necesitan, el cual sustenta actividades valiosas. El resultado de poder continuar con los modos de vida que valoran se refleja en sentimientos de bienestar y seguridad, como vivir en familia, tranquilos, sanos y fuertes, así como en el acto colectivo de saber celebrar compartiendo masato con los y las parientes.

Esta expresión gráfica de bosques saludables, con diversidad y abundancia de recursos naturales, corresponde al territorio que los asháninka han gestionado a través de sus prácticas ancestrales y conocimientos colectivos. Sin embargo, este territorio también ha sufrido el impacto de actividades extractivas, como la tala intensiva de árboles. Por ello, los y las jóvenes, a través de sus exposiciones, recuerdan principios que deben respetar para cuidar sus territorios, como no talar y no contaminar. La seguridad territorial es fundamental para la autonomía cultural y el autosustento, ya que brinda seguridad alimentaria y las actividades económicas mediante las cuales sustentan sus modos de vida tradicionales.

En el caso de los y las jóvenes, se observa el uso generalizado de la palabra "contaminación". Lo conciben como un problema en la gestión de los desechos y una amenaza para la salud de los ríos y los peces que los habitan. En sus explicaciones, los y las jóvenes demuestran una comprensión del impacto de las amenazas, que abarca desde la afectación de fuentes como el aire, el agua y el viento, hasta su efecto en las formas de vida de los animales para sobrevivir, y, finalmente, el impacto en sus vidas como asháninkas. Esto refleja su relación vivencial con el territorio y su profundo conocimiento del mismo, así como las reglas de conducta para el uso del territorio y los

recursos, las cuales necesitan ser reafirmadas frente a amenazas tanto externas como internas.

En las reflexiones de los y las jóvenes sobre el tema de la contaminación y otras actividades como la tala de árboles, proponen soluciones como colocar más tachos de basura en la comunidad o hacer pozos para desechar la basura. Además, reinventan límites para actividades como la tala de árboles, incorporando nuevos criterios como el tamaño del árbol, la cantidad permitida y el tipo de uso. No obstante, también mencionan otras fuentes de contaminación, como el petróleo.

A partir de ahí, los y las jóvenes mencionan nuevos bienes para gestionar necesidades emergentes o mejorar el acceso a servicios básicos. Listan bienes tanto individuales como públicos para estar mejor comunicados, como altavoces, celulares e internet. También mencionan la necesidad de un presupuesto comunal para aumentar la cantidad de tachos de basura, mejorar la casa comunal y el estadio, así como dinero para estudiar y recibir atención médica.

Los y las jóvenes también mencionan la necesidad de que su territorio esté seguro, libre de guerras y de la amenaza del narcotráfico. Como amenazas externas a su territorio, destacan problemas graves como el terrorismo, el narcotráfico, la guerra y los "sacajos", y subrayan el papel crucial de los ronderos en la protección y seguridad de sus comunidades.

Los y las jóvenes reconocen los cambios que se han dado en sus comunidades. Al abrirse las carreteras, han llegado cosas nuevas, como la cerveza, el internet y las redes sociales. Al comparar sus vidas con las de los asháninkas antiguos, afirman que ellos se dedicaban principalmente a la alimentación, la pesca, la caza y al cultivo de yuca. Cuando estos recursos se agotaban, dejaban descansar la chacra y se mudaban en busca de un nuevo lugar para mantenerse bien alimentados. En esta comparación, los y las jóvenes reconocen que sus formas de vida han cambiado, y que ya no están tan centradas en la alimentación. En este contexto, mencionan que hoy en día algunos asháninkas trabajan para ganar "plata", sin especificar qué necesidades cubrirían con ella, aunque generalmente se asume que es para cubrir las necesidades básicas de la familia, algo que se menciona con frecuencia al hablar del dinero.

3.2.3 ¿Cómo es una buena mujer asháninka?

En la parte final del proceso, los y las jóvenes reflexionaron sobre los valores y características que atribuyen a una buena mujer asháninka. Dos de los dibujos representaban a mujeres vestidas con ropas y maquillaje tradicionales, mientras que el tercero mostraba a un grupo de parientes sentados en una mesa dialogando, titulado “Conversando con su familia”, en el que aparecían dos mujeres y un varón.

Las virtudes mencionadas se centran principalmente en la relación con los demás. Una buena mujer asháninka debe ser respetuosa y humilde con todas las personas, compartir sus conocimientos y costumbres, respetar a su esposo, amar a su familia y enseñar en su comunidad. También se destaca que no debe maltratar a su esposo y que debe desempeñar tareas específicas como preparar masato y cocinar.

Por otro lado, algunas cualidades señaladas hacen referencia a su desarrollo personal. Se menciona la importancia de que una mujer se respete y se quiera a sí misma, además de ser trabajadora, responsable, fuerte, ordenada y limpia. En cuanto al rol dentro de la familia, se valora su responsabilidad en el cuidado de los y las hijos y su capacidad para transmitir valores asháninkas.

El aprendizaje también aparece como un aspecto fundamental. Se enfatiza que debe estudiar, aprender cosas nuevas y formarse profesionalmente, lo que está vinculado con la idea de que no debe tener muchos hijos. En ese sentido, los y las jóvenes coinciden en que no deberían tener más hijos de los que puedan alimentar y cuidar responsablemente, estimando que un número adecuado podría oscilar entre cinco y siete, dependiendo de la capacidad de la familia para brindarles una buena alimentación y educación.

Como se observa en estas reflexiones, una buena mujer asháninka es una persona generosa con sus parientes, que comparte sus saberes y conocimientos con los demás:

La mujer asháninka ama a su familia, como hay que amar a nuestra familia y nuestros hermanos. También debe enseñar a nuestras comunidades. Y cuando nos casamos con nuestros esposos, no debemos maltratarlos, sino dedicarnos a ser profesionales para enseñar en nuestra comunidad. (Taller de estudiantes, 4° de secundaria)

Su amor se expresa en los cuidados y consejos que brinda a sus hijos, así como en la responsabilidad con la que atiende a su familia. Además, como mujer conocedora, trabajadora y responsable, es activa y capaz de transmitir sus costumbres a sus

parientes. A través de la formación, inculca en sus hijos los valores y normas asháninkas, educándolos como buenos asháninkas.

Este acto de compartir incluye tanto los saberes tradicionales como los nuevos aprendizajes adquiridos en la escuela o la universidad, los cuales, por su valor, deben ser transmitidos a los demás.

3.2.4 ¿Cómo es un buen hombre asháninka?

En relación con el hombre bueno, los jóvenes lo representan realizando actividades económicas como trabajar en la chacra y cazar. En la caza, utilizan flechas y construyen refugios para esperar a los animales. Estas son técnicas que no todos dominan, pero que los y las jóvenes valoran con admiración. Narraron que, en el pasado, los asháninkas eran tan sigilosos al desplazarse durante la cacería que los animales apenas lograban percibirlos, pareciendo casi domesticados. Además, al cazar con flechas, no hacían ruido y sabían diferenciar el género de los animales, evitando cazar a las hembras.

Los y las jóvenes enfatizan que un hombre bueno es trabajador y se esfuerza con constancia y entrega para que sus hijos puedan salir adelante y convertirse en buenos asháninkas.

Es un buen asháninka trabajador, que trabaja duro en la chacra, que siempre puede trabajar para que sus hijos del Ene puedan salir adelante o puedan ser también buenos asháninkas del Ene. (Taller de estudiantes de tercero de secundaria)

Además, destacan que debe comportarse correctamente, respetando a su esposa, sin maltratarla, y cuidando de sus hijos. También cultiva lo que le gusta a su familia, considerando sus preferencias y necesidades.

En los dibujos, el hombre aparece en el bosque, en su chacra, donde trabaja. Su actividad principal está ligada al trabajo en la chacra para la producción de alimentos y cultivos comerciales, y la caza. Por el contrario, la mujer no está representada en actividades productivas económicas de la misma manera, sino en roles asociados a la crianza y el mantenimiento de la vida comunitaria. Dichos roles no son excluyentes, ya que los hombres también participan en la crianza y en la transmisión de virtudes y

conocimientos asháninkas, y las mujeres tienen funciones en la chacra y la recolección de alimentos.

Las definiciones de un buen hombre y una buena mujer se comprenden desde la complementariedad: hombres y mujeres realizan actividades que se complementan para satisfacer las necesidades de la familia, en una lógica de vida comunitaria centrada en el principio del bien y la ética del asháninka sanori.

En ambos casos, se destacan valores y conocimientos que aseguran la autonomía de la que disfrutan, conservando saberes, principios y estilos de vida valorados. Como se mencionó antes, los y las jóvenes afirman que sus vidas han cambiado en comparación con las de sus abuelos, quienes se enfocaban principalmente en asegurar la seguridad alimentaria. Ahora, ellos identifican entre sus responsabilidades el ser estudiantes.

Si bien los hombres son quienes principalmente trabajan en la chacra y las mujeres asumen más funciones de cuidado en el hogar, ambos deben equilibrar sus estudios con estas responsabilidades. La escuela secundaria introduce un nuevo desafío en esta dinámica, ya que implica gestionar el tiempo entre el trabajo, el hogar y el aprendizaje. En este contexto, la educación no solo representa una oportunidad de desarrollo, sino también un espacio donde se replantean las formas de distribuir el trabajo y el apoyo mutuo dentro de la familia.

Además, los y las jóvenes deben transitar por espacios foráneos, tanto dentro como fuera de la comunidad, como los centros de salud, las escuelas o incluso la ciudad, donde enfrentan la necesidad de gestionar problemas o situaciones nuevas. En este contexto, la formación escolar se percibe como fundamental para adquirir las competencias necesarias que les permitan afrontar estos desafíos y atender tanto las necesidades personales como familiares y comunales.

