

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**Lumen Domus: Vinculación socioeconómica de población originaria joven en contacto inicial a través de la educación formal al interior de un área nacional protegida. Estudio del caso de jóvenes escolares matsigenkas en contacto inicial al interior de la Misión Dominica de Shintuya durante la pandemia del coronavirus. Región Madre de Dios, Provincia del Manu, Distrito del Manu, Perú.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
ANTROPOLOGÍA**

**AUTOR**

**JOSÉ CARLOS ORTEGA RUPAY**

**ASESOR**

**ESPINOSA DE RIVERO, OSCAR ALBERTO**

Julio 2020

**Resumen:**

Lumen Domus es una investigación etnográfica que explora cómo se vinculan jóvenes varones y mujeres matsigenkas pertenecientes a las comunidades nativas de Yomybato, Tayakome y Maizal, ubicadas en el Parque Nacional del Manu (Madre de Dios) a la sociedad nacional peruana a través del proceso de escolarización en el nivel secundario al interior de una Misión católica. Esta población escolar es categorizada por el Estado peruano a través del Ministerio de Cultura como “población en contacto inicial” (PICI). De esa forma, la etnohistoria es consultada para aproximarnos a un escenario interétnico donde familias originarias amazónicas y andinas han estado en constante interrelación e interdependencia durante centurias y ahora conviven en las modernas comunidades nativas bajo la sombra de las aulas asumiendo aleatoriamente roles de estudiantes y docentes. La revisión y análisis de documentación histórica comprendida entre los años 1923 a 1978 perteneciente a la Orden Dominica, etnografías contemporáneas (1970–actualidad), archivos administrativos y de gestión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales presentes en esta área natural protegida nos aproximan a los procesos de vinculación de los jóvenes matsigenkas contemporáneos a los estados nacionales en la cuenca amazónica peruana. Asimismo el trabajo de campo se desarrolló en los primeros meses de la crisis sanitaria mundial provocada por el coronavirus; de esa manera, esta investigación etnográfica es la única desarrollada al interior de una comunidad nativa peruana durante la pandemia del COVID 19. Este documento brinda información de primera mano sobre cómo las políticas públicas nacionales vinculadas a educación formal carecen de pertinencia y conocimiento etnográfico de la población escolar supuestamente beneficiaria del programa “Aprendo en Casa”. Finalmente, esta etnografía escolar contribuye así al adecuado planeamiento de estrategias orientadas a reducir las brechas existentes del servicio educativo proporcionado por el Estado en una zona rural amazónica.

**Palabras claves:** educación, coronavirus, contacto inicial, amazonia, ruralidad

## ÍNDICE

Resumen	2
Índice	3
Acrónimos	5
Índice de mapas	6
Índice de cuadros	7
Índice de gráficos	8
Índice de fotografías	10
Introducción	13
<b>1: Presentación de la investigación</b>	
<b>Aproximación al concepto de contacto a través de la educación formal y de la construcción de la juventud indígena amazónica contemporánea</b>	17
1.1 Estado de la cuestión	17
1.1.1 Estudio de casos sobre juventud indígena amazónica contemporánea	17
1.1.2 Estudio de casos sobre educación formal en contextos amazónicos	24
1.2 Marco teórico	36
1.2.1 Definición de PICI (Población indígena en contacto inicial)	36
1.2.2 Educación formal en contextos indígenas amazónicos a través de las primeras experiencias misioneras católicas	43
1.2.3 Migración en contextos amazónicos	48
1.3 Diseño metodológico	53
<b>2. Antecedentes etnohistóricos de la educación formal del pueblo matsigenka</b>	64
2.1 ¿Civilizando a quiénes?: Aproximación a la etnohistoria del pueblo originario matsigenka	66
2.2 Vivir en la misión o morir en el monte: aproximación etnohistórica sobre el acceso a la educación formal entre el pueblo matsigenka	69
2.3 Misión de San Miguel de Shintuya como centro de contacto, nucleación y educación de población originaria amazónica	73
2.4 Educación formal en el Parque Nacional del Manu	80
2.4.1 Estudio del caso de la comunidad nativa matsigenka Yomybato.	82

<b>3. Educación formal en pandemia: alcances etnográficos y estadísticos de una crisis socioeducativa anunciada en tiempos del coronavirus</b>	96
3.1 Estadística censal matsigenka de Madre de Dios	96
3.2 Estadística poblacional matsigenka en el Internado de Shintuya	107
3.3 Discursos contemporáneos de adultos sobre jóvenes matsigenkas del PNM	112
<b>4. Juventud contemporánea matsigenka en contacto inicial de Madre de Dios durante la pandemia del coronavirus</b>	127
4.1 Nociones contemporáneas de ser matsigenka: construcción de la masculinidad y feminidad en población joven originaria amazónica	129
4.1.1 Roles de la población joven matsigenka en la comunidad de origen	130
4.1.2 Bilingüismo en la Misión a través de las prácticas escritas y orales de los(as) internos(as)	136
4.2 Estadística censal sobre el uso del idioma matsigenka y su vinculación a la educación formal al interior de Madre de Dios	154
4.3 Discursos de los(as) jóvenes matsigenkas sobre transiciones escolares del nivel primario al secundario	161
4.4 Migración temporal en Madre de Dios: caso de los(as) internos(as) matsigenkas de la Misión de San Miguel de Shintuya	168
4.5 Aprendo en casa: Educación a distancia en la Misión de San Miguel de Shintuya	178
<b>Reflexiones finales</b>	193
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	202

## ACRÓNIMOS

<b>AIDSESP</b>	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
<b>ANP</b>	Área(s) Natural(es) Protegida(s)
<b>APAFA</b>	Asociación de Padres de Familia
<b>APECO</b>	Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza
<b>BDPI</b>	Base de Datos de Pueblos Indígenas
<b>CCJPA</b>	Centro Cultural José Pío Aza
<b>CCNN</b>	Comunidad(es) Nativa(s)
<b>CECONAMA</b>	Central de Comunidades Nativas Matsigenka
<b>CEM</b>	Centro Emergencia Mujer
<b>CN</b>	Comunidad Nativa
<b>COMARU</b>	Consejo Machiguenga del Río Urubamba
<b>DIRESA</b>	Dirección Regional de Salud
<b>DRE</b>	Dirección Regional de Educación
<b>EIB</b>	Educación Intercultural Bilingüe
<b>FENAMAD</b>	Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes
<b>FZS Perú</b>	Sociedad Zoológica de Fráncfort Perú (por sus siglas en inglés)
<b>ILV</b>	Instituto Lingüístico de Verano
<b>INRENA</b>	Instituto Nacional de Recursos Naturales
<b>MAB</b>	Programa el Hombre y la Biosfera
<b>MINCUL</b>	Ministerio de Cultura
<b>MINEDU</b>	Ministerio de Educación
<b>MINSA</b>	Ministerio de Salud
<b>MSMSH</b>	Misión San Miguel de Shintuya
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>PIACI</b>	Pueblos Indígenas en Situación de Aislamiento y en Situación de Contacto Inicial
<b>PICI</b>	Población en Contacto Inicial
<b>PN</b>	Parque Nacional
<b>PNM</b>	Parque Nacional Manu
<b>PVC</b>	Puesto de Vigilancia y Control
<b>RB</b>	Reserva de Biosfera
<b>RBM</b>	Reserva de Biosfera Manu
<b>RENIEC</b>	Registro Nacional de Identificación y Estado Civil
<b>RERM</b>	Red Educativa Rural Manu
<b>RESSOP</b>	Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano
<b>RT</b>	Reserva Territorial
<b>SDZG</b>	San Diego Zoo Global
<b>SERNANP</b>	Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas
<b>SENAHMI</b>	Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología del Perú
<b>SN</b>	Santuario Nacional
<b>SPDA</b>	Sociedad Peruana de Derecho Ambiental
<b>UNESCO</b>	Programa de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>ZA</b>	Zona de amortiguamiento del Parque Nacional del Manu
<b>ZN</b>	Zona núcleo del Parque Nacional del Manu
<b>ZT</b>	Zona de transición del Parque Nacional del Manu

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1	Principales áreas de ubicación de pueblos y segmentos de pueblos indígenas en aislamiento, contacto esporádico y contacto inicial	42
Mapa 2	Misiones de Santo Domingo de Urubamba y Madre de Dios realizado en base a los datos proporcionados por R.P Pio Aza 1926	65
Mapa 3	Mapa del territorio matsigenka en la cuenca del Urubamba y Madre de Dios en 1977	68
Mapa 4	Casas-Misión fundadas por la Orden Dominica hasta 1952	75
Mapa 5	Mapa político del distrito de Fitzcarrald	92
Mapa 6	Zonificación de la RBM 2017.	95
Mapa 7	Ubicación contemporánea territorial del pueblo matsigenka	102



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Comunidad, edad, grado y género de alumnos internos de Shintuya	61
Cuadro 2	Relación de plana docente secundaria Shintuya 2020	62
Cuadro 3	Presupuesto mensual servicio religioso y educativo en el Departamento de Madre de Dios – 1912	71
Cuadro 4	Crecimiento demográfico de Yomybato	85
Cuadro 5	Crecimiento de alumnos matriculados en nivel inicial 2016-2019	87
Cuadro 6	Crecimiento de alumnos matriculados en nivel primaria 2016-2019	88
Cuadro 7	Crecimiento de alumnos matriculados en nivel secundaria 2016-2019	89
Cuadro 8	Indicadores básicos de contexto regional – Madre de Dios	97
Cuadro 9	Indicadores básicos de contexto provincial del Manu	97
Cuadro 10	Indicadores básicos de contexto distrital – Manu	98
Cuadro 11	Indicadores básicos de contexto distrital – Fitzcarrald	98
Cuadro 12	Métodos aplicados en la MSMSH – 2020	129
Cuadro 13	Registro de interacciones entre internos varones y mujeres – MSMSH	136
Cuadro 14	Horario del Internado de la MSMSH	143
Cuadro 15	Canción matsigenka	148
Cuadro 16	Grupos formados por composición de canciones	149
Cuadro 17	Canciones compuestas por la población de internos(as)	150
Cuadro 18	Viñetas de transiciones escolares	162
Cuadro 19	Horas empleadas transporte fluvial 1960	177