Los y las jóvenes reflexionan sobre las costumbres tradicionales, como tener numerosos hijos, proponiendo nuevos criterios y límites. Consideran importante que las parejas cuestionen prácticas como la sobrecarga de tareas domésticas en las mujeres y fomenten un apoyo mutuo para alcanzar metas educativas. También destacan que un buen hombre no debe celar a su pareja, evitando conflictos y asegurando el respaldo necesario para que ella continúe estudiando, especialmente en casos donde las mujeres tienen pareja, hijos o enfrentan un embarazo mientras cursan la secundaria. Así, sus respuestas reflejan la coexistencia de valores tradicionales con nuevas aspiraciones que desafían ciertos roles de género.

3.3. Oportunidades y desafíos

A través de sus dibujos y reflexiones, los y las jóvenes expresan que su identidad cultural es fuerte, destacando especialmente el valor de compartir y el cuidado del bosque, elementos fundamentales para su bienestar. Valoran profundamente estos aspectos como parte esencial de su vida y de las condiciones que les permiten vivir bien. Se sienten responsables de cuidar los recursos de su territorio y son conscientes de que las amenazas provienen tanto de factores internos como externos. En este contexto, reafirman la importancia de los valores, saberes y prácticas asháninkas, y subrayan el valor de la escuela como un espacio clave para dotarlos de información, competencias y capacidades que fortalezcan sus derechos y les permitan aportar de manera significativa a su comunidad.

En las visiones sobre el vivir bien, los y las jóvenes suman virtudes como ser estudioso y regulan libertades como la de tener hijos en función a los que puedan cuidar, educar y formar dentro de los valores asháninkas. Amplían la libertad de quedar embarazada a elegir posponerlo hasta terminar la secundaria o los estudios superiores. Esto orienta el trabajo de la pareja a apoyar proyectos personales y a una regulación mutua, especialmente masculina, en la que él apoya el anhelo de su pareja y rechaza prácticas como celar y controlar.

Los padres son un apoyo fundamental para hacer posible los anhelos de los y las jóvenes de seguir estudiando, ofreciendo la oportunidad de elegir entre un modelo de vida más tradicional, donde los y las jóvenes forman familias, o finalizar sus estudios secundarios y continuar con los superiores.

Estos anhelos se valoran porque dotan a los y las jóvenes de nuevas capacidades y herramientas útiles para su vida adulta, dar apoyo técnico en actividades comerciales familiares y, posiblemente, asumir roles de liderazgo en su comunidad.

Para convertir estos anhelos en oportunidades reales, es necesario que los y las jóvenes accedan a información sobre salud reproductiva y a métodos anticonceptivos en centros de salud que brinden una atención intercultural. Los anhelos de ser profesionales, requieren oportunidades reales de acceso a institutos y universidades que garanticen, a través de ajustes razonables interculturales, que la experiencia educativa culmine exitosamente.

CAPÍTULO 4: ESTUDIANTES, AGENCIA Y EDUCACIÓN

4.1. Descripción de las características del servicio educativo secundario José Flores Nijamashi

En la comunidad nativa de Quempiri se brinda el servicio de educación secundaria en la institución educativa José Flores Nijamashi, que pertenece a la UGEL Río Ene, en el distrito de Río Tambo. Es un servicio bajo el modelo de secundaria con residencia estudiantil⁵ regulado por el Ministerio de Educación, y cuenta con una residencia en la que algunos estudiantes permanecen internados durante el período escolar.

Este servicio tiene una propuesta pedagógica diferenciada, que incluye el desarrollo de talleres por las tardes orientados al fortalecimiento de las competencias de comunicación, matemáticas y educación para el trabajo. Además, sostiene una propuesta educativa que se propone reforzar el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Cuenta también con un equipo técnico formado por docentes y profesionales de otras áreas, como psicología y trabajo social. Este equipo tiene como rol fundamental velar por el bienestar de los y las estudiantes, especialmente aquellos que forman parte de la residencia y pasan temporadas lejos de sus familias. Se asume que este distanciamiento familiar es una condición de vulnerabilidad y, por lo tanto, requiere acompañamiento.

El modelo de servicio educativo con residencia estudiantil se aprobó en 2017, y a partir de esa fecha, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) cuentan con un presupuesto para contratar al personal de la residencia estudiantil. No obstante, este tipo de servicios educativos ha existido durante más de 60 años en comunidades rurales de diversas regiones del país. Generalmente, las instituciones educativas del nivel secundario se ubican en un centro poblado más grande y muchas familias de comunidades aledañas enviaban a sus hijos e hijas para estudiar, alojándolos en pensiones o, en el mejor de los casos, en casas de familiares.

En los ámbitos amazónicos, este tipo de desplazamiento de los y las estudiantes para cursar la educación secundaria genera vulnerabilidades, como el insuficiente acceso a alimentos, afectaciones a la salud mental, y exposición a situaciones de abuso sexual⁶.

⁵ Modelo de Secundaria con Residencia Estudiantil

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2633511/RM%20515.pdf.pdf?v=1640099690>

⁶ Escuelas seguras y libres de violencia. Minedu 2017

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación formuló este modelo de servicio educativo para abordar los desafíos educativos en ámbitos rurales. Sin embargo, como se desarrollará en este capítulo, aún existen desafíos estructurales que impiden garantizar un servicio de calidad para estos jóvenes.

Durante nuestro trabajo de campo, realizamos entrevistas con familias, docentes y responsables de la residencia estudiantil, e identificamos algunas dificultades persistentes en la implementación de la política educativa:

- **Demora en la contratación de docentes:** El proceso de contratación docente no se completa antes de que inicie el año escolar, lo que significa que los y las estudiantes pueden pasar semanas o meses sin un docente para un área curricular determinada. Esto ocurre debido a que las plazas son poco solicitadas por su ubicación en una comunidad rural alejada. Esto genera que algunos docentes asuman áreas que no son de su especialidad. Por ejemplo, el docente de ciencias sociales enseñaba inglés sin tener la competencia necesaria para ello.
- **Rotación de docentes:** Los y las docentes contratados suelen “rotar”, es decir, renuncian porque surge la oportunidad de un contrato en otro lugar. Esto obliga a los y las estudiantes a esperar la contratación de un nuevo docente. Visitamos el colegio en noviembre y la mayoría de los y las docentes tenían apenas 3 meses de permanencia en el colegio.
- **Contratación tardía del personal de la residencia:** El personal de la residencia se contrata hacia el mes de mayo, cuando la UGEL tiene disponibilidad de presupuesto, debido a consideraciones presupuestales del sector. Por tanto, al inicio del año escolar, los y las estudiantes de la residencia no cuentan con personal que los apoye.
- **Deficiencias en la provisión y gestión de mobiliario y equipamiento:** Aunque la infraestructura de la institución educativa estaba en buen estado, se observó mobiliario roto e inadecuado. La escuela contaba con un aula de cómputo improvisada que tenía solo 5 computadores de más de 10 años de antigüedad y no tenía mesas ni sillas adecuadas para su uso. Si bien existen tabletas que fueron distribuidas durante la pandemia, no se entregan actualmente a los y las estudiantes y observamos un uso escaso de estos dispositivos.

La ausencia de condiciones de calidad en los servicios educativos afecta directamente la calidad de la educación que los y las estudiantes reciben. Las rotaciones de docentes disminuyen la posibilidad de que los y las estudiantes construyan vínculos sostenidos con sus maestros, lo cual es muy importante para su aprendizaje. Del mismo modo la inadecuada provisión de mobiliario y equipos evidencia una inequidad en el acceso a educación de calidad, lo que explica, en parte, los pobres avances en términos de aprendizajes.

Adicionalmente, aunque nuestro objetivo no era realizar una evaluación pedagógica, observamos deficiencias importantes que reflejan los retos para lograr aprendizajes significativos en los y las estudiantes. Durante las observaciones de aula y el recorrido por los espacios de la escuela, identificamos lo siguiente:

- **Escaso uso de materiales educativos:** Los y las estudiantes cuentan con cuadernos como principal material de aprendizaje. Solo en ciencias observamos el uso de cuadernos de trabajo. Los y las docentes dictan la lección de acuerdo con sus propias pautas, y los y las estudiantes copian en su cuaderno la lección y resuelven ejercicios o preguntas cuando corresponde.
- **Una buena parte del tiempo en clase se usa para copiar.** Varios docentes dictaban la lección y los alumnos copiaban. No necesariamente se promovía que los y las estudiantes desarrollaran ejercicios, trabajaran en grupo resolviendo situaciones problemáticas o respondieran preguntas motivadoras. Observamos esto incluso en el área de ciencias sociales y en arte, en las cuales, por su naturaleza y contenidos, podrían desarrollar otras estrategias.
- **Débil dominio del castellano como segunda lengua.** Un buen número de estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria no ha desarrollado la competencia para comunicarse adecuadamente en castellano. Vimos que esto mejora para aquellos estudiantes cuyos padres hablan castellano, pero por sí misma, la escuela no logra desarrollar esta competencia tan valorada y sostenerse como un espacio que desarrolla competencia y democratiza la educación.
- **Falta de aplicación de un enfoque intercultural en la enseñanza.** No vimos ningún tipo de diálogo entre docentes y estudiantes orientado a contextualizar o recoger saberes locales y aportar con ello a los procesos de aprendizaje. Si bien el currículo promueve el enfoque de interculturalidad, no

observamos que hubiera una predisposición hacia ello. Por el contrario, encontramos maestros bien intencionados, pero con ideas prejuiciosas en cuanto a las familias de los y las estudiantes y bajas expectativas de las capacidades de los estudiantes.

Considerando las deficiencias en la gestión de los servicios educativos, así como en el desarrollo de procesos pedagógicos significativos, la calidad del servicio educativo que se brinda en Quempiri resulta globalmente de baja calidad. No obstante, durante nuestra presencia en el colegio no observamos situaciones de tensión o violencia escolar ni entre estudiantes ni entre estudiantes y docentes. En cambio, los días en el colegio transcurren con cordialidad y de acuerdo a las rutinas que propone la escuela. A pesar de las dificultades señaladas en el servicio educativo, los y las estudiantes asisten diariamente a clases con entusiasmo, puntualidad y motivados. Están aseados y muchos de ellos visten el uniforme escolar, aunque este no es obligatorio. Durante las observaciones en aula, identificamos que los y las estudiantes se desenvuelven con un enorme respeto hacia sus maestros. No observamos faltas de respeto hacia los maestros ni entre compañeros.

4.2. Reflexiones de los y las estudiantes sobre su experiencia educativa

Los y las estudiantes de Nijamashi hablan asháninka como lengua materna y castellano como segunda lengua. Desarrollamos talleres con los y las estudiantes del VII ciclo que cursan tercero, cuarto y quinto de secundaria, una jornada por grado en grupos mixtos y les realizamos las siguientes preguntas:

- ¿En qué nos ayuda estudiar la secundaria?
- ¿Qué necesitan Uds. para aprender mejor?
- ¿Qué no les ayuda o los distrae de su aprendizaje? (dificultades o desafíos)

Realizamos un trabajo en grupo para que los y las estudiantes pudieran conversar y dialogar entre sí, graficar sus respuestas, contestarnos y dialogar con nosotras. La apuesta por pedirles que graficaran sus respuestas se sostiene en nuestro interés por conocer sus imaginarios. Ante las limitaciones de la oralidad, los dibujos tienen la posibilidad de mostrarnos situaciones, gestos, símbolos y permitirnos comprender mejor su perspectiva. Además, el carácter lúdico que tiene el dibujo y la posibilidad de que pudieran plasmar sus visiones con libertad enriquecieron el proceso.

Una perspectiva importante en esta investigación es la centralidad y el protagonismo que tienen los y las estudiantes respecto de lo que anhelan para sí mismos y de su propia perspectiva de vida. Así, buscamos que nuestra metodología nos ayude en ese proceso, considerando que, al no ser nosotras hablantes de asháninka, necesitábamos estrategias creativas para acceder a ellos.

4.2.1 ¿En qué nos ayuda estudiar la secundaria?

Nos ayuda ser un buen ciudadano como personas. Nos ayuda a reflexionarnos, y aprendernos nuevas cosas y expresarnos y sobresalir ante cualquier problema. (Taller de estudiantes, 3ero de secundaria)

La educación secundaria significa para los y las jóvenes la posibilidad de continuar aprendiendo y formarse como ciudadanos. Es significativo que esta sea la primera idea plasmada por los y las estudiantes, ya que contribuye a un fin común, es decir, al reconocimiento de saberse parte de un colectivo nacional y de su aporte en la interacción con otras personas. También se destaca el papel central de la educación como herramienta para afrontar desafíos y resolver problemas con solvencia.

Los y las estudiantes también identifican que la educación les permite contar con mejores recursos para relacionarse con la sociedad mayor, interactuar con solvencia en otros espacios urbanos como la ciudad de Satipo, expresar sus necesidades en ese entorno y poder pedir y gestionar ayuda si la requieren. Así, hablar castellano es en uno de los aprendizajes más esperados y valorados que se espera lograr en la escuela secundaria.

Nos ayuda a expresarnos como leer, escribir y hablar correctamente el castellano. (Taller de estudiantes, 3ero de secundaria).

La expectativa respecto al aprendizaje del castellano es alta; los y las estudiantes valoran poder expresarse, lo cual se vincula con el fin comunicativo, pero también se enfoca en la calidad del manejo del idioma, tanto al hablar como al escribir con corrección.

La escuela también es percibida como un espacio que genera oportunidades para acercarse a lo nuevo, para conocer nuevas tecnologías, como tabletas y celulares. Este es un cambio importante como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Las reflexiones y sus dibujos destacan, para los y las estudiantes de tercero de secundaria, sus deseos de estudiar, viajar y conocer otros países; oportunidades y sueños que han ido incorporando y que son posibles a través del tránsito por la educación secundaria. En su dibujo se observa a un estudiante con mochila azul y a una estudiante mujer con falda de colores, cartera y trenzas, que dijeron son bonitas, con ropa colorida que también usan, además de la vestimenta tradicional que es la kushma. De este modo, se muestra el rol de la escuela en el cumplimiento de expectativas nuevas, distintas de la vida tradicional, pero también presentes en estos jóvenes.

El aprendizaje de las operaciones matemáticas también se reconoce como fundamental y relevante. Es una competencia que requieren y un aporte que brinda el sistema educativo.

Ha sido valioso también como retratan a un estudiante con kushma y corona que lee y tiene un estante de libros al lado. El dibujo se completa con la siguiente frase: *“Si terminamos la secundaria podemos seguir adelante para cumplir nuestro sueño”* (Taller de estudiantes de cuarto de secundaria).

Los y las estudiantes tienen sueños y expectativas para su vida futura como parte del pueblo asháninka, detentando su cultura y forma de vida, e incorporando también otros elementos, como la competencia lectora, que les era ajena y que no podrían aprender en el seno de sus familias, pero que se suma como un aporte central que brinda la educación para seguir adelante. Este deseo de los y las estudiantes significa seguir aprendiendo, por ejemplo, con estudios universitarios o técnicos a través de Beca 18. Precisaron que, si quieren estudiar con Beca 18, deben ser responsables y estudiosos. Los y las estudiantes tienen claro que estas son también oportunidades de mejora económica.

Durante el taller un estudiante señaló:

Si es que estudiamos en la universidad, si llegamos a ser profesional, hay que apoyar a nuestro papá, y hay que darle plata porque nuestro papá es el que nos mantiene cuando estábamos niños. (Taller de estudiantes, 4to de secundaria).

Manejan la idea de aportar a su familia a partir de ese aprendizaje y formación profesional, lo que evidencia una visión orientada al bien común. También contemplan retornar a la comunidad. Consideraban que no sólo serían profesionales, sino que también tendrían su chacra, pero que compartirían lo sembrado con sus padres, que ya

estarían ancianos. Por tanto el aporte de la educación secundaria es, en suma, positivo y valioso: aporta lo nuevo, lo que posibilita la resolución de problemas y permite que nuevas experiencias sean posibles. Los nuevos horizontes de vida profesional son oportunidades que son posibles con la conclusión de la secundaria, pero que ven orientadas hacia el bien de la familia y de la comunidad.

4.2.2 ¿Qué necesitan para aprender mejor?

Nos ayuda para aprender más, para conocer palabras nuevas, tener profesores más inteligentes para que nos enseñen bien. (Taller estudiantes, 4to de secundaria)

A la pregunta sobre lo que necesitan para aprender mejor, fueron muy claros en la necesidad de contar con mejores maestros e incluso mejores metodologías. Es decir, más activas, dinámicas y participativas. Cuando dialogamos en torno a ello, su expectativa estaba en tener un aprendizaje en el que ellos sean los protagonistas y no solamente receptores de información. También señalaron que el maestro debe comprometerse con el aprendizaje de sus estudiantes, apoyarlos, ser puntual y responsable. En ese sentido, anhelan que el docente sea un modelo a seguir, que pueda ser un referente éticamente valioso.

Asimismo, abordaron la necesidad de contar con mejores materiales y recursos para aprender. Entre los materiales esperados está contar con computadoras que les permitan aprender a elaborar oficios. Ellos explicitan la necesidad de ser competentes para su vida adulta, y saben desde ya que resolver diversos problemas requiere elaborar documentos, y por tanto contar con esa capacidad es relevante, y acceder al manejo de las tecnologías es deseable.

Estudiar más lectura, practicar más. Cuando nosotros leemos, hablamos más correcto el castellano. (Taller de estudiantes, 4to de secundaria)

Los y las estudiantes valoran el aprendizaje del castellano, por lo que hicieron énfasis en que necesitan practicar más su lectura para aprender mejor y con mayor corrección el castellano. También señalaron que aprenden más cuando preguntan, y que se duermen cuando el profesor solo habla.

4.2.3 ¿Qué no les ayuda o los distrae de su aprendizaje?

Les preguntamos a los y las estudiantes qué les dificulta aprender, y ellos identificaron varios aspectos problemáticos, algunos de los cuales son externos a la escuela pero tienen impacto en su disposición para aprender:

El celular nos hace traomar (sic) por eso no podemos hacer la tarea. Las calatas, la pornografía, porque te hace enviciar. Cuando jugamos un juego nos podemos quedar ahí. (Taller de estudiantes, 3ero de secundaria)

Los y las estudiantes en secundaria cuentan con celulares. Aunque no los utilizan en clase, lo mencionaron como un problema que los distrae de sus deberes. Plasmaron que no gestionar adecuadamente el celular conlleva varios problemas:

- Los distrae y no cumplen sus tareas.
- Puede ser útil para investigar, pero a veces lo usan solo para plagiar una respuesta.
- Les da acceso a la pornografía y eso afecta las relaciones entre los y las estudiantes y genera vicios.
- Ludopatía: juegan de manera desmedida juegos en red, por tanto no duermen, dejan de hacer sus tareas e incluso podrían faltar a clases o a sus responsabilidades.