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Crecimiento poblacional de San Miguel de Shintuya	79
Gráfico 2	Crecimiento demográfico Yomybato 1984-2020	85
Gráfico 3	Matricula nivel inicial 2016-2019 por género	88
Gráfico 4	Matricula nivel primaria 2016-2019 por género	89
Gráfico 5	Matricula nivel secundario 2016-2019 por género	90
Gráfico 6	Promedio de alumnos inscritos según nivel de estudio en el periodo 2010-2016	91
Gráfico 7	Porcentaje de comunidades nativas censadas según pueblo originario (INEI 2018)	100
Gráfico 8	Comparación nacional, regional, provincia y distrital de indicadores Esperanza de Vida, PIB mensual por familia, porcentaje de población con secundaria completa y porcentaje de población indígena.	101
Gráfico 9	Promedio de edad y comunidad de origen de internos MSMSH 2020	108
Gráfico 10	Número de internos de acuerdo al grado en el nivel secundario y género - MSMSH 2020	108
Gráfico 11	Población de internos de MSMSH (2006-2020)	110
Gráfico 12	Población censada de 5 años a más por idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar en su niñez a nivel regional y provincial (Porcentaje)	155
Gráfico 13	Población censada de 12 y más años de edad que no sabe leer y escribir a nivel regional, provincial y distrital divididos entre población originaria amazónica y no originaria amazónica (Absoluto)	156
Gráfico 14	Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado, según región, provincia y distrito cuya lengua materna es el matsigenka	157
Gráfico 15	Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado cuya lengua materna es el matsigenka según género en la región Madre de Dios	158
Gráfico 16	Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado cuya lengua materna es el matsigenka según género en el distrito de Fitzcarrald	159
Gráfico 17	Razones deserción escolar de niñas de nivel primaria y nivel secundaria de acuerdo a la redacción de las internas.	163

Gráfico 18	Experiencias de la transición del nivel primario al nivel secundaria escritas por las internas	164
Gráfico 19	Círculos concéntricos de desigualdad	167
Gráfico 20	Experiencias de migración temporal hacia centros urbanos de internas de la MSMSH	171
Gráfico 21	Experiencias de migración temporal de internos de la MSMSH	172
Gráfico 22	Frecuencia de viaje de internos (as) hacia ciudades o centros poblados fuera del PNM	173



## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1	Institución Educativa Virgen Madre de Dios ubicada en la Comunidad Nativa de Shintuya – Nivel primaria 2020	74
Fotografía 2	Institución Educativa Virgen Madre de Dios – instalaciones del nivel secundaria 2020	111
Fotografía 3	Jóvenes internos de la MSMSH originarios de las CCNN del PNM	116
Fotografía 4	Dibujos de jóvenes internos de la Misión de San Miguel de Shintuya – 2020	132
Fotografía 5	Celulares de los internos	140
Fotografía 6	Internos varones y mujeres jugando fútbol en la MSMSH	141
Fotografía 7	Historieta española Zipi y Zape (Biblioteca Shintuya) y jóvenes jugando damas y ajedrez	146
Fotografía 8	Dibujos de las ciudades hechos por los internos de la MSMSH	176
Fotografía 9	Comunicado de MP de Manu	181
Fotografía 10	Internas de la Misión de San Miguel de Shintuya observando las clases de “Aprendo en Casa”	187
Fotografía 11	Ficha de Aprendo en Casa – Inglés	191

## AGRADECIMIENTOS

A mediados del 2019, mi asesor de tesis, Oscar Espinosa, invitó a un grupo de jóvenes etnógrafos amazónicos a postular al II Curso de Ciencias Sociales para la Conservación y Gestión de Áreas Naturales Protegidas que se desarrolló entre el 15 de julio y el 15 de agosto en el Parque Nacional del Manu. Este segundo curso fue planeado y desarrollado por instituciones como San Diego Zoo Global<sup>1</sup>, Sociedad Zoológica de Fráncfort-Perú (FZS-Perú) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Era una oportunidad única de poder conocer, investigar y desarrollar mi trabajo de campo en el área natural protegida más importante de mi país.

La concepción, desarrollo y publicación de la presente investigación de maestría ha sido posible gracias al respaldo continuo de Oscar Espinosa de Rivero, mi asesor del Programa de Maestría de Antropología y *huantupa* de las dispersas parcialidades de jóvenes investigadores amazónicos. A César Flores y Roxana Arauco, director y codirectora de la Estación Biológica de Cocha Cashu, quienes me abrieron las puertas del Manu y de las ciencias naturales peruanas. A Enrique Herrera y los y las miembros del Programa de Educación Ambiental de FZS Perú, por haberme permitido conocer la experiencia de la Residencia Maganiro Matsigenka y los esfuerzos de decenas de jóvenes matsigenkas por querer egresar de la educación formal. A la Orden de los Predicadores, representada por los PP. César Luis Llana y Julio César Laime, quienes me abrieron la puerta de su hogar en la Misión de San Miguel de Shintuya. Al Centro Cultural José Pio Aza, a través de P. Samuel Torres y Mónica Villanueva, fuente privilegiada de información y de acompañamiento intelectual misionero. A Thomas Moore, quien me ha enseñado sobre el pueblo harakbut y sus parcialidades a través de sus amables asesorías virtuales todos estos meses. A Teófilo Altamirano quien me brindó apoyo moral e intelectual mientras vivía en Shintuya. A John Bunce y Caissa Revilla, biólogos alegremente conversos al soplo de la etnografía y amigos a distancia en la pandemia. A Edgar Meza, especialista social del PNM, por sus consejos e insights oportunos. A María Eugenia, Makena, Ulfe, directora del Programa de Antropología, por haberme ayudado a descubrir al antropólogo visual que habitaba en mí. A Patricia Ames,

---

<sup>1</sup> San Diego Zoo Global asiste al SERNANP en la gestión de la Estación Biológica Cocha Cashu (EBCC) al interior del Parque Nacional del Manu (PNM).

coordinadora de la Especialidad de Antropología, por tantos años enseñándome sobre educación formal en el Perú en los cursos de la especialidad y los Talleres de Antropología de la Educación. A los amigos y colegas del Grupo de Antropología Amazónica (GAA) y a la parcialidad de nuevos soñadores del Grupo Arawak. A las amigas y colegas del Grupo de Edades de la Vida y Educación (Grupo EVE). A los maestros y maestras de Shintuya a quienes apoyé y me apoyaron en el desarrollo de las clases a distancia en el contexto de una pandemia mundial. A la junta directiva de la “Comunidad que nunca muere – Shintuya” quienes resisten y trabajan a favor de los pueblos amarakaeri, huachipaeri y matsigenka. A Willy Corisepa, soñador contemporáneo harakbut, amigo en la pandemia y guía en el camino. A los abuelos huachipaeri y amarakaeri por compartir la memoria de sus pueblos a través de la rememoración del P. José Álvarez *Apagtone*. A los trabajadores de la Biblioteca “Guido Delran Coussy” del Centro Bartolomé de las Casas (CBC). Al pueblo alemán representado por el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD) y el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania (BMZ) por haberme otorgado el privilegio de obtener la beca Trandes. A la RED Trandes y a toda su plana docente y administrativa quienes respondieron mis dudas y ayudaron en brindarme una óptica distinta en la concepción y redacción de la tesis. A pesar de ser un matsigenka errante en medio de la hegemonía académica *puñaruna*<sup>2</sup> siempre me sentí en familia en los Seminarios. Sin esta beca no hubiera sido posible iniciar y culminar esta investigación, la cual nos ayuda a entender cómo reducir las desigualdades referentes a educación formal en contextos indígenas amazónicos. A los y las jóvenes matsigenkas y harakbut, mi memoria todavía no se desprende de ustedes, futuros líderes y lideresas de sus comunidades. A los dueños del bosque quienes me siguen protegiendo y enseñando durante todos estos años. *See*.

---

<sup>2</sup> Denominación dada por las poblaciones matsigenkas de la cuenca del Urubamba a los colonos andinos quechuas.

## Introducción

La investigación fue desarrollada en la comunidad nativa de San Miguel de Shintuya ubicada en la Zona de Amortiguamiento del Parque Nacional del Manu entre los meses de febrero y mayo del 2020 durante la pandemia del coronavirus. El proyecto de tesis estaba orientado a realizarse en la comunidad nativa PICI de Yomybato (Zona Núcleo del Parque Nacional del Manu). Sin embargo, durante el último semestre del 2019 se decidió escoger comunidades ubicadas en la ZA del PNM en base al trabajo de gabinete realizado entre los archivos virtuales y físicos de la Orden Dominica que han encontrado en el Centro Cultural José Pio Aza su hogar. El resultado de esa primera etapa dio como producto el marco teórico y el estado de la cuestión que ofrezco en esta investigación. Las crónicas y relatos escritos por los misioneros dominicos crearon en mí el interés de conocer la zona de estudio y sus interacciones fluidas entre poblaciones andinas y amazónicas en un *hot spot* de diversidad como lo es actualmente el PNM. Asimismo, haber conocido introductoriamente el mundo de las ciencias naturales y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en un área natural protegida durante mediados de ese mismo año, gracias al II Curso de Ciencias Sociales para la Conservación (FZS-Perú, SDZG & Facultad de Ciencias Sociales PUCP), finalmente, me motivó a escoger mi lugar de residencia temporal. Así, ya en Cusco y en medio de mis indagaciones bibliográficas en la biblioteca del Centro Cultural Bartolomé de las Casas, Santa Rosa de Huacaria emergió como una potencial opción gracias a la información suministrada por el maestro José Antonio Dumas (FENAMAD). Pero el viaje en la carretera de Villa Salvación continuó hasta la “Misión que nunca muere”. Vivir como voluntario e investigador en la última Misión fundada por el P. José Álvarez *Apagtone* y ser testigo presencial y temporal del trabajo centenario de la Orden de Predicadores en el Alto Madre de Dios generó en mí el deseo de poder estar ahí.

El trabajo parte de una narración etnohistórica sobre la creación y florecimiento de la educación formal a inicios del siglo XX en una zona donde habitaban grupos errantes habladores de muchas lenguas, “problemas pavorosos”, pero también el porvenir optimista en base a la labor silenciosa y sacrificada de misioneros religiosos y seculares que decidieron dejarlo todo en favor de poblaciones originarias (P. José María Graín, citado en *Misioneros Dominicos*, 196x: 24). La discusión sobre los efectos de las Misiones dominicas en las actuales poblaciones originarias en las dimensiones educativas, políticas y económicas a lo largo de cien años ha sido manifestada públicamente por los misioneros y laicos en crónicas, artículos etnográficos, reflexiones

y denuncias en publicaciones como las Revistas Dominicanas, Antisuyo, Boletín Informativo de los Misioneros Dominicanos (Vicariato Regional de Santa Rosa de Lima), Boletín Informativo de las Misiones Dominicanas de las Selvas Amazónicas (Secretariado de Misiones, España), Estudios Amazónicos, Colección Centenario, etc. Asimismo, desde Sepahua, la producción escrita por docentes indígenas católicos, acompañados y educados formalmente por los misioneros, en los Boletines Informativos de la Asociación de Maestros Indígenas (AMIS), brinda la perspectiva *emic* sobre qué significó, significa y significará el proceso de nucleación residencial y educación formal formulado por las Misiones.