Un cambio significativo en la comunidad post pandemia ha sido el acceso a internet en la comunidad. Inicialmente, la comunidad gestionó el servicio para que los y las estudiantes pudieran estudiar de manera remota. Además, se compraron celulares y se conectaron con las tabletas. Sin embargo, un primer efecto ha sido que algunos estudiantes enfrentan dificultades para gestionar adecuadamente su uso, mientras que otros estudiantes no. También ha generado la necesidad de contar con dinero para recargar el saldo semanal o mensualmente.

La comunidad desempeña un rol vigilante y activo en la protección de los y las estudiantes. La ronda es una instancia comunal que resguarda la comunidad todas las noches, que además vigila que los y las estudiantes no se amanezcan jugando. Si los sorprenden, les llaman la atención y se les sanciona con ejercicios físicos o trabajo comunal, en casos reiterativos.

Además, los y las estudiantes señalaron otras problemáticas que afectan su aprendizaje: cuando no se alimentan bien, especialmente al omitir el desayuno, cuyo efecto es que se sienten cansados y no pueden aprender. Otra dificultad es cuando no

hay dinero en casa, lo que los obliga a trabajar y abandonar o descuidar sus estudios. El mundo del trabajo compite con el espacio que la escuela les brinda para ser estudiantes, representando un desafío adicional para sus estudios.

4.3. Valoraciones y expectativas de los estudiantes

Cuando se les pregunta explícitamente, varios estudiantes expresan su deseo de ser profesionales o de “ser alguien en la vida”. Esto está asociado a la idea de tener una profesión. Son ideas que la presencia de la escuela ha incorporado en la vida de los y las estudiantes y que también ha calado en sus familias. La escuela aparece como un espacio necesario en la trayectoria de los y las estudiantes, por el que ellos, ellas y sus familiares apuestan. Las familias asumen, no sin contradicciones, que prescindirán del aporte de sus hijos e hijas a la economía de la vida familiar. Además, los y las jóvenes deben postergar sus deseos de formar una familia siguiendo las prácticas más tradicionales.

Concluir la educación secundaria es una expectativa presente y relevante para los y las estudiantes, quienes además son capaces de identificar claramente cuáles son sus necesidades para aprender más y mejor. Entre sus expectativas destacan estudiar una carrera técnica, estudiar agronomía y para algunos, acceder a una beca como Beca 18, una expectativa concreta que muchos desearían alcanzar.

Sin embargo, participar en Beca 18 implica rendir un examen en Satipo, lo que requiere que la familia pueda apoyar económicamente al estudiante con el traslado. Además, es necesario que el estudiante tenga los recursos para mantenerse en la ciudad donde decida estudiar. Estas exigencias son altas y a menudo superan las capacidades de apoyo económico de las familias. Si bien es una expectativa y una posibilidad presentes, lograrlo se concreta en casos muy excepcionales, ya que demanda una carga considerable tanto para el estudiante como para su familia.

4.4 Cambio post pandemia por COVID -19

Los dos años de pandemia, 2020 y 2021, fueron percibidos como años perdidos en los que no aprendieron, y los señalan como una secuela para su aprendizaje. Los y las estudiantes compartieron que durante la pandemia no lograron aprender. Hubo momentos en los que no tuvieron profesores disponibles o carecían de acceso a equipos

e internet y no aprendieron. Los y las estudiantes y sus familias coinciden en señalar que fue un tiempo perdido para el aprendizaje y afectó su formación.

Sin embargo, la pandemia ha generado una transformación en la comunidad de Quempiri. Se instaló una antena que permite que la línea celular y el internet estén disponibles en la comunidad. Según las autoridades locales, esto fue resultado de una iniciativa comunal en la que se realizó una inversión para lograr la instalación y el acceso al internet. En una comunidad que no contaba antes con conectividad, este cambio ha significado un nuevo elemento en la vida de las familias.

Actualmente, al menos un miembro de cada familia cuenta con un celular y se comunican utilizando WhatsApp adultos y jóvenes. Utilizan audios, llamadas y fotografías como parte de su comunicación cotidiana, sea en asháninka o castellano.

Hace diez años aproximadamente, se construyó una carretera que conecta la comunidad de Quempiri con Satipo en un viaje de seis horas, lo que ha facilitado una mayor vinculación con comunidades cercanas, la capital de la provincia y centros urbanos como Selva de Oro. Esto ha generado facilidades para la comunicación entre comunidades, pero también nuevas necesidades.

Antes, el transporte era fluvial, pero ahora es principalmente terrestre por tanto tener una moto y combustible se ha convertido en una necesidad actual. Del mismo modo, estas conexiones con los centros poblados han activado nuevas oportunidades laborales para los y las jóvenes y, en consecuencia, han generado interés por nuevos bienes de consumo que antes no eran necesarios o no estaban disponibles como ropa, zapatillas, mochilas y accesorios. Esta nueva vinculación con los mercados y el creciente valor del dinero como medio de cambio afectan ciertas dinámicas y prácticas culturales asháninkas.

4.5 Valoraciones familiares en torno a la educación

Las familias alientan a sus hijos a estudiar y realizan esfuerzos importantes para que ellos y ellas puedan contar con uniformes y materiales educativos, que se compran al inicio del año escolar. No obstante, cuando les preguntamos sobre lo que esperan para sus hijos e hijas al terminar la secundaria, la respuesta casi unánime fue “depende de ellos”. Es decir, consideran que es una decisión que deben tomar sus hijos e hijas, y que requiere de su propio esfuerzo. Las familias indican que están dispuestas a apoyarles; sin embargo, algunas expusieron su carencia de recursos económicos para

facilitar que sus hijos e hijas estudien fuera de la comunidad luego al culminar la secundaria.

Algunas madres entrevistadas no habían recibido educación formal, no hablaban castellano y desconocían del funcionamiento de la escuela. Si bien desean que sus hijos e hijas estudien y valoran la educación, no cuentan con la experiencia y el manejo de información necesarias que pudiera permitirles ayudarlos. Esto refleja la diversidad de experiencias dentro de la comunidad, donde algunas familias disponen de recursos culturales que les permitan apoyar a sus hijos e hijas y otras familias no. No obstante, independientemente de ello, la valoración por la educación es alta y todas las familias despliegan esfuerzos en torno a ello.

En general, la escuela secundaria en la comunidad crea un espacio de “moratoria social” en el que los y las jóvenes no son considerados niños, pero tampoco adultos autónomos. Esto es nuevo en estas comunidades y se refleja en las percepciones de las familias. A medida que los y las jóvenes crecen, el rol formador de los padres y su capacidad de influir en ellos disminuyen. En la visión tradicional el o la joven que cruza la adolescencia puede ya conformar una familia y con ello convertirse en miembro de la comunidad también, por tanto, no son ya dependientes de su familia nuclear. En cambio, cursar la secundaria extiende la permanencia de los y las estudiantes en el seno del hogar. Un caso que refleja esta situación es el de un estudiante de 3ero de secundaria que comenzó a trabajar y decidió abandonar la escuela. Sus compañeros dicen que se dedica a trabajar y a su celular. Sin embargo, cuando conversamos con su madre nos explicó que él ya no quería estudiar, y que no podía decirle ni hacer nada, ya que él ya trabaja, tiene su chacra y trabaja como peón. Es decir, en un sentido práctico es un adulto.

Dado que la escuela es una institución ajena a las estructuras tradicionales Asháninka introduce formas y lógicas distintas de aprendizaje, como el estudio personal con resultados y notas individuales. Asimismo, las características del servicio educativo, como los horarios y la organización escolar, limitan la participación de los estudiantes en actividades tradicionales relevantes. A pesar de ello, las familias han optado por sostener este tránsito, con el anhelo de que el acceso a la educación superior puede garantizar un mejor futuro para sus hijos e hijas y fortalecer a la comunidad (A. Sancho y M. Persch, comunicación personal, 2023).

Sin embargo, la baja calidad del servicio educativo impide que los estudiantes egresen con las competencias necesarias para ampliar sus oportunidades, sumado a la escasez

de opciones reales para que los jóvenes y las jóvenes asháninkas accedan a la educación superior. Aun cuando logran culminar la secundaria, enfrentan múltiples barreras —académicas, económicas, geográficas y culturales— que dificultan su continuidad en estudios superiores.

En este contexto, es clave analizar cómo esta situación impacta de manera diferenciada a varones y mujeres. Si bien ambos pueden enfrentar dificultades para continuar su formación, sus trayectorias de vida no necesariamente se ven afectadas de la misma manera. ¿Qué conocimientos y prácticas tradicionales se ven más comprometidos en función del género? ¿Qué aspiraciones educativas y competencias quedan inconclusas? ¿Cómo incide esto en su capacidad de autosustento y autonomía futura?

Comprender estas diferencias es fundamental para dimensionar el impacto de una educación que, cuando fracasa en su propósito de ampliar oportunidades y fortalecer la autonomía, deja a los y las jóvenes en una situación de vulnerabilidad, truncando no solo su desarrollo educativo y profesional, sino también su capacidad de integrarse plenamente en su comunidad y ejercer sus derechos. Frente a esta realidad, queda sin cumplir la aspiración colectiva asháninka de acceder a una educación que los prepare y les dé poder como Asháninkas.

4.6 Relaciones con los y las docentes y equipo de residencia estudiantil

Las relaciones entre los y las docentes y los y las estudiantes se caracterizan por un trato respetuoso, en algunos casos desarrollándose relaciones de confianza y expresiones de cariño. Los y las docentes representan una figura de autoridad que los y las estudiantes respetan. Los y las estudiantes prestan atención en las clases y colaboración en las actividades académicas y de organización del aula. Ocurre algo similar entre los y las estudiantes residentes y el equipo de la residencia, sin que se evidencien problemas o tensiones.

Sin embargo, cuando entrevistamos a los y las docentes y les preguntamos sobre las dificultades que encuentran, compartieron ideas negativas preconcebidas respecto del pueblo asháninka. Orientadas a considerar que los asháninka tienen una mentalidad que no se orienta a la superación. Ideas que sin embargo muestra la distancia que existe entre las formas de vida asháninka y la visión de desarrollo de los y las docentes.

Lo segundo es que el pensamiento asháninka es lo real, ellos no tienen un pensamiento a superación, viven con lo que comen hoy día. Nosotros

compramos, por ejemplo, acá 3 kg de carne, medimos y hoy día medio kilo, mañana 1 kg según la necesidad, hoy día en la mañana un poco y en la tarde. Ellos no, ellos hoy día chapan un venado y ese rato lo desaparecen (...) Entonces son limitaciones tal vez de que vienen desde su propia cultura, desde su propia visión cultural. Complementando, un desayuno idóneo, por ejemplo, para un Asháninka, pues es un pajo de masato, pues lo que no te va a generar nutrientes, ni vitaminas, ni proteínas. (...) Entonces ya son condicionamientos que afectan y que se vuelve una debilidad ya en el centro educativo. (Personal de residencia, entrevista grupal)

El mismo docente comentó luego que, entre las cosas buenas que encuentra en los asháninkas, valora que ellos comparten lo que comen, aunque sea poco, destacando esto como algo valioso. Su mirada crítica responde a que las lógicas de su racionamiento difieren de las lógicas asháninkas. La caza se comparte entre la familia nuclear y extensa, el alimento se toma del bosque y fortalece redes de reciprocidad. Es una lógica centrada en el bien común, muy distinta al consumo individual. La reciprocidad cumple una función en la organización social asháninka; no obstante, en el caso del ejemplo es vista como una debilidad o una carencia de visión.

De esta manera, diversos prejuicios afectan la relación entre adultos y estudiantes en la escuela. Esto es especialmente serio en el caso de los y las docentes, quienes expresan que los y las estudiantes olvidan rápidamente las lecciones y les cuesta aprender. Los maestros y las maestras enseñan a estudiantes que aún no dominan el castellano, y tienen la debilidad de no hablar asháninka. Por lo tanto, se trata más bien de una barrera de comunicación y comprensión, y no de una limitación en las capacidades cognitivas de los y las estudiantes.

Del mismo modo, la crítica al frugal desayuno de las familias es vista como una elección deficiente en el marco de la cultura. Sin embargo, los y las estudiantes consideran que un masato de desayuno no es un buen desayuno. A veces las familias carecen de alimentos que ofrecer a sus miembros. Así, el maestro critica el desayuno como si fuera una elección cultural, cuando en realidad se trata de una situación de carencia, en la que no hay opciones posibles y el masato es la única opción nutricional disponible.

Por otro lado, existe una distancia entre docentes y familias. Desde la percepción de las familias, el rol del maestro es enseñar. Desde la percepción de los y las docentes, la familia debe apoyar a sus hijos en su aprendizaje. Sin embargo, no identifican que a veces las familias carecen de experiencia educativa y no puede apoyar

académicamente a sus hijos e hijas. Además, prescindir de sus hijos e hijas y su aporte a la economía familiar ya representa un aporte significativo.

Finalmente, como ya se dijo, la escuela secundaria crea la noción de estudiante y de adolescente como una etapa en la que existe una moratoria, y los y las jóvenes se mantienen bajo la responsabilidad de sus padres. En el mundo asháninka, el tránsito a la adultez puede ser muy temprano, y es extraño para los padres criar a un joven. Algunos padres cuentan que ya les han asignado una chacrita a sus hijos para que cultiven su propio cacao y puedan cuidar de sí mismos. Del mismo modo, respetan sus decisiones y su autonomía. En este contexto, los y las docentes esperan de los padres una participación y compromiso que estos no pueden brindar bajo esos términos. No obstante, los padres brindan aliento a sus hijos e hijas, les aconsejan y les apoyan.

En cuanto a las relaciones entre el equipo de la residencia, algunos padres expresaron preocupaciones sobre el cuidado de los y las jóvenes en el albergue, mencionando el caso de una estudiante que quedó embarazada durante el período escolar. De este modo, cuestionaban si el personal estaba realizando adecuadamente su tarea. Las madres y padres están pendientes también de que los maestros y cuidadores cumplan su rol. En las entrevistas, las familias cuestionan a los malos docentes que beben demasiado, mostrando un mal comportamiento y un mal ejemplo. También a aquellos que se ausentan sin justificación.

Algunos estudiantes reportaron experiencias negativas pasadas con docentes que no se interesaban por su aprendizaje, llegando a ser indiferentes y desconsiderados. Cuando se les pregunta a los y las profesores y al equipo del albergue sobre las familias de los y las estudiantes, describen sus formas de vida y prácticas culturales de manera negativa, sin mencionar casi ni una sola característica positiva. Esto contrasta con las virtudes que reconocen en los y las estudiantes, especialmente cuando los comparan con jóvenes de otros colegios como Selva de Oro. Los y las profesores mencionaron que sus estudiantes son curiosos, tienen ganas de aprender y son respetuosos. Sin embargo, también identifican dificultades de aprendizaje en los y las estudiantes, como la falta de retención de información.

Esto nos lleva a afirmar que, en cierto sentido, se transmite la idea de que los y las jóvenes asháninkas son buenos a pesar de sus familias. Interpretamos esto como un falso reconocimiento que valora las características de los y las jóvenes mientras niega su pertenencia cultural y la formación familiar asháninka. Esto evidencia el menosprecio cultural hacia la cultura asháninka y las familias de los y las estudiantes.

El trato discriminatorio hacia las familias de los y las estudiantes revela un desconocimiento de conceptos fundamentales, como el Vivir Bien de los pueblos indígenas y de los derechos colectivos que hacen posibles servicios como la EIB. Esta falta de enfoque intercultural en el servicio y el menosprecio institucionalizado vulneran la identidad cultural de los escolares, exponiéndolos en el aula a modelos o influencias culturales externas sin un abordaje crítico, como el emprendedurismo o la aspiración a ser alguien en la vida, sin una base en la cultura de los y las estudiantes.

Así lo señalaba un maestro:

El choque de cultura que nosotros lo vamos manejando, la mayoría de profesores somos colonos y lo que se trata es de insertarles (a los y las jóvenes), ¿cuál es el objetivo?, Que ellos no se van a quedar aquí, sino que salgan fuera. (Entrevista a personal de la residencia estudiantil).

4.7 Vulnerabilidades: jóvenes en un entorno de cambios

Durante la investigación, identificamos situaciones de riesgo que afectan el bienestar de los y las estudiantes. En cuanto a la nutrición, existen familias que, debido a la ausencia de un padre o la falta de chacras para sembrar cacao, tienen un acceso reducido a bienes que puedan transformar en dinero. Esto provoca que los alimentos de tienda sean escasos, y que los y las estudiantes no cuenten con alimentos adicionales a los que ofrece la escuela. Los y las estudiantes señalaron que no pueden aprender adecuadamente porque no están bien alimentados y se duermen en clase.

Otro riesgo significativo está vinculado a la salud sexual de los y las estudiantes. Entrevistamos al personal de salud porque identificamos a una menor de 14 años que recibía tratamiento para la sífilis. La obstetra señala que los y las jóvenes inician su vida sexual desde los 12 años, y es así que pueden tener diversas parejas y ser susceptibles a contagiarse de enfermedades o infecciones. Por vergüenza o desconocimiento, no utilizan preservativos y ocurren contagios. Además, en Selva de Oro, un pequeño centro urbano cercano a Quempiri, existen prosti-bares donde los jóvenes varones pagan para vivir esas experiencias. De este modo, se genera una propagación de enfermedades e infecciones de transmisión sexual entre los y las jóvenes.

Durante las entrevistas, muchos estudiantes señalaron tener su “flaca” o su pareja, o su enamorado, de manera que el inicio temprano de las relaciones sexuales, y con ello la propagación de ETS e ITS es un riesgo presente que requiere un abordaje pertinente.

Los y las estudiantes también mencionaron como un riesgo el hecho de que algunos se envíen jugando juegos gratuitos en línea, como Free Fire, o que pasen horas en el celular descuidando sus tareas cotidianas.

Otro riesgo importante es que el acceso a internet también implica un acceso a pornografía, especialmente en estudiantes varones. Las estudiantes lo identificaron de la siguiente manera: “cuando ven así calatas y porno, luego lo que pasa es que así quieren hacer” (taller de estudiantes, 3ro de secundaria). La pornografía genera una desvinculación emocional y una percepción fantasiosa y exagerada de las relaciones sexuales. Por ello, representa un riesgo, ya que podría intervenir de manera negativa, modificando un despertar sexual regular, propio de los y las estudiantes, y generando alienación.

El uso desmedido de los celulares también afecta la asistencia a la escuela. Nos contaron casos de estudiantes, especialmente varones, que se amanecen jugando y, al día siguiente, no acuden al colegio. Un estudiante comentó que se amaneció jugando y luego no fue al colegio.

Del mismo modo los estudiantes varones combinan sus responsabilidades escolares con trabajo como peones en las chacras de otros, lo que les provee de un ingreso, pero también constituye un riesgo que puede orientarlo a abandonar sus estudios y no concluir con su educación secundaria.

Las y los estudiantes también contribuyen con las tareas familiares, como cocinar, lavar la ropa, cuidar a sus hermanos menores o apoyar en algún negocio. En las entrevistas individuales, identificamos que tanto varones como mujeres participan en estas actividades, aunque con una mayor carga para las mujeres.