Los discursos –y acciones– sobre “sacrificio” y “dejarlo todo” presentes en las producciones audiovisuales y escritas misioneras se anudan también y tan bien a la labor activista del antropólogo comprometido con poblaciones que viven intensamente la desigualdad de las brechas educativas, económicas y sociales en el Perú y Latinoamérica. Ser compañero y antropólogo es posible, quizás no siempre equitativamente, de acuerdo al tiempo y condiciones materiales disponibles. No obstante, la búsqueda de ese punto medio entre ambos roles autodesignados refleja las tensiones y presiones entre la reflexión y la acción (Scheper-Hughes 1997:29). Y en ese sentido, antropólogos convertidos a misioneros y misioneros convertidos a la antropología han generado, y todavía generan, admiración intelectual y emocional al leer en la época actual sus registros de inicios, mediados y finales del siglo veinte. La admiración no significa necesariamente comulgar en sentido estricto sobre lo escrito como reflejo de lo pensado, sino más bien admirarse de la época particular donde han sido producidos los discursos orales y escritos vinculados a la población originaria y no originaria de la antigua Prefectura del Urubamba y Madre de Dios, y su realización como antecedentes etnohistóricos de poblaciones originarias descendientes que habitan las contemporáneas regiones del Cusco y Madre de Dios. Bajo la metodología multisituada (Marcus 1995) he intentado seguir (*to follow*) las cosas y los discursos referentes a la educación formal aplicada por misioneros y laicos en poblaciones originarias matsigenka y harakbut próximas a la actual carretera que las comunica con el Cusco.

Así el primer capítulo aborda el desarrollo de estudios de casos referentes a población joven originaria en la cuenca amazónica y su relación con los procesos educativos estatales como potenciales promotores de la migración hacia las ciudades. En el caso del Perú este proceso lo planteo a través de las Misiones católicas, quienes corporizan el *know how* pedagógico tanto en el virreinato como desde inicios del siglo pasado.

Asimismo, me aproximo a la reflexión sobre la definición PICI dada por el Estado a través del Ministerio de Cultura y colegas especialistas en el tema. Asimismo, explico qué significa la educación formal en las Misiones y la migración temporal de la población originaria en la cuenca amazónica. Finalmente, ofrezco las bases de mi diseño metodológico el cual fue de naturaleza exploratoria debido al contexto pandémico. En el segundo capítulo inicio la discusión etnohistórica –vinculada a la definición de contacto inicial– aproximándome a las crónicas o relaciones formuladas por expedicionarios y misioneros a inicios del virreinato. Basándome en documentos publicados por la Orden Dominicana, elaboro una línea cronológica alternativa sobre los primeros pasos en la evangelización, nucleación y educación formal de poblaciones originarias en Madre de Dios, sobre todo en el Alto Madre de Dios (énfasis en CN Shintuya) y en las comunidades nativas del PNM (énfasis en CN Yomybato). De esa forma, la Misión de San Miguel de Shintuya es concebida como centro administrativo y pedagógico del contacto entre poblaciones originarias amazónicas, funcionarios estatales, religiosos y laicos y colonos andinos.

En el tercer capítulo, detallo indicadores socioeconómicos basados en los últimos censos aplicados en la población nacional peruana con énfasis en población originaria matsigenka ubicada en la región Madre de Dios y en la Misión de Shintuya. Asimismo, los discursos contemporáneos de docentes sobre vinculación de población joven amazónica a la educación formal ofrecen un panorama actual del currículo oculto aplicado al interior de las aulas de comunidades nativas. De esa manera, este capítulo es una contribución a la historia documentada de la educación formal en Shintuya la cual ve y reconoce como antecedentes fundacionales a la Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruano y la Asociación de Misioneros Seglares de Madre de Dios. Ya en el cuarto capítulo, a través de las voces y manos de los(as) jóvenes matsigenkas albergados en la Misión de Shintuya, doy cuenta y registro de las nociones de juventud, roles de género, migración temporal, transiciones en los niveles de educación formal, práctica oral y escrita bilingüe (castellano y matsigenka) y desarrollo de la estrategia de educación a distancia “Aprendo en Casa”. De esa forma, expongo los alcances materiales, metodológicos y teóricos del trabajo de campo durante el mayor evento histórico republicano de emergencia sanitaria. Esta investigación al ser de carácter polifónico es guiada entonces por la voz y manos de los jóvenes matsigenkas, docentes, funcionarios estatales y no estatales y misioneros religiosos y seglares. Así esta etnografía observa desde las alturas de los Andes el porvenir de la educación formal

corporizada en una población joven amazónica de contacto inicial durante los primeros meses de la pandemia causada por el virus COVID19.



## Capítulo 1: Presentación de la investigación

### Aproximación al concepto de contacto a través de la educación formal y de la construcción de la juventud indígena amazónica contemporánea

#### 1.1 Estado de la cuestión

##### 1.1.1 Estudios de caso sobre juventud indígena amazónica contemporánea<sup>3</sup>

Tasorintsi puede todo, ha hecho chacra grande con un soplo. Bebe masato, pero él no sabe emborracharse. Y toca tambora, canta, baila. A todo matsigenka llama hijo. De lo que ha soplado ha hecho estrellas, aire, fuego y agua; y peces y árboles, todo ha hecho con solo soplar (Benjamín Pereira, grabado por P. Joaquín Barriales en Koribeni, setiembre de 1971)

La juventud indígena contemporánea está en continuo traslado de sus comunidades de origen hacia las ciudades, lo cual genera intercambios con la cultura global juvenil y transforma las perspectivas sobre su rol al interior de su comunidad. Asimismo, algunos de estos jóvenes todavía no culminan la educación escolar o la culminaron recientemente; no obstante, migran temporalmente hacia las ciudades para posiblemente acceder a empleos informales y de esa forma acumular papel moneda, buscar o continuar nuevas alternativas de educación formal (i.e matricularse en nivel secundaria, institutos y/o universidades), comprar tecnología (i.e sobre todo celulares y tarjetas de memoria), cuidar familiares enfermos, o en líneas generales “pasarse” (Ortega 2015). Ir a la ciudad es conocer y experimentar la burocracia, el idioma oficial, los servicios básicos<sup>4</sup>, la dieta, entre otros aspectos, como jóvenes indígenas y así poder transformarse en adultos funcionales a la sociedad nacional y además adquirir instrucción formal e informal que pueda contribuir a la sociedad local de donde provienen. No obstante, proyectos de vida urbanos y rurales pueden contradecirse pues

---

<sup>3</sup> En esta sección ofrezco una introducción general a los estudios sobre juventud indígena amazónica. Debo indicar que el género de la población investigada acentuadamente es masculino; no obstante, también se ofrece una revisión sobre población femenina. El enfoque inicial de la investigación estaba orientado a trabajar exclusivamente con jóvenes varones, pero en el trabajo de campo se identificó a la población femenina como la mayoritaria. De esa forma, esta sección tiene como objetivo ser una investigación comparativa entre estudios de género en contexto indígena amazónico relacionado a juventudes. Para esta sección realicé una revisión, edición y mejora del marco teórico desarrollado en mi tesis de licenciatura (Ortega 2015), la cual abordaba similarmente la temática teórica presentada.

<sup>4</sup> Me refiero a agua potable entubada, fluido eléctrico regular y capacidad de comunicarse a través de la tecnología de información.

al interior de las comunidades nativas se espera que el joven varón, antes de los 25 años, ya esté casado<sup>5</sup>, tenga descendencia, sepa *abrir chacra*, acumule prestigio como *mitayero* o cazador, sea dueño de una embarcación motorizada (i.e. *peque-peque* o *motokar*) o tenga una pequeña bodega. Mientras, las mujeres jóvenes indígenas complejizan y amplían los roles domésticos que como niñas ya realizaban al interior de su unidad doméstica: siembra y cosecha de productos agrícolas, cocinar alimentos de origen industrial y local, cuidado de niños pequeños pertenecientes a la red de parentesco, procrear descendencia, preservar el ornato y limpieza de la chacra y casa y supervisar y asistir la educación formal de los niños pertenecientes a su unidad doméstica. En contraposición, la cultura global juvenil favorece la dilación de la paternidad y maternidad, realza la individualidad del sujeto, promueve la educación formal privada como factor de éxito monetario, recrea y proyecta virtualmente su particular circunstancia en las redes sociales y se asume como moderna al consumir alimentos de origen industrial, fomenta la acumulación de tecnología de información y promociona la compra y uso de vestimentas de acuerdo a la estación del año.

De esa forma, en la actualidad, la juventud indígena amazónica debe ser entendida a la luz de su vinculación con la cultura global juvenil a través de la educación formal. La escuela educa en la lengua de la sociedad nacional, *civiliza* en la promoción de actividades productivas tales como la agroindustria y la ganadería<sup>6</sup> y promueve los procesos de migración temporal de jóvenes indígenas hacia ciudades intermedias (Ortega 2014, 2015, 2017). Este fenómeno social, registrado por la Orden Dominica en un periodo extenso (1923-1978), se desarrolla de acuerdo con el continuo contacto comercial y social, en este caso, de familias *matsigenkas* con ciudades, puertos, centros poblados, comunidades al interior de las regiones, principalmente, Madre de Dios y Cusco. Así, como producto de esta interacción surge la juventud indígena contemporánea como un actor social dinámico, educado formalmente parcial o totalmente, que promueve el acceso a bienes y servicios producidos por la sociedad nacional y global al interior de sus comunidades de origen (Virtanen 2008; Ortega 2015).

En un primer momento en la comunidad, los y las jóvenes indígenas obtienen sus primeras experiencias urbanas a partir del currículo de la escuela primaria y secundaria.

---

<sup>5</sup> Más que proceder al rito de matrimonio o el casamiento formal avalado por funcionarios públicos, es el acto de convivir establemente ya con una pareja lo que define per se *casarse*.

<sup>6</sup> El curso de Educación para el Trabajo en contextos indígenas amazónicos tiene ese foco especial.

Ambos niveles son etapas de transición<sup>7</sup>. En la primaria, dependiendo del grado de bilingüismo de la población infantil indígena<sup>8</sup>, se instruye a los niños en su lengua materna, además de fomentar su participación en proyectos pedagógicos relacionados a productos locales (i.e la recolección del aguaje)<sup>9</sup>, instrucción elemental en historia oficial del estado-nación, comunión cultural en la representación elemental de *danzas nacionales*, adquisición y formalización de dieta industrial a través de programas de alimentación escolar, acostumbamiento a horario cíclico de clases, *peruanización* en la participación activa en el calendario cívico religioso nacional. El bilingüismo transicional es promovido por docentes indígenas ya que la lengua materna es utilizada como vehículo para aprender la lengua nacional y para ello, inevitablemente, se usan ejemplos relacionados a la vida urbana. Así, en el nivel primario se fomenta el aprendizaje del idioma nativo y el reconocimiento de los saberes locales (Ames 2010a: 26), pero enmarcados en la *transición a ser peruanos* a partir del acostumbamiento del horario escolar, dieta diaria, calendario cívico religioso y expresiones culturales nacionales. Por otro lado, el nivel secundario es la etapa de transición donde se incrementa la alfabetización en la lengua oficial nacional. Asimismo, se promueve la agricultura tecnificada en vez de la horticultura de base indígena (i.e en el curso de Educación para el Trabajo se fomenta el cultivo y cosecha del café, papaya, cacao, palma aceitera, etc., de acuerdo a la producción agrícola regional). También, dependiendo del grado de bilingüismo y conectividad de las comunidades nativas con centros urbanos, la interacción con docentes hispanohablantes es formal y regular. El joven indígena en el nivel secundario amplía y complejiza su vinculación con el Estado pues esta etapa lo prepara para ser ciudadano al culminar este nivel. De esa manera, la relación de los escolares indígenas con la sociedad nacional peruana se inicia en ambos niveles; pero es en la secundaria donde la magnitud es mayor pues este nivel obliga a relacionarse con individuos contemporáneos no originarios a través de eventos sociales como Olimpiadas Escolares, Desfiles Cívico-Militares y Fiestas de Promoción. Asimismo, aprende nuevas formas de vinculación con la burocracia nacional a través de procesos administrativos al interior de su institución educativa, conoce rutas probables de migración al trasladarse a eventos sociales formales con sus compañeros de carpeta,

---

<sup>7</sup> También se debe indicar que el nivel inicial es una etapa de transición fundamental de la educación familiar hacia la educación formal-nacional, pero en el caso de comunidades nativas, aun una tía, abuela o madre de la misma etnicidad es responsable de esta transición ya que es empleada como maestra de ese nivel.

<sup>8</sup> Es importante indicar que de acuerdo al grado de bilingüismo de la población escolar, los docentes del nivel primario pueden ser indígenas como hispanohablantes.

<sup>9</sup> He trabajado a lo largo de 7 años en distintas instituciones educativas indígenas amazónicas y los proyectos pedagógicos se vinculan ya sea a la recolección de frutos locales o a la conservación de conocimientos categorizados como ancestrales tales como curación con plantas medicinales.

se especializa en la adquisición de alimentos de origen industrial al comprarlos y consumirlos cotidianamente en los quioscos, se instruye en el valor del papel moneda, asimila protocolos de vestimenta, practica actividades de acuerdo a un horario preestablecido por el colegio y profundiza su relación con las tecnologías de información.

En el caso de la población joven matsigenka la migración temporal se encuentra enmarcada en un proceso histórico de contacto continuo con poblaciones andinas provenientes principalmente de Cusco y Puno y misioneros católicos quienes ejercieron y ejercen el rol de educadores (Alonso 2007 y 2009). El carácter de viajero señalado al matsigenka proviene de data escrita hace cuatrocientos siglos donde transitaba desde la margen derecha del río Apurímac hasta el Alto Madre de Dios (Santos Granero 1992: 44-51). Sus pies errantes, asimismo, son retratados por los apuntes etnográficos y reportes redactados por misioneros dominicos en el siglo XX (Alonso 2007 y 2009). El tránsito hacia las misiones ubicadas en Quillabamba son solo un extracto de la ruta que ha podido ser registrada. Pensar a los jóvenes matsigenkas como sujetos constreñidos a un espacio determinado es negar la historia de las redes de interacción fluidas establecidas entre poblaciones amazónicas y andinas durante centurias, además de las interacciones de saberes locales y externos. Debo recalcar que esta investigación no aborda un fenómeno “reciente” o “nuevo”, sino, más bien, se establece dentro de zonas de contacto donde diversos actores han establecido relaciones estables y dinámicas, pero enmarcadas dentro de lógicas de distorsión del otro debido a que no comparten formas de vida similares (Pratt 2010; Ortega 2015). Así, el trabajo se inscribe dentro de las relaciones de migración tanto de colonos andinos (i.e los herederos de los viejos *mitmaqkuna* de Tupac Yupanqui), como de población originaria matsigenka (i.e los nietos de los llamados Antis) y presencia regular de misioneros católicos españoles a través de la educación formal.

Asimismo, esta investigación se sitúa en los estudios sobre migración indígena desarrollados en países amazónicos, sobre todo en Brasil, Colombia y Perú (Espinosa 2009; Vega 2014; Ortega 2015). Desde estos estudios etnográficos amazónicos se identifica que uno de los principales problemas sobre todo en Brasil y Colombia, por ejemplo, es el traslado de poblaciones indígenas hacia las ciudades. Esta movilización de individuos es planteada como un reto en la aplicación de programas sociales desarrollados por instituciones estatales especializadas en la protección y promoción de los derechos indígenas (Trajano Vieira 2007; Ortega 2015). Así, la defensa de los

derechos indígenas en las ciudades se va configurando como un aspecto central dentro de las políticas públicas de los países amazónicos. En Brasil ya se van desarrollando novedosas metodologías para identificar el grado de movilización de poblaciones indígenas, además de la consolidación de estudios referentes a las redes indígenas urbanas (Figoli 2009; Ortega 2015). En el caso de Colombia, las migraciones de poblaciones nativas influyen sobre el medio social urbano (i.e espacios de recreación públicos), el cual resignifica al indígena como un “continente de sabiduría ancestral”, diluyendo parcialmente del imaginario urbano al indígena como sujeto ocioso u ajeno a la sociedad nacional (Sánchez 2008; Ortega 2015). En el Perú, los estudios sobre indígenas amazónicos y su influencia en el medio urbano son abordados principalmente desde los jóvenes indígenas. Ellos son señalados como “actores cruciales en el proceso de reconfiguración y adaptación de las prácticas culturales indígenas, o en el abandono parcial o definitivo de éstas en el nuevo contexto urbano” (Espinosa 2009: 56). Reconociendo su importancia en el entramado urbano, los jóvenes originarios amazónicos son llamados también a participar en proyectos de desarrollo auspiciados, por ejemplo, por la Municipalidad Metropolitana de Lima al interior de una comunidad shipiba urbana que aún existe en la actualidad<sup>10</sup> (Vega 2014). De esa manera en el espectro sudamericano, basándose en el caso de Brasil, Perú y Colombia, se va reconociendo al ciudadano, sobre todo a la población joven, indígena amazónico como un actor relevante en el desarrollo y promoción de la antropología urbana y políticas públicas locales (Ortega 2015).

En esa misma línea, evidencia etnográfica encontrada, sistematizada y analizada en las cuencas septentrionales del Perú arroja que la presencia de los migrantes foráneos y sobre todo la convivencia y matrimonio entre mestizos e indígenas en comunidades nativas, ha resignificado los imaginarios sobre la ciudad y el papel que juega la población joven. Etnohistóricamente, por ejemplo, entre los awajún, la ciudad era percibida como un lugar de tránsito e impuro donde residen los mestizos (i.e migrantes andinos) (Codjia 2014, Brown 1984). Sin embargo, esta visión está cambiando. En mi tesis de licenciatura (2015), muestro cómo la escuela secundaria de la comunidad nativa de Supayaku<sup>11</sup>, a través de los discursos y prácticas de los docentes, resignifica los roles de producción y de relaciones sociales al interior de la comunidad, sobre todo valorizando el rol de los

---

<sup>10</sup> El proyecto de desarrollo se llamaba “Derechos, Inclusión y Participación: Pueblos Indígenas Amazónicos en Lima Metropolitana”. Estuve involucrado activamente en este proyecto, aunque no como parte del equipo oficial de la municipalidad, sino como estudiante de pregrado miembro de un grupo interdisciplinario dedicado al trabajo con los dirigentes, jóvenes y docentes de la Comunidad Shipiba de Cantagallo – Distrito del Rímac entre los años 2012 y 2014.

<sup>11</sup> Región Cajamarca, provincia de San Ignacio, distrito de Huarango.

mestizos. Esta nueva visión respecto a los mestizos como “mejores productores” debido a su conocimiento del castellano, manipulación de tecnología de información y capacidad de trasladarse hacia las ciudades para establecer redes de comercio con otras poblaciones ha llevado a una valoración pedagógica de la ciudad. Así, por ejemplo, las concepciones sobre producción y aprovisionamiento no se basan exclusivamente en el acceso y posesión de la tierra en la comunidad, sino también en el conocimiento adquirido fuera de ella. Por ello, tomando este caso como referencia, los jóvenes indígenas ven la posibilidad de trasladarse hacia la ciudad para constituirse como ciudadanos globales (Ortega 2015).

El epígrafe inicial donde se relata las hazañas mitológicas de Tasorintsi, entonces, no es un mero adorno retórico, describe muy bien el rol de la juventud indígena, en este caso matsigenka, en conservar la memoria de los abuelos y adaptarla a la época contemporánea. El joven que rememora el relato de origen de los matsigenkas es nieto del famoso Fidel Pereira, inmortalizado en *El Hablador* (Vargas Llosa 1987). El mestizo Fidel Pereira fue hijo del prófugo cusqueño Juan Pereira y una mujer matsigenka llamada Santosa. Es un personaje relevante a inicios del siglo XX en la configuración de la historia actual de este pueblo arawak. Educado formalmente en el Cusco bajo los preceptos nacionales y accesitario al conocimiento tradicional matsigenka gracias a la familia materna, decide volver al bosque donde procrea descendencia con aproximadamente cuatro mujeres de la misma etnia de su madre. Dueño de extensos territorios desde Quillabamba hasta el Pongo de Mainique, es el ejemplo del mestizaje y el tránsito e interacción continua entre poblaciones amazónicas y andinas. Asimismo representa la ambivalencia del mundo donde nació y vivió pues era líder y patrón de sus paisanos arawak (Renard-Casevitz 1972: 219-220)<sup>12</sup>. Benjamín Pereira en la década de 1970, aún joven, no solo relata la capacidad creativa de Tasorintsi y sus mandatos, sino también revela cómo la educación formal brindada por las misiones de la Orden Dominicana (Quillabamba) ya impactaban fuertemente en la construcción de la juventud matsigenka y su capacidad para relacionarse y enseñarles a los mismos *padres* españoles el idioma y la mitología de este pueblo en constante movimiento, transición y mestizaje.