Dentro de la comunidad existe la organización de la “ronda” que vigila los ingresos de personas o vehículos a la comunidad y patrulla por las noches. La organización comunal tiene reglas que son protectoras de las familias y de los y las estudiantes, que contrarrestan, aunque no eliminan estos riesgos. Es usual que las familias beban masato y compartan tiempo conversando, riendo y bailando; sin embargo, no está permitido hacerlo después de la medianoche. Por otro lado, los ronderos no solo están pendientes de personas foráneas que puedan ingresar o de robos que puedan ocurrir, sino que también intervienen a los y las jóvenes que se quedan jugando durante la madrugada.

4.8 Fortalezas o capacidades desarrolladas en los y las estudiantes.

La investigación nos permitió observar y entrevistar a un conjunto de estudiantes asháninkas y conocer algunas de sus fortalezas. En el estudio de la adolescencia, es clave el fortalecimiento de las denominadas habilidades para la vida, es decir, la capacidad de resolver problemas, sobreponerse a cambios, ser autónomo para organizar tareas propias, entre otros. Si bien esta no es una tesis sobre habilidades socioemocionales de los y las estudiantes, sí quisiéramos destacar aquellas que identificamos en ellos y que creemos responden justamente a la estructura de Vivir Bien en la cual han sido criados.

Los y las estudiantes se desenvuelven de manera asertiva en relación con sus maestros y con sus pares. Observamos un profundo respeto a las consignas de sus maestros de manera que el clima en las aulas era muy positivo. Los y las estudiantes mencionan las palabras de sus padres sobre que los y las profesores son como segundos padres, pues les enseñan cosas buenas y valiosas para la vida

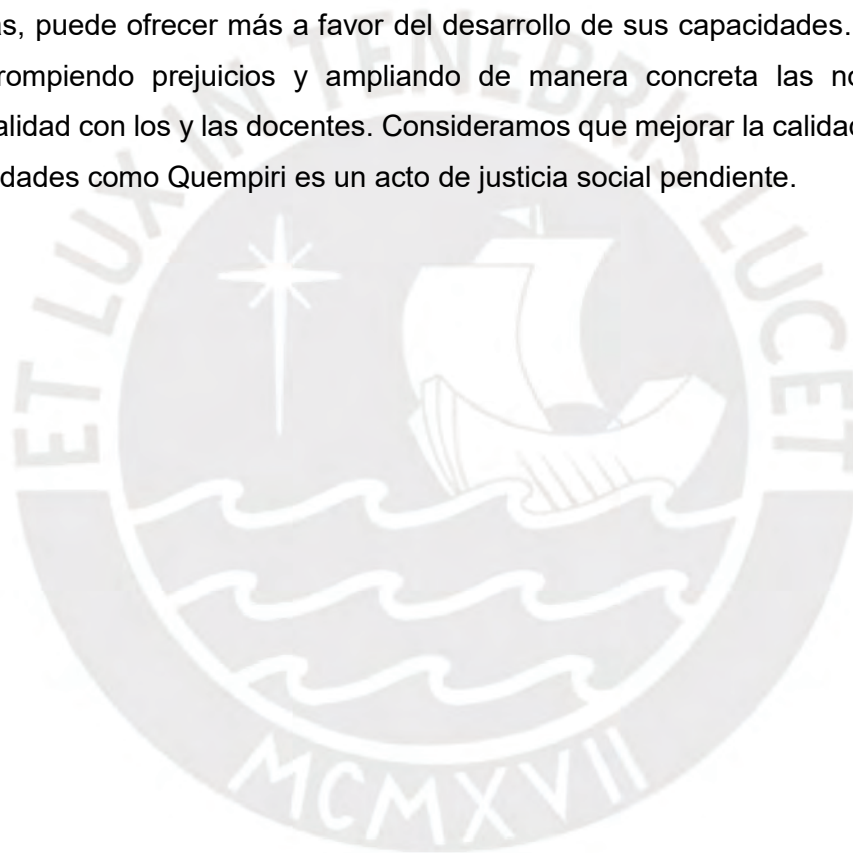
Los y las estudiantes acuden motivados y cumplen de manera autónoma con los horarios asignados. Un ejemplo de ello fue una situación en la cual un grupo de estudiantes se encontraba mirando videos en la sala de dirección, puesto que, debido a la lluvia intensa no podían hacer la clase de educación física. Vieron una película coreana sobre sirenas y estuvieron entretenidos. No obstante, cuando una compañera les dijo que era hora de ir a la clase de informática, apagaron la televisión y se dirigieron en conjunto y con calma a su salón.

Los y las estudiantes muestran iniciativa para resolver sus propias necesidades, apelando a diversas experiencias. La graduación se ha convertido en un evento muy significativo en la vida de los y las estudiantes. Es una ceremonia que requiere financiar la ropa que usan, la decoración del espacio y la comida que se ofrece. Este evento comunal ocurre al final del año y se celebra para los y las estudiantes que transitan de nivel inicial, primaria y los que concluyen la secundaria. Los y las estudiantes se organizan entre sí para recaudar fondos, realizar polladas, escribir cartas para solicitar apoyo a diversas instancias, y trabajar de manera individual para recaudar el dinero que requieren.

Durante una llamada grupal por WhatsApp, escuchamos a los miembros del comité de estudiantes. Les habían cancelado una donación, y algunos estaban desanimados, pero dialogaron e identificaron otro actor al que podían pedirle apoyo. También identificaron a quién involucrar y los pasos subsecuentes, todo esto en un diálogo respetuoso entre

ellos y ellas. Podíamos escuchar cómo gestionaban el diálogo, recogían las opiniones de todos, se animaban mutuamente y concluían que podían encontrar una solución. Esta forma de resolver problemas creemos se ha aprendido de las asambleas y de cómo se gestionan soluciones en la comunidad. Es una expresión también de la formación que reciben en sus hogares y comunidad.

Además, durante las jornadas que realizamos, escuchamos sus reflexiones críticas, sus ideas que recogían valores del Vivir Bien, pero también otros aspectos que están incorporando a sus vidas. Identificaron concretamente qué riesgos existían y por qué podían ser perjudiciales. Notamos las capacidades de los y las jóvenes, su curiosidad y potencialidad, así como la claridad que tienen. Creemos que la escuela, aún con sus deficiencias, puede ofrecer más a favor del desarrollo de sus capacidades. Es posible empezar rompiendo prejuicios y ampliando de manera concreta las nociones de interculturalidad con los y las docentes. Consideramos que mejorar la calidad educativa en comunidades como Quempiri es un acto de justicia social pendiente.



CONCLUSIONES

Como resultado del análisis sobre el aporte de la educación secundaria en Quempiri desde la perspectiva de los y las estudiantes, y considerando el enfoque del desarrollo humano, podemos concluir en torno a cinco grandes temas:

a) Kametsa Asaike: una expresión de las capacidades colectivas del pueblo asháninka y un horizonte presente:

El Kametsa asaike es el buen vivir asháninka, que de manera concreta la CARE ha plasmado como el eje de su agenda política. Desde la perspectiva del Desarrollo Humano, el Kametsa Asaike puede considerarse un bien social irreductible o una estructura de convivencia colectiva. Como tal, es valioso en sí mismo, ya que establece los marcos morales para el pueblo asháninka, expresa sus aspiraciones colectivas y explicita la íntima relación de las personas con su territorio, resaltando la prioridad de protegerlo y su importancia para la supervivencia como asháninkas. Además, el Kametsa Asaike afirma condiciones esenciales como la seguridad alimentaria, la necesidad de paz en la comunidad, el desarrollo de actividades económicas sostenibles, la preservación de la salud sin perder los conocimientos tradicionales, el acceso a una educación que empodere a los asháninkas y la existencia de una organización que defienda sus derechos.

Así, el Kametsa Asaike expresa las capacidades colectivas que el pueblo asháninka del Ene valora para garantizar el bienestar de sus miembros y la continuidad de su pueblo. Es decir, trasciende las preferencias individuales, creando las condiciones necesarias para que cada persona pueda ejercer su agencia. Un hallazgo clave de esta investigación es que el Kametsa Asaike está vivo, presente y sigue siendo un horizonte deseable para las y los jóvenes asháninkas que participaron en el estudio.

La generación de estudiantes asháninkas, entrevistados en la comunidad de Quempiri, mantiene vivos los valores del Kametsa Asaike centrados en la importancia del bien común, la protección del territorio, el compartir con la familia, y la convivencia en armonía sin pelear entre sí. La construcción de vínculos armónicos entre familiares y vecinos se expresa en prácticas cotidianas como preparar y compartir masato y alimentos tradicionales asháninkas, conversar, reír y disfrutar de momentos gratos al final del día.

b) Kametsa tsinane y kametsa shirampari, roles complementarios que se recrean vinculados a nuevas aspiraciones y desafíos

En la visión del Kametsa Asaike, hay roles tradicionales esperados para las mujeres (tsinane) y para los varones (shirampari), los cuales configuran como kametsa tsinane (buena mujer) y kametsa shirampari (buen hombre). Estos roles se entienden en términos de complementariedad entre lo femenino y masculino: el primero orientado al cuidado y el segundo a la provisión de alimento y protección. Así, la mujer cuida del hogar, forma a los hijos, cocina, recoge la yuca y prepara el masato, mientras que el varón cultiva la chacra de cacao, caza o pesca, y provee a la familia de los alimentos y cuidados necesarios. Además, los varones participan en las rondas, encargadas de custodiar la seguridad y regular las actividades en la comunidad.