---

<sup>12</sup> Revisar la genealogía de los Pereira en Renard-Casevitz (1972). Se puede hallar información relevante sobre el árbol de parentesco de los Pereira. Esta información sirve como evidencia etnográfica de uno de los primeros casos reportados de matrimonio interétnico entre matsigenkas y andinos. Justo Pereira inicia su relación formal con Santosa probablemente en 1885. En ese año nace Fidel.

Pero ¿quiénes son estos jóvenes en la actualidad?, ¿qué hacen? En las ciudades y puertos, los jóvenes varones indígenas amazónicos realizan labores informales basándose en su fuerza física (i.e venta ambulatoria, estibadores), se educan en instituciones privadas o públicas, se pasean o experimentan la ciudad y van dominando o acostumbrándose en los conocimientos del “blanco”, “*viracocha*”, “mestizo”; así, estas estrategias de inserción al medio urbano contribuyen a la construcción de su identidad al interior de los estados nación contemporáneos (Paladino 2006; Greene 2009; Ximenes Ponte 2009; Ortega 2015). De esa manera, las migraciones de ambas poblaciones del mismo grupo etario (andinas y amazónicas) evidencian el múltiple juego campo-ciudad, en el cual se insertan las poblaciones indígenas amazónicas con la ciudad (Barclay 1992: 141 en Ortega 2015). En el espacio urbano dejan de imaginar a la ciudad como un lugar ajeno y proceden a vivirla como estadio de su formación como jóvenes. Así, experimentar la ciudad se relaciona fuertemente con la apropiación del conocimiento de los “mestizos o viracochas” en las ciudades y su posterior retorno a sus comunidades es el probable fin del itinerario de estas migraciones temporales, las cuales van construyendo la noción de juventud en poblaciones amazónicas (Ortega 2015). Pero este tránsito hacia las ciudades es frecuentemente traumático para los jóvenes nativos. Son ilustrativos dos documentales autobiográficos: uno sobre un joven varón shipibo, Reynaldo Nunta, y el otro sobre una joven mujer asháninka, Shunita Samaniego<sup>13</sup>. Ambos son de producción bastante reciente (2015) y exploran los tratos discriminatorios de los cuales son objeto en la ciudad, experiencias laborales relacionadas a la explotación o informales, los retos de educarse formalmente, la conservación y adaptación de la memoria de los abuelos en la época contemporánea, el viaje como instancia pedagógica y la construcción del relato de su propio origen como jóvenes indígenas en la ciudad de Lima. Vivir encerrado en un cuartito, dormir de hambre, enfermarse, evitar relacionarse con los *mestizos violentos*, ser objetos de explotación laboral, sufrir maltrato físico y psicológico, vivir en la mezquindad son las experiencias que adquieren jóvenes indígenas varones y mujeres. Estos *discursos de sufrimiento* son usuales escucharlos en los testimonios de jóvenes indígenas provenientes de distintos pueblos indígenas.

---

<sup>13</sup> Ambos productos audiovisuales fueron elaborados en el Taller de producción audiovisual dirigido por Fernando Valdivia con la asistencia de Lupe Benites. Este taller fue realizado en el marco del proyecto “Derechos, Inclusión y Participación: Pueblos indígenas Amazónicos en Lima Metropolitana”, el cual fue ejecutado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), Terra Nuova, Municipalidad Metropolitana de Lima, y financiado por la Unión Europea.

Entonces, vamos descartando progresivamente la premisa referente a la ciudad como territorio no indígena donde los jóvenes y adultos originarios perderían necesariamente su etnicidad (Trajano Vieira 2007). Esta hipótesis se diluye cuando los jóvenes se reconocen como indígenas más allá de circunscripciones meramente geográficas (Virtanen 2008). Los documentales autobiográficos antes citados son evidencia de su apropiación e incorporación al ámbito urbano. El trasladarse hacia las ciudades no es un factor que los desintegre y desvanezca como indígenas. No los convierte en “indios genéricos o destribilizados”, o sea que “los rasgos característicos” de las poblaciones indígenas desaparecerían debido a la integración de éstas a las sociedades nacionales (Galvão 1979; Ribeiro 1986). La autoafirmación como indígena no podría darse en un territorio determinado ya que se realiza en múltiples lugares, permitiendo aproximarnos al tránsito de esta población como una construcción de alianzas políticas y redes de parentesco (Sánchez 2010; Trajano Vieira 2007 en Ortega 2015). La presencia de indígenas en medios urbanos también contribuye a la formación de extensas redes de parentesco o de ayuda que contribuyen a la inserción posterior de paisanos migrantes a las ciudades (Ortega 2015).

De esa manera la investigación etnográfica responde a la necesidad de llenar vacíos de conocimiento sobre las juventudes al interior de comunidades nativas matsigenkas contemporáneas categorizadas erróneamente por el MINCUL como “población en contacto inicial”. El desconocimiento sobre la realidad de estas comunidades y sus jóvenes con relación a su vinculación con la sociedad nacional puede dar como resultado conflictos sociales, así como programas regionales y nacionales fallidos, o en su defecto, inconclusos (Ortega 2015). Esta pesquisa brinda un panorama contemporáneo a los escasos estudios que existen sobre juventud indígena amazónica en el suroriente peruano. Los estudios etnográficos contribuyen así a la promoción de políticas públicas pertinentes a las circunstancias socioeconómicas de la población originaria joven en la región Madre de Dios.

### **1.1.2 Estudio de casos sobre educación formal en contextos amazónicos**

En esta sección abordo casos etnográficos documentados en Ecuador, Brasil, Colombia y Perú con poblaciones de familia lingüística, sobre todo, arawak y chícham (jibara) entre otras. Realizo una comparación entre distintas versiones sobre lo que las poblaciones originarias entienden o reflexionan sobre sus trayectorias educativas. De esa forma, la caracterización de actores como docentes, padres de familia y alumnos son gravitantes

para entender los procesos educativos nacionales a los cuales se insertan los jóvenes indígenas.

## Educación formal en contextos rurales indígenas amazónicos<sup>14</sup>

### a) Los docentes como agentes estatales

[Los jóvenes awajún] acá se quedan [en la comunidad nativa]. Tienen bastante oportunidad estos muchachos. Por ejemplo, tienen Beca 18 para que se vayan. Hay como cinco o seis que van a ir. Pero allá siempre van a llegar y no van a ser un alumno bueno, bueno como es el mestizo. No. (Testimonio de docente mestizo extraído de Ortega 2015:134)

¿No? Aproximadamente, hace más de cinco años los maestros del nivel secundario de la comunidad de Supayaku mencionaban constantemente las carencias intelectuales de los jóvenes indígenas awajún y su propensión a *vagar*, y si alguno de ellos, lograba, con las mismas dificultades compartidas por el resto de sus *cumpauchis*<sup>15</sup>, tener el más alto puntaje en la institución educativa, los centros educativos de la ciudad los revolcaban más duro que los pongos del río Marañón a las canoas. Maestros y padres de familia categorizaban a los jóvenes de la comunidad como viciosos, alcohólicos, derrochadores, vagos, herederos de una cultura donde *no saben trabajar la chacra*, carentes de proyectos a largo plazo. En el cenit de la construcción de un perfil indígena juvenil negativo, mencionaban el concepto del *sacrificio*. Sacrificarse más para aprender más del patrón, aunque te pague menos; sacrificarse para entender el castellano; sacrificarse para llegar a la ciudad; sacrificarse para sobrevivir. “Van a la ciudad y se dan cuenta que no dan manos”, esas manos son, de acuerdo con la voz del docente mestizo asentado en una comunidad nativa, útiles solo para la chacra. Estos maestros desconfían de las capacidades académicas y sociales de los jóvenes y son explícitos en decírselos en los horarios de clase. “El estudiante es el que hace el trabajo. ¡Tienen que ser como los mestizos! ¡Ellos trabajan, ustedes no! ¡Y no me digan que no tienen tiempo ustedes! ¡No hacen, dos patadas!” (Ortega 2015: 114).

---

<sup>14</sup> En la siguiente sección realizo una revisión y edición del marco teórico redactado en mi tesis de licenciatura del 2015.

<sup>15</sup> Amigos en idioma awajún. Cuando me refiero a dificultades, indico deficiente manejo de contenidos en castellano, infraestructura escolar inadecuada para el clima del lugar, discurso discriminatorio al interior de las aulas de secundaria, violencia doméstica, embarazo adolescente, hambre, etc.

Durante estos casi cinco años he registrado cómo esta situación de violencia discursiva y física se reproduce constantemente en comunidades kichwa, wampis, majuna, kukama, shawi, awajún, entre otras, donde los docentes del nivel secundario obtienen plazas en las comunidades nativas para potencialmente acceder a 1) sueldo mensual<sup>16</sup>, 2) terrenos de cultivo o chacras a través del matrimonio forzado con sus alumnas, 3) mano de obra barata de los alumnos<sup>17</sup>, etc. Estas acciones revelan cómo la desigualdad social adquiere un nuevo rostro: las instituciones educativas como centro de formación de desigualdades persistentes a lo largo del tiempo pese a cambios de modelos económicos y regímenes políticos. La estabilidad de la desigualdad, posiblemente, se nutre en la matrícula y asistencia al interior de estos centros de formación. La *vinculación* socioeconómica de estos jóvenes indígenas inicia con la *primera experiencia* formal que tienen con el estado nacional peruano a través de sus funcionarios públicos, o sea los docentes (Tilly 1998).

Góngora (2017) indica que la desigualdad social es un concepto relacional, o sea, una comparación entre personas o grupos en las jerarquías sociales. La diferencia principal entre los diversos autores revisados se basa en los términos de comparación y en la manera que se entienden estas jerarquías sociales (i.e ingreso monetario, género, clase, educación formal, etnicidad). Braig (2015), asimismo, indica que la desigualdad social es la distancia entre las posiciones que ocupan las personas o grupos en jerarquía de accesos a bienes socialmente valorados (i.e recursos naturales, patrimonio, etc.) y a recursos de poder (i.e derechos, participación política). De esa forma, una conceptualización multidimensional nos permite incorporar al análisis las posiciones sociales vinculadas al medio ambiente (i.e comunidad nativa y sus recursos). Los recursos de poder relacionados con la naturaleza (i.e derechos de uso de la tierra, derecho de consulta previa) revela el posicionamiento de sujetos que participan en esta noción de desigualdad multidimensional. El caso de las poblaciones matsigenkas habitando el PNM, formalmente constituidas como comunidades nativas, desde hace recientes décadas<sup>18</sup> nos indica su relacionamiento desigual con otros actores presentes en el PNM (i.e madereros, cazadores, misioneros evangélicos, docentes, etc.).