En la visión más tradicional, la adultez inicia con la conformación de la pareja y el nacimiento de los hijos, momento en el cual los y las jóvenes asháninkas dejan de ser hijos y se convierten en comuneros. En ese contexto, la presencia de la escuela secundaria modifica este horizonte de vida, generando un nuevo espacio de transición en el que los y las jóvenes asumen el rol de estudiantes, con el fin de aprender lo nuevo que ofrece la escuela y con la perspectiva de concluir esta etapa antes de iniciar la adultez. Este paréntesis, en el que se constituye la escuela, es un desafío que no siempre se logra alcanzar.

Identificamos que para las jóvenes, es deseable concluir sus estudios secundarios, y por ello, la postergación de la maternidad se convierte en un mandato. Sin embargo, la realidad muestra que se forman parejas jóvenes y se producen embarazos y nacimientos. En estas circunstancias, las jóvenes plantean que la pareja debe apoyarse mutuamente, controlando los celos del varón y apoyándose para concluir la educación secundaria.

Las nuevas expectativas de continuar estudios superiores también modifican los horizontes familiares. Las jóvenes comparten el vivo deseo de formar nuevas familias, pero también de tener menos hijos que sus madres y abuelas. Para esta generación, el buen shirampari es también aquel que apoya a su pareja para concluir sus estudios y alcanzar sus sueños. De igual manera, la buena tsinane ahora incorpora en su rol la posibilidad de tener un oficio o profesión, además del rol de cuidado, que reconocen importante y trascendente.

Además, las jóvenes problematizan la sobrecarga de las tareas domésticas que llevan las mujeres y que deben ser compartidas entre los esposos. En las entrevistas,

recogimos casos de estudiantes que inician su vida familiar y abandonan la escuela, así como ejemplos de jóvenes que continúan estudiando aún con un bebé pequeño porque reciben apoyo. También casos en donde la pareja tuvo hijos, pero luego migró a la ciudad para que la mujer pudiera concluir sus estudios de educación inicial, para luego regresar a la comunidad y ejercer su rol de madre y docente en una comunidad asháninka.

c) Identidad étnica, el valor de la escuela y nuevas aspiraciones de los y las estudiantes asháninkas:

La educación secundaria es altamente valorada por los y las estudiantes asháninkas entrevistados. Identifican que les ayuda a ser buenos ciudadanos y personas, a reflexionar, y a aprender “lo nuevo y bueno”. Su principal aporte radica en desarrollar competencias clave como realizar operaciones matemáticas, leer, escribir y expresarse en castellano, habilidades fundamentales para poder desenvolverse en diferentes entornos. Les permite salir de la comunidad, comunicarse eficazmente y participar en transacciones económicas sin ser engañados.

La escuela también es vista como un requisito para poder acceder a estudios superiores y, en términos prácticos, favorece que puedan salir adelante y resolver cualquier problema. Además, es el espacio que les brinda la oportunidad de conocer nuevas tecnologías, como celulares y tabletas.

Los y las estudiantes también consideran que la educación es una herramienta para alcanzar sus sueños. Los y las estudiantes valoran su identidad étnica, expresada en las nociones del vivir bien asháninka, en el uso de su lengua y de su kushma tradicional, por ejemplo. Estas valoraciones no entra en contradicción con sus sueños de viajar, conocer otros lugares, estudiar o de comprender la tecnología. De esta forma, los y las estudiantes demuestran flexibilidad para reconocerse como asháninkas y también para transitar en otros espacios y lugares.

d) Necesidades para aprender mejor y las deficiencias estructurales de las políticas educativas:

Los y las estudiantes identifican que, para aprender mejor, es fundamental contar con buenos docentes, interesados y comprometidos con su aprendizaje. Los y las jóvenes

valoran que los maestros les enseñen nuevas palabras, mejoren su competencia lectora, pero también que puedan aconsejarles adecuadamente y que sean responsables y puntuales. Además, consideran que el aprendizaje de las tecnologías es un aporte de la escuela muy relevante. Sin embargo, estos deseos no se cumplen debido a que los procesos de contratación en el distrito no logran garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes. Asimismo, existe una rotación constante de docentes, quienes permanecen poco tiempo en la escuela y se trasladan a otras localidades, dificultando el cumplimiento de sus objetivos. La ubicación de la escuela en un distrito rural y alejado de la ciudad también limita la capacidad de atraer a los mejores docentes.

Por otro lado, existen deficiencias de infraestructura y equipamiento que no son atendidas. Aunque el sector educación establece rankings para mejorar la infraestructura de las escuelas, las más pequeñas suelen quedar relegadas. En la práctica, los criterios de costo-eficiencia no son apropiados para revertir la baja calidad de los servicios educativos en ámbitos rurales. Esto se refleja en los bajos resultados de aprendizaje, que no logran cumplir con las expectativas mínimas.

Además, la falta de un enfoque intercultural en el aula impide un abordaje respetuoso de los saberes locales y dificulta el establecimiento de un diálogo crítico con enfoques alternativos. Esto puede fomentar una adopción acrítica de discursos externos, traídos por los y las profesores, que carecen de raíces en las identidades de los y las estudiantes, lo que crea una disonancia y afecta su sentido de pertenencia y sus aspiraciones futuras.

Los y las jóvenes expresan el deseo de 'ser alguien en la vida', aunque no siempre aclaran del todo qué significa esta frase para ellos. Sin embargo, este anhelo está claramente vinculado a la educación, ya que lo asocian con la motivación para continuar sus estudios y no rendirse. En un contexto social donde la mayoría de asháninkas no tienen acceso a estudios superiores, esta expresión puede interpretarse como si, sin esa educación, no fueran considerados 'alguien' dentro de la sociedad mayor. Esto refleja la falta de reconocimiento cultural hacia los pueblos indígenas, sus tradiciones y conocimientos. La escuela se presenta como una oportunidad para el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, pero que no puede concretarse debido a las deficiencias estructurales y persistentes del sistema educativo, así como a la escasa presencia de instituciones públicas en las zonas rurales.

e) Desafíos que afrontan los y las estudiantes en un entorno actual cambiante

La comunidad nativa de Quempiri ha experimentado importantes cambios en los últimos años. Anteriormente, el acceso era exclusivamente fluvial, pero desde hace 10 años cuenta con una carretera que ha mejorado la conexión con Pangoa, Satipo y Selva de Oro, un centro urbano mestizo. Además, en 2021, llegó el acceso a internet, como consecuencia de la pandemia por COVID 19. En el distrito se cultiva cacao de exportación, lo que genera oportunidades laborales remuneradas para los y las jóvenes, así como espacios de comercio y venta de bienes suntuosos. En la comunidad también existe una iglesia evangélica a la que asisten muchos estudiantes, algunos participan en cultos varios días a la semana y realizan cánticos y oraciones.

Casi todos los estudiantes varones, además de apoyar a sus familias en la chacra o de contar con una chacra propia otorgada por la familia, trabajan como peones para otros. Esto les permite contar con dinero que usan para comprar útiles escolares, atender sus propias necesidades, o ayudar en las de sus familias. También lo destinan a comprar celulares y recargas de internet, pasear o beber con amigos, lo que los expone a riesgos como el consumo de pornografía y la prostitución.

Casi todos los y las estudiantes tienen un celular y usan redes sociales. Se comunican con amigos y familiares a través de WhatsApp, resuelven problemas, escuchan música, ven novelas y juegan. Algunos gestionan adecuadamente el uso del celular, mientras que otros se “envician”, lo que les afecta negativamente.

Al indagar sobre las dificultades que enfrentan para estudiar, los y las estudiantes señalan que los celulares son un distractor para cumplir con sus deberes escolares y un medio de acceso a la pornografía que puede “dañar su cerebro”. También mencionan que el uso excesivo puede generar ludopatía y afectar sus patrones de sueño. Además, el consumo de alcohol se menciona como otro problema. La salud de los y las jóvenes está en riesgo.

Las jóvenes encuentran deseable no salir embarazadas para concluir sus estudios, sin embargo es un hecho que la iniciación sexual ocurre antes de los 14 años, y existe una preocupación del centro de salud por la elevada transmisión de enfermedades e infecciones de transmisión sexual.

Es así como los y las estudiantes lidian entre el deseo de cumplir sus deberes como escolares, cumplir sus actividades familiares, trabajar y gestionarse entre los espacios de diversión reales y virtuales que existen. En este proceso, sus identidades más

tradicionales, como asháninkas, se ven en constante revisión y negociación con los nuevos espacios y referentes culturales que encuentran en su entorno como jóvenes. A estos desafíos se suman otros factores vinculados con las características de las familias, los problemas familiares o tensiones en el hogar afectan su concentración y los distraen de sus estudios. La falta de una buena alimentación también impacta su capacidad de concentración y aprendizaje. Cuando hay carencias económicas, los y las jóvenes deben destinar más tiempo al trabajo o a apoyar las actividades económicas familiares, lo que afecta negativamente sus estudios.

Los y las jóvenes transitan entre lógicas tradicionales asháninkas y nuevas formas de vida asociadas a la presencia del mercado y sus dinámicas. Se enfrentan al desafío de aprovechar los beneficios que trae y confrontar la carencia e incluso la percepción de pobreza que genera. Los y las jóvenes tienen a favor un marco moral presente en el Kametsa Asaíke, pero también son conscientes de los enormes desafíos que tienen por delante.

f) El rol de las organizaciones representativas de los pueblos indígenas: la CARE

Nuestra tesis se centró en la perspectiva de los y las jóvenes asháninkas para, a partir de ellas, evaluar el aporte de la educación a sus capacidades individuales y colectivas como parte del pueblo asháninka. Sin embargo, todo esto es posible gracias a la existencia de una organización colectiva que los representa e incide en diversos espacios públicos para velar por sus derechos. Esta organización media e intercede con el Ministerio de Educación, la UGEL y las autoridades escolares en favor de los derechos de los y las estudiantes asháninkas. Sostiene su representatividad en la legitimidad que le otorgan las comunidades, y desarrolla activamente un rol de escucha para estar atentos a las demandas de las comunidades. Durante el trabajo de campo, recogimos dos ejemplos del ejercicio de la agencia colectiva a través de esta organización: 1) la gestión de las secundarias con residencias estudiantiles y 2) su monitoreo de la asistencia de los y las docentes para evitar periodos largos de ausencia de maestros.

En el primer caso, en 2012, la CARE, en el marco de un proyecto de cooperación, creó los albergues de Quempiri y Potsoteni, luego estableció un convenio con la UGEL encargada y asumió la gestión de estos colegios con albergue. De esta manera, la CARE era responsable de la convocatoria y selección de los y las docentes, así como la propuesta de actividades en las residencias. Esa intervención permitió que

convocaran y contrataran mejores docentes, más comprometidos, que contribuyeron a mejorar los servicios educativos, además de desarrollar actividades recreativas y formadoras, como acercar a los y las estudiantes al cine y al teatro. Jóvenes profesionales de San Marcos, la Universidad Nacional del Centro del Perú y Villareal llegaron como docentes al Ene, aportando su compromiso. Ya en 2019, el Ministerio de Educación, a través de la DISER, asumió totalmente la gestión de estas escuelas, para asegurar de manera sostenible el pago de los y las docentes y personal de la residencia así como la implementación de la propuesta educativa.

Respecto del segundo caso, frente a la alta rotación de los y las docentes, la CARE ha establecido una estrategia de vigilancia para poder alertar rápidamente a la UGEL ante la renuncia de un docente y asegurarse de que se pueda contratar uno nuevo. Como ya mencionamos, existen dificultades estructurales que enfrentan los ámbitos rurales e indígenas y que generan poco atractivo para los y las docentes. No obstante, esta acción de la CARE expresa un nivel de acción colectiva para proteger el derecho a la educación de los y las estudiantes.

Estas acciones subrayan lo importante y necesarias que resultan estas instancias de representación indígena, y cómo el reconocimiento de su rol es clave para evaluar el avance en el desarrollo de las capacidades colectivas e individuales de pueblos indígenas y sus miembros, como el pueblo asháninka en el Perú. Por ello, sugerimos que valorar la potencialidad de las instancias de representación es crucial para avanzar hacia la equidad y contribuir a una visión de Desarrollo Humano que promueva las identidades y las capacidades colectivas necesarias para la supervivencia y el bienestar de las comunidades indígenas, orientada al Vivir Bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, X. (1996). *Indigenous Development: Poverty, Democracy and Sustainability*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Ames, P. (2017). *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Lima: CISEPA.
- Belaunde, L. (2015). *Querido Perico: Pedro García García Hierro, defensor de los derechos de los pueblos indígenas*. En IWGIA (Ed.), *Querido Perico* (pp. 263–274). Copenhagen: IWGIA.
- Bernal, A. (2018). *Entre la posta y la sabiduría ancestral: Las necesidades de salud reproductiva y materna en las comunidades asháninka Quempiri y Potsoteni del Río Ene y las respuestas del Estado* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Binder, C., & Binder, C. (2016). A capability perspective on indigenous autonomy. *Oxford Development Studies*, 44(3), 297–314.
- Bockstael, E., & Watene, K. (2016). Indigenous peoples and the capability approach: Taking stock. *Oxford Development Studies*, 44(3), 265–270.
- CARE. (2011). *Kametsa Asaike: El vivir bien de los Asháninkas del Río Ene*. Satipo: CARE.
- CARE. (2017). *Estrategia Política al 2021*. Satipo: CARE.
- Claux, N. (2017). *Escuelas seguras y libres de violencia: análisis de la información de la plataforma SISEVE*.
- Correa Aste, N. (2011). *Los pueblos indígenas en el Perú: Condiciones económicas, sociales y culturales*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES)
- Perú, C. V. R. (2003). *Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, Tomo V, Capítulo 2.8: Los pueblos indígenas y el caso de los asháninkas*.
- Deneulin, S. (2008). Beyond individual freedom and agency: Structures of living together in Sen's capability approach to development. En S. Alkire (Ed.), *The capability approach: Concepts, measures and application* (pp. 105–124). Cambridge University Press.
- Deneulin, S., Lizárraga, J. C., & Valencia, A. (2018). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Espinosa, O. (2014). Los planes de vida y la política indígena en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 32(1), 87–113.
- Evans, P. (2002). Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's Development as Freedom. *Studies in Comparative International Development*, 37, 54-60.
- Gastelu, R. (2017). *Una aproximación a los escenarios de continuidad e interrupción*

escolar desde las experiencias y dinámicas juveniles asháninkas. En P. Ames (Ed.), *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Lima: CISEPA.

- García García Hierro, P., & Surrallés, A. (2009). *Antropología de un derecho: Libre determinación territorial de los pueblos indígenas como derecho humano*. Copenhague: IWGIA.
- Gigler, B. S. (2005). Indigenous peoples, human development and the capability approach. En *Human Development and the Capability Approach. Proceedings of the 5th International Conference on the Capability Approach*. Paris, France: UNESCO.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71–83.
- Gudynas, E. (2013). El malestar moderno con el buen vivir: Reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo. *Ecuador Debate*, 88, 183–205. Quito: CAAP.
- Ibrahim, Solava. (2006). From individual to collective capabilities: The capability approach as a conceptual framework for self-help. *Journal of Human Development*, 7(3), 397–416. <https://doi.org/10.1080/14649880600815982>
- Ibrahim, Solava (2018). “Colectividades y Capacidades”. En Deneulin, S., Clausen, J. y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al Enfoque de las Capacidades. Aportes para el desarrollo humano en América Latina (77-90)*. Buenos Aires: Manantial – FLACSO – Fondo Editorial PUCP
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017). *Autoidentificación étnica: Censos Nacionales 2017*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.inei.gov.pe>.
- Leßmann, O. (2017). *Capability, collectivities and participatory research. (RE-InVEST working paper series D4.1)*. Leuven: RE-InVEST. Recuperado de <http://www.re-invest.eu>.
- Ministerio de Educación (2021) Resolución Ministerial N° 515-2021 Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural.
- Merino, R. (2018). Buen vivir y desarrollo humano. En S. Deneulin, J. Clausen, & A. Valencia (Eds.), *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el desarrollo humano en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Muñiz Castillo, M.R. and Gasper, D. (2009) ‘Looking for long-run development effectiveness: An autonomy-centred framework for project evaluation’, MGSOG Working Paper, 2009/005, Maastricht University, Maastricht.
- Murphy, M. (2014). Self-determination as a Collective Capability: The Case of Indigenous Peoples. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(4), 320–334. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.878320>.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <https://www.un.org>.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pelenc, J., Lompo, M. K., Ballet, J., & Dubois, J. L. (2016). Sustainable human development and the capability approach: Integrating environment, responsibility and collective agency. En *The Capability Approach and Sustainability* (pp. 76-93). Routledge.
- Pereira, G. (2006). Capacidades individuales y capacidades colectivas. *Sistema*, 195, 35-51.
- Pirttijärvi, J. (1999). *Indigenous Peoples and Development in Latin America*. Helsinki: Ibero-American Center, University of Helsinki.
- Quintanilla, P. (2017). Agencia, voluntad y autoconocimiento. En I. Muñoz, M. Blondet, & G. Gamio (Eds.), *Ética, agencia y desarrollo humano*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishers.
- Recalde, G. P. (2018). *Hacer que se respeten los derechos de los demás y el tuyo propio: La dinámica de las relaciones entre capacidades individuales y colectivas explorada en mujeres dirigentes sindicales de la administración pública en Lima, Perú, 2017–2018 (Tesis de Maestría)*. PUCP, Lima.
- Santivañez García, C. A. (2023). *Las capacidades colectivas en el desarrollo humano: Sistematización y análisis (Tesis de maestría)*. PUCP.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>.
- Stewart, F. (2005). Groups and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 185–204. <https://doi.org/10.1080/14649880500120517>.
- Taylor, Charles 1995. 'Irreducibly Social Goods', in Ch. Taylor *Philosophical Arguments*. Harvard: Harvard University Press, pp. 127–145
- Thorp, R., & Paredes, M. (2011). *La etnicidad y la persistencia de la desigualdad: El caso peruano*. Lima: IEP.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: PUCP.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: Capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Clausen, J., & Valencia, A. (Eds.), *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el desarrollo humano en América Latina* (pp. 341–358). Buenos Aires: Manantial – FLACSO – Fondo Editorial PUCP.
- Velarde Huincho, C. N., & Leon Chinchilla, J. D. (2019). *Educación intercultural y su impacto en comunidades indígenas del Perú. (Tesis)*. Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Viteri Gualinga, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis. Revista Latinoamericana*, 3. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/7678>.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15-21. <https://doi.org/>
- Watene, K., & Yap, M. (2015). Culture and sustainable development: Indigenous contributions. *Journal of Global Ethics*, 11(1), 51–55.
- Watene, K. (2016). Valuing nature: Māori philosophy and the capability approach. *Oxford Development Studies*, 44(3), 287–296.
- Watene, K. (2016). Indigenous peoples and justice. En Watene, K. & Drydyk, J. (Eds.), *Theorizing Justice: Critical Insights and Future Directions* (pp. 133–151). New York: Rowman & Littlefield International.
- de Zaldívar, V. B. S. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *European Review of Latin American and Caribbean Studies/Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 71-95.