---

<sup>16</sup> Sueldo mensual que pueden ahorrar debido a que no pagan servicios y se alimentan de los recursos que les ofrecen los padres de familia locales, a diferencia de una plaza docente urbana donde el sueldo íntegro no puede ahorrarse.

<sup>17</sup> Se trata de los famosos “contratitos” donde los alumnos van a llevarle baldes de agua a la casa de la maestra, le *chalean* (limpian) maleza de su parcela, le cargan sus bultos del puerto a su casa, por cinco soles recolectan granos de café de las chacras, le entregan manos de plátanos, yuca y mitayo. El maestro a cambio le da un sol, dos soles o, sencillamente, le promete aprobarlo en el curso que el alumno/a requiera.

<sup>18</sup> La primera congregación de familias matsigenkas recientemente establecida alrededor de servicios estatales como posta de salud y centro educativo de nivel primario al interior de la Zona Núcleo del Parque Nacional del Manu fue fundada en la década de 1950 gracias al Instituto Lingüístico de Verano. No obstante a inicios del siglo XX, la primera

Asimismo, la población joven *sufre* control de tránsito (salida e ingreso) debido a las restricciones de los propios estatutos de las comunidades donde se prohíbe ausentarse injustificadamente más de doce meses, so pena de pérdida de la categoría de comunero. La población adulta tiene control de los recursos *de facto*; son los padres de familia quienes delimitan quién abre la chacra en tal lugar o quién caza en determinada área. Los jóvenes deben aceptar las condiciones impuestas por sus propios familiares. Entonces, los jóvenes carecen de relevancia en la toma de decisiones en las asambleas comunales donde son invisibilizados frente a la gravitante presencia de los hombres-fuertes adultos quienes establecen relaciones de compadrazgo y amistad con biólogos, docentes y antropólogos, adultos también. Los docentes quechuas y aimaras que laboran en el PNM son también agentes por considerar, pues ellos llevan tecnología, herramientas, vestido y costumbres. Recursos atractivos para los jóvenes quienes también desean apropiarse de ellos (Ohi-Schacherer et al 2008: 3, tabla 1). Las actividades ilegales están muy cerca o ya se encuentran ad- portas de ingresar al PNM y la urgencia de acceder a papel moneda será un *leitmotiv* para dejar la comunidad o llevar, probablemente dentro de unos años, estas actividades extractivas a sus propias comunidades. Los jóvenes están siendo educados formalmente bajo el paraguas de aprender castellano, *civilizarse*, viajar como tripulantes, “pasear”, consumir lo que consume el maestro, comer lo que come el maestro (i.e Programas sociales como Qaliwarma) y acceder al papel moneda. Estos docentes quechuas y aimaras, probablemente, tienen el discurso direccionado al fomento de la agricultura en una zona donde solo se practica la horticultura, además de ser paisanos, o quizás parientes, de los trabajadores de los aserraderos o centros mineros informales en la región Madre de Dios. La desigualdad como constructo social está siendo producida por agentes externos e internos en las comunidades del PNM (Therborn 2003).

[...] Que ellos jalen más para el monte, al río... para la pesca, para la caza. ¡Mira! Lindo terreno para la finca. [...] No es como el mestizo, tienes un pedacito de terreno y siembras de todo. Comida no te falta. Si estas misio, mas de llenador de carro te vas, a cargar el molino, pero estos patas [los nativos] no. Al mestizo no lo dejan entrar porque tala, tala, siembra y compra carro. Los mestizos esta cualidad tenemos. ¡Qué vamos a despreciar estos terrenos! (Testimonio de docente mestizo, miércoles 14 de Mayo del 2014; Ortega 2015: 99)

---

nucleación formal de población indígena en la cuenca del Manu fue establecida por los Misioneros Dominicanos en la figura de la Misión de San Luis del Manu (1908).

Estos docentes son los *nuevos patrones, viracochas* quiénes deciden el rumbo económico de la comunidad nativa al ser consultados por los padres de familia al momento del ingreso de empresas extractivas, “ingenieros” interesados en extraer oro de sus playas, madereros deseosos del cedro, caoba o capirona, entre otros árboles maderables. Consultar a su federación u organización local sobre estos ingresos significaría, probablemente, involucrar a otras familias con las cuales no posees lazos de cooperación o tienes antecedentes de enemistades. Greene (2009) propone analizar a las organizaciones política indígenas, en el caso awajún, a través de las relaciones de parentesco de una manera particular: las asociaciones consuetudinarias entre cuencas y grupos endogámicos de parientes encabezados por hombres-fuertes. Las cuencas de los ríos son las bases de la organización porque son tus familias, tus parientes. Rosengren (2004: 125-128) ofrece un interesante *insight* sobre la organización política matsigenka de la cuenca del Urubamba desde los procesos de escolarización realizados por misioneros evangélicos y católicos. Este paralelismo entre organización política étnica y educación formal al interior de un pueblo originario es relevante pues, probablemente, el proceso de escolarización influencia en la conformación de la organización política matsigenka. Los casos del Consejo Machiguenga del Río Urubamba (COMARU) y la Central de Comunidades Nativas Matsigenka (CECONAMA) nos aproximan a entender cómo el proceso de escolarización de los dirigentes influencia en el funcionamiento de sus respectivas organizaciones internas y la perspectiva política local. En CECONAMA la junta directiva es evangélica y ha sido educada formalmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). De esa forma, el presidente “pareciera” (sic) ejercer una posición dominante e independiente. Mientras que en el caso de COMARU los presidentes son católicos y han egresado de escuelas de puestos misionales. En este caso el rol principal del presidente es ejecutar las decisiones de la asamblea general. Así, tanto misiones evangélicas y católicas, han ejercido una notable influencia de manera indirecta en los procesos organizativos políticos originarios. Según Rosengren los misioneros del ILV han fomentado el desarrollo de un liderazgo local que pudiera reemplazarlos cuando se retirasen de las comunidades, por otro lado, la misión católica, no ha promovido este modelo de desarrollo dirigenal y conserva una direccionalidad más paternalista. Ya sea, entonces, en una comunidad nativa evangélica o católica, el tener disponible a un agente especializado en la redacción y lectura de documentos técnicos en la comunidad, el docente originario y no originario se configura como un actor relevante porque la comunidad nativa confía y delega su futuro económico y educativo en su pericia vinculada a la lectoescritura y sus redes de apoyo.

Dejemos la playa allende al río y volvamos a la comunidad, ¿*qué* es este edificio llamado escuela y *quiénes* habitan en él? Autores como Cohn (2005: 487) y Terrail (2002: 20) definen a la escuela como una institución especializada con una direccionalidad pedagógica intencional llevada a cabo por agentes especializados en formar ciudadanos a través de preceptos universales. Estos interlocutores entre el estado nacional y la comunidad de *alumnos* son responsables de nuestra alfabetización y adquisición de conocimientos matemáticos para que así seamos ciudadanos funcionales al moderno estado-nación.

Estos agentes especializados son formados en lugares ajenos a la comunidad tales como los Institutos Pedagógicos o Universidades<sup>19</sup>. Es un *apach*, *viracocha*, *amico*, *nahua*, *oc*<sup>20</sup> especializado, idealmente hablando, quien les brinda a los jóvenes indígenas los conocimientos obligatorios para ser funcionales fuera de la comunidad. Es un aprendizaje focalizado en un grupo etario determinado, ya que no involucra a todos los actores de la comunidad; como, por ejemplo, los padres de familia no son percibidos por los docentes como actores relevantes para la educación formal al interior de comunidades nativas. Finalmente, la escuela también es una institución burocrática. Esta dimensión de la escolaridad es abordada por el antropólogo español Díaz de Rada (2008), cuando indica que “los sujetos complejos que procesamos cultura” somos convertidos en individuos, en reducciones extremas del sujeto. Así somos más manejables para la burocracia, en particular para la escuela y los docentes. Los docentes posibilitan que seamos individuos administrables por el estado, despojados idealmente de referencias sociales y subsumidos a la pertenencia cívica de la nación (Ortega 2015). Y la primera experiencia burocrática que tienen estos jóvenes es al matricularse, pues entregan sus documentos de identidad para ser reconocidos como ciudadanos nacionales; y de esa forma ser registrados, *administrables* para la institución educativa.

Sheila Aikman (2003), en su trabajo con los harakbut en Madre de Dios, menciona que, para los misioneros dominicos, la vida religiosa de los indígenas no era el único objetivo, sino también la vida social, cultural y moral del pueblo indígena. Su orientación integracionista estaba compuesta por un fervor por convertir a los harakbut al cristianismo, liberándolos de esta manera de su marginación y ayudándolos a

---

<sup>19</sup> Algunos docentes ni concluyen sus carreras, o son procedentes de otros oficios o profesiones distintos a la pedagogía, o solo poseen educación formal hasta el nivel secundario.

<sup>20</sup> Los términos *apach* (awajún), *viracocha* (matsigenka), *nahua* (shipibo), *amico* (harakbut) y *oc* (yánesha) indican la otredad del mestizo. Estos términos son traducidos como personas extranjeras, foráneas, extrañas a estos pueblos.

despojarse de su “salvajismo” por medio de centros médicos y educativos. Esto provocó un proceso de “des-educación”, o sea el no aprendizaje y la erradicación de los valores y creencias indígenas, al igual que un proceso de “re-educación”, en el cual se aprendían los valores y creencias que los misioneros consideraban esenciales (2003: 76 en Ortega 2015). En el caso de los huaorani del Ecuador, Rival (2002: 171 en Ortega 2015) afirma que los profesores (¡que son quechuas!) defienden las “virtudes del trabajo duro” de sus propias familias y comunidades, a diferencia de las comunidades indígenas que son vistas por ellos como *ociosas* y carentes de iniciativa para transformar el bosque en campos de cultivo y centros urbanos. Los docentes se autoafirman como superiores moral y culturalmente frente a los huaorani, tal como lo hacen los docentes mestizos de Cajamarca frente a los awajún.

Finalmente, la presencia y rol del docente al interior de comunidades rurales difunde el valor de la educación formal, ya que en él se ejemplifica el resultado del proceso educativo promovido por los estados nacionales representando así una alternativa no-rural para los y las jóvenes. Él se presenta a sí mismo como un símbolo del estilo de vida urbano, lo cual contribuye a la comparación de los jóvenes indígenas respecto a su propia forma de vida. Así el maestro se va configurando como un modelo de referencia binomial: es un agente de la sociedad nacional y de la ciudad para este grupo de jóvenes indígenas (Alberti y Cotler 1977 en Ortega 2015).

#### **b) Escuela como centro de formación de ciudadanos**

*Yatsujú, awajunik yaunchuk tuu chicha ajakui jintá weta.  
Yambaik, tuinawai papi ausata* (Greene 2009: 23)<sup>21</sup>

Greene plantea el problema principal del libro “Caminos y carreteras...” bajo el encuentro del camino del guerrero, representado por un guerrero visionario (Pijuch), y la labor del docente indígena, representada por un educador bilingüe (Juep). Ambos parecen expresar ahí la convergencia de dos formas de ver el mundo entre los awajún; sin embargo, Juep menciona que sigue siendo un guerrero visionario, pero de toda otra manera (2009: 29 en Ortega 2015).

---

<sup>21</sup> Hermano, por costumbre los awajún decían “sigue el ejemplo fijado por tus mayores y busca tu propia visión de la guerra y el bienestar”, ahora dicen “edúcate” (traducción de Greene)

Este extracto indica de forma ilustrativa dos caminos que se alejan y traslapan al mismo tiempo hacia la modernidad global. Pijuch, aunque desconoce la lectoescritura, actúa de acuerdo a las normas establecidas para las comunidades nativas (por ejemplo, el reconocimiento de los límites de la comunidad). Mientras que Juep es aquel que funda escuelas y reorganiza el patrón de asentamiento de las dispersas unidades domésticas awajún en comunidades nucleadas. Sigue siendo un guerrero visionario, pero ahora es quien dicta y *acostumbra* a sus paisanos en los conocimientos del Estado peruano (Ortega 2015).

De ese modo, la escuela es central para la formación social y cultural de los jóvenes contemporáneos indígenas amazónicos. Las instituciones educativas alientan el dominio del conocimiento (por ejemplo, la lectoescritura al interior de pueblos orales) y la disciplina (por ejemplo, educación para el trabajo) que tienen aceptación y base ideológica entre los padres de familia indígenas actuales. Estos conocimientos y disciplinas responden y se articulan a esferas externas a las comunidades. Así, en un primer momento, se fomenta la invisibilización de los saberes e inteligencias locales, los cuales son incongruentes para el ideal tipo de persona al interior de las escuelas. La misión de las instituciones educativas es civilizar; y como resultado de esta misión civilizatoria, los hábitos creados por la rutina escolar son vividos o experimentados como la búsqueda de la modernidad. La escuela es percibida por los padres de familia indígenas, en el caso de los huaorani, como un espacio de progreso y adecuación a la vida moderna. Eso significa que las comunidades o aldeas corporizan prácticas de los “blancos” en orden para transformarse en civilizados y así tener una vinculación más explícita con el estado nacional (Rival 2002: 154-155; Levinson & Holland 1996: 1-2 en Ortega 2015).

La escuela no es un espacio neutral sino cultural y político donde se decide qué es la cultura legítima y qué no (Giroux 199; Díaz de Rada 2008); donde los jóvenes son concebidos como individuos desocializados, individuos que asisten a un espacio cerrado donde pueden aprender solos a través de un maestro, individuos que atienden un currículo determinado. Son jóvenes convertidos en individuos para luego ser alumnos. El joven escolarizado es la forma natural de concebir a quienes no tienen la condición de ser adultos (Gimeno Sacristán 2003: 15). Así, la mirada del adulto ha concebido a un joven/individuo/escolarizado cuyo tiempo y *locus* de aprendizaje es un aula en la cual accede al conocimiento formal y donde también es enajenado de la cultura de origen (Ortega 2015).

En este caso, la cultura que deben apropiarse ellos es la oficial, o sea la del Estado nacional, la cual se subsume a una serie de narrativas de modernidad en el globo. No obstante, el rol de la escuela como formadora de ciudadanos no es una fuerza única que “desintegra” saberes locales, también la educación escolar es valorada, por la población originaria, como un instrumento para comprender el contexto fuera de las comunidades o aldeas, donde los jóvenes son intelectualmente preparados para ser los interlocutores válidos con los no-nativos (Lopes da Silva 2002: 56 en Ortega 2015).

Este escenario donde la escuela ejerce una presión constante para expulsar a los jóvenes de su cultura de origen nos ofrece a jóvenes pasivos, maleables, conformes con el destino determinado que les ofrece la escuela. No obstante, los jóvenes son activos constructores de su educación y la escuela es solo un estadio de su formación como personas adultas. Inclusive ellos mismos como colectivo pueden rechazar a la escuela como aquel espacio único de aprendizaje. La escuela no es el único continente de socialización de los jóvenes indígenas; ellos también son actores de su propia formación: pueden aceptar, convertir y rechazar la figura del docente quien corporiza el currículo. La escuela simplemente no convierte a un joven indígena en ciudadano: es el joven quien se transforma a sí mismo como ciudadano del estado nacional a través de la negociación constante de su identidad al interior de su familia, comunidad, escuela, trabajo y experiencias en la ciudad. (Willis 1977; Bourgois 2010; Levinson & Bradley 1996 en Ortega 2015).

Finalmente, las escuelas pueden ser un recurso contradictorio para los jóvenes indígenas ya que están transitando de lo local a lo nacional cuando ingresan a las escuelas. Lo local es aquello que se ha podido aprender dentro de las familias indígenas: la educación informal o doméstica. Esto es la adquisición de conocimiento sobre la caza, el clima, características de los animales, el cuidado de los hermanos menores, rituales, administración de los recursos locales, entre otros (Lopes da Silva et al 2002 en Ortega 2015). De esa manera, las escuelas van corporizando elementos híbridos que los alumnos ya van conociendo de acuerdo con sus experiencias en la ciudad o en sus comunidades. Asimismo, la escuela de por sí no es la única dimensión de la educación, ella enfrenta el reto de estar inmersa también dentro de la revolución tecnológica. Las comunidades nativas no son la excepción al boom de la globalización en cuanto al acceso a la tecnología, esta también va produciendo a las personas como posibilidades de ser de acuerdo con lo que transmiten los medios de comunicación,

como por ejemplo, videos de música, televisión, radio, periódicos, redes sociales, etc. (Levinson & Holland 1996: 1-15 en Ortega 2015).

### **c) Escuela como promotora de la migración**

Mariana Paladino (2006 en Ortega 2015) aborda los procesos de escolarización como una herramienta para la autonomía de los jóvenes indígenas contemporáneos en sus trayectorias de experiencias urbanas. Asimismo, uno de los aspectos que facilita una mayor participación en los procesos de comercialización de productos locales, como para abastecerse de bienes industriales en el mercado urbano, es la lectoescritura. El conocimiento adquirido en la escuela condiciona e intensifica los vínculos urbano-rurales. De ese modo, leer y escribir constituyen recursos que posibilitan un mejor aprovechamiento de las oportunidades que ofrece internamente la comunidad (por ejemplo, ser elegido autoridad), así como una expansión del “marco de percepción de la realidad social más allá de los linderos de la propia comunidad” (Ames 2002 en Ortega 2015).

Así, estas proposiciones nos abren la posibilidad de discutir si la educación formal tiene un fin instrumental para la incorporación segmentaria y progresiva a la vida urbana. Segmentaria porque un grupo de élite (sobre todo hijos(as) de los *apus*, curacas, jefes, presidentes comunales<sup>22</sup>) ha podido iniciar y concluir la educación formal superior al egresar del nivel secundario (ver gráficos 14, 15 y 16). Esta población tiene la posibilidad de trasladarse hacia centros urbanos donde se ubican las sedes centrales o filiales de universidades e institutos. Asimismo la estadía de los(as) jóvenes en las ciudades es regular lo que genera mayor acostumbamiento a las lógicas sociales y económicas urbanas. Este asentamiento en las ciudades varía de acuerdo a la capacidad adquisitiva monetaria de los PPF y la facilidad de traslado de ellos(as) hacia centros urbanos para depositarles a sus hijos(as) dinero en sus cuentas bancarias o enviarles giros de dinero. No obstante, un sector de jóvenes originarios no accesorios a becas (Beca 18) orientan su tiempo a laborar en oficios manuales con el objetivo de complementar o aumentar el papel moneda transferido por sus padres<sup>23</sup>. También es imperativo considerar el nivel

---

<sup>22</sup> Autoridades al interior de las comunidades

<sup>23</sup> En el caso de Iquitos, en el Jirón Próspero sobre todo, se puede observar a jóvenes estudiantes originarios de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP) laborando como ambulantes y/o en tiendas. Las becas de estudio (Beca 18) ayudan a disminuir las brechas de acceso a la educación formal superior; no obstante, no es suficiente para un vasto sector de jóvenes estudiantes de pueblos originarios. En un artículo próximo a publicar abordo este tema

de escolaridad alcanzado por los familiares con los cuales los(as) jóvenes convivieron en la comunidad nativa de origen. Si un abuelo o padre tiene poca o nula experiencia educativa formal, es muy complicado que le permita supervisar o acompañar el proceso de escolarización de sus hijos(as) o nietos(as) (Espinosa & Ruiz 2017:33).

Es progresiva porque las instituciones educativas en los niveles elementales tienen la característica de ser un centro de formación estable y moldeable por las familias indígenas. De esa forma, los(as) jóvenes originarios(as) acceden, principalmente, a la educación formal en los niveles de inicial y primaria al interior de las comunidades. En ese primer escenario cuentan con la posibilidad de ser acompañados y apoyados moral y económicamente por familiares consanguíneos. Durante los años de estudio en inicial y primaria están a la vista y alcance de sus progenitores u otros familiares responsables de ellos(as), asimismo, los(as) estudiantes empiezan a acostumbrarse a horarios, dieta y burocracia escolar. Ya en el nivel secundario existe la posibilidad de trasladarse hacia otras comunidades donde, de acuerdo a la adscripción étnica, pueden hallar familiares en algún grado de consanguinidad, o son albergados por familias o por albergues construidos gracias a la iniciativa de la organización local y/o dirección de las instituciones educativas (Ortega 2015)<sup>24</sup>. Finalmente, la educación contribuye a cambios ocupacionales, consumo urbano y experiencias migratorias. Sin embargo, también la educación es solo un posible factor de la migración (Ortega 2015).

La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad que afectan los comportamientos de los alumnos en la escuela (i.e economía, el currículo nacional, modelos de realidad social de los alumnos). Asimismo, se les hace necesario y urgente poseer un documento significativo que les brinde la posibilidad de entrar en la fuerza de trabajo al interior de las ciudades, además de hacerlos visibles en el entramado urbano. Ellos deben tener algún rol al interior del medio urbano. La escuela les brinda certificados que los transforman en ciudadanos y les posibilita a ellos asumir labores que en las comunidades de origen no pueden realizar (Ogbu John 1981 en Ortega 2015).

---

a través de la experiencia de los(as) jóvenes shawis asociados en OEPIAP (Organización de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana)

<sup>24</sup> En la comunidad de Supayaku existe un albergue estudiantil que recibe a jóvenes awajún de otras comunidades que no poseen instituciones educativas de nivel secundario.

En el caso de los paresí de Brasil, se revela una profunda dinámica entre las aldeas y las ciudades. Esta dinámica se observa cuando las familias en las aldeas participan en el proceso educativo de sus hijos y cómo en las reuniones de la comunidad discuten con mayor frecuencia que la formación profesional de sus jóvenes les aseguraría a ellos derechos básicos como educación, salud y proyectos de desarrollo. Debido a esas demandas colectivas, los jóvenes paresí deben migrar hacia las ciudades para formarse como profesionales y ser interlocutores a las demandas de su comunidad con el estado brasileño (Sousa 2007: 5 en Ortega 2015)

Paladino (2006 en Ortega 2015), en su tesis desarrollada con jóvenes ticuna, busca explicar el proceso actual de la escolarización que ellos atraviesan. Esto implica aproximarse a sus ideas, creencias y representaciones culturales en el marco del reconocimiento de su agencia como colectivo. Asimismo, ella señala la relevancia de la actuación de instituciones externas (estado, misiones religiosas, ONG, universidades y antropólogos) que van constituyendo un movimiento político ticuna, donde la experiencia educativa de los jóvenes y sus experiencias urbanas son centrales para la formación de este. La autora explica que estos jóvenes atraviesan un estadio intermedio, a través de la educación y posterior experiencia en las ciudades, lo que genera que ellos adquieran un estado de madurez. De esa manera, podrían casarse, tener hijos y asumir responsabilidades al interior de sus comunidades como autoridades políticas. Para llegar a ese estado de madurez, los jóvenes deben pasar por diversos estadios: la escuela los “civiliza”, luego conocen el “mundo de los blancos” y finalmente son padres de familia. Estos estadios determinan su posición social como estudiantes dispuestos a transformarse en adultos. Así, el “conocimiento del blanco” –aquel adquirido tanto en la escuela como en las ciudades– es una búsqueda para sobrevivir política y económicamente para los grupos indígenas, así como también este conocimiento fortalece su cultura. De esa manera, ellos pueden construirse como autoridades indígenas válidas en la sociedad nacional brasileña (2006:13- 95 en Ortega 2015). Otro factor importante que facilita la migración de escolares ticuna hacia las ciudades, es el aprendizaje del idioma portugués. Según los padres de familia, el idioma nativo no posibilita una mejor integración con la sociedad nacional. El aprendizaje de la lengua ticuna es un atraso, y su práctica en las ciudades solo se remite al ámbito doméstico, lo cual no contribuye a conseguir empleo o conocer la ciudad apropiadamente. Mientras que el portugués sirve para conversar con las autoridades, futuros empleadores, posibles cónyuges, jóvenes de su misma edad, entre otros actores. Los jóvenes ticuna destacan el hecho de que la escuela les posibilita tener alternativas que puedan mejorar

sus vidas, y una de esas posibilidades de mejora es ir a la ciudad para aprender especialmente portugués como la lengua del “mundo de los blancos” (2006: 96-109 en Ortega 2015).

La ciudad finalmente es la casa del otro, y un camino para poder entrar a ella es *transformarse* en blanco. Los alimentos, la lengua, el cuerpo y las prácticas cotidianas que enseña el currículo a través de sus especialistas (Rival 2002), se configuran como posibles disposiciones que vinculan a estos jóvenes con el “mundo de los blancos”. Este recorrido nos ha permitido explicar uno de los múltiples factores que podrían explicar la migración de jóvenes rurales hacia la ciudad (Ortega 2015).

## **1.2 Marco teórico**

Para aproximarnos al fenómeno de la vinculación socioeconómica de la población joven indígena amazónica con lo que se entiende por *sociedad nacional*, a través de la educación formal, es necesario iniciar el debate acerca de qué entendemos por *contacto, juventud y educación formal* en contextos rurales amazónicos en la actualidad. Y para ello es relevante una revisión exhaustiva de documentos históricos, etnográficos y de documentación usada por funcionarios estatales en materia de política pública. De esa forma, el marco teórico revisa tres conceptos fundamentales tales como población indígena en contacto inicial, juventud amazónica y educación formal. A continuación, su desarrollo:

### **1.2.1 Definición PICI (Población indígena en contacto inicial)**

La interacción fluida entre pueblos andinos y amazónicos queda registrada en el Libro Séptimo, capítulo XIV de *Los Comentarios reales de los Incas*, escrito por el Inca Garcilaso de la Vega a finales del siglo XVI y publicado a inicios del siglo XVII. Allí se detalla cómo el Inca Tupac Yupanqui ordena a su general, maeses de campo y demás ministros de guerra hacer *su entrada* a la provincia del Musu. Así diez mil hombres, entre ellos príncipes de la sangre real inca, nobles de otras provincias, militares de alto rango y campesinos convertidos en soldados, marcharon a conquistar Musu. No obstante, fueron diezmados por los indios *chunchu* quienes *almagrados*<sup>25</sup> les flecharon. Los quechuas sufrieron derrotas en varias escaramuzas donde no se reporta revés para los

---

<sup>25</sup> Término derivado del almagre, el cual es un óxido de hierro espeso de color rojo.

*chunchu*. El número enorme de sus gentes hacía complicada la estrategia militar, de esa forma, se trasladaban exclusivamente en balsas dando poco margen de maniobra en un terreno distinto a los valles andinos. Los *chunchu* aparecían pintados de achiote y huito, *almagrados*, en las riberas flechando a los incas y desaparecían en la espesura de la llanura amazónica donde en la actualidad se levantan centros poblados de colonos quechuas y aimaras.

Los enfrentamientos derramaron demasiada sangre y de estos antiguos *chunchu*, algunos se sometieron y pidieron vivir cerca al río Tono para establecer allí un centro poblado donde servirían mejor las necesidades del Sapa Inca; este asentamiento sirvió como cabecera de entrada para ingresar al corazón de la provincia Musu. Siguieron las empresas militares incaicas hasta reducir el número del gigantesco ejército a solo mil hombres. Finalmente, después de varios trances y reveses, los capitanes incas celebraron audiencias con los hombres-fuertes *musus* donde les contaron las hazañas, leyendas e historias del Tahuantinsuyo. Los *musus* rechazaron el vasallaje, pero, admirados de las historias y potenciales beneficios comerciales y militares a futuro, abrazaron las leyes y religión incaica con la condición de ser reconocidos como confederados. Se aceptó la amistad e intercambiaron bienes preciosos como herramientas de metal para obrar en el monte, tierras para poblar y doncellas para establecer relaciones de parentesco. Para finiquitar formalmente la nueva alianza, los *más nobles* embajadores de los *musus* rozaron la maleza que los protegía de invasores y abrieron su camino hacia el Cusco. El Sapa Inca los recibió y les hizo grandes favores y mercedes. Los nuevos confederados aprendieron, así, de los amautas las leyes, costumbres y religión de los quechuas y con este nuevo conocimiento volvieron al corazón de la provincia Musu a compartirlo entre sus paisanos. Ya pasados los años, los colonos, otrora soldados incas, que poblaron estas tierras, añorando a sus familias y terruño, quisieron volver; pero se enteraron en el camino, con sus mujeres e hijos, que el Sapa Inca Huayna Cápac había muerto y que unos extraños barbudos habían tomado el Cusco. Prefiriendo, entonces, seguir con su vida ya establecida en la provincia Musu, retornaron al monte desde donde no sabe nada de ellos hasta la actualidad, ¿o sí?

El propósito de haber revisado y releído este capítulo de Los Comentarios Reales es poseer un panorama amplio de lo que entendemos por *contacto*. Este es el documento escrito más antiguo que recoge las interacciones fluidas entre el antiguo Tahuantinsuyo y poblaciones indígenas amazónicas. No obstante, la relación socioeconómica entre

poblaciones andinas y amazónicas cuentan con antecedentes muy anteriores a lo descrito por el Inca Garcilaso en los Comentarios Reales.

De esa forma, la evidencia arqueológica sustenta fehacientemente esta antigua vinculación anterior al Imperio Inka. Las redes de intercambio entre pueblos amazónicos y externos tienen una gran cantidad de años reconfigurándose de acuerdo con la emergencia, desaparición y nueva emergencia de actores proveedores de bienes. El vínculo andino-amazónico pre-inka corporiza su presencia, por ejemplo, en las bases de un sustrato arawak en los orígenes de la civilización en los andes centrales peruanos; o en las representaciones iconográficas de la artesanía mochica donde se visibiliza paralelismos entre mitos chícham y figuras mochicas (Smith 2011:221-250; Regan 2011:255-267). En el caso de la cultura material, por ejemplo, la aparición de hachas de piedra en zonas ribereñas donde no existen canteras indica relaciones comerciales con áreas interfluviales donde sí se registra bancos de piedra. Santos Granero (1992:8-29), de esa forma, explica como konibos, shipibos, xetebos, remos y cashinahuas establecían alianzas entre ellos para acceder a estas herramientas de piedra. Inclusive se hallan hachas de cobre con datación de 800 años D.C en el alto y medio río Ucayali; esta fecha se vincula con la expansión del Imperio Wari en el centro sur de la sierra peruana contemporánea. Pero más sorpresa causa el hallazgo de ralladores de yuca amarga<sup>26</sup> lo cual indica que hubo en esas épocas excedente agrícola, el cual estaba destinado para expediciones militares y comerciales de larga distancia. Los hallazgos más antiguos se ubican en Colombia con una datación de 2000 años A.C.

El asentamiento de los exsoldados en la provincia de Musu no es una invención épica de Garcilaso de la Vega para acrecentar la fama civilizadora de los antiguos incas frente a la retórica anti-inca de los conquistadores hispanos. El asentar población *mitmaq* (o *mitimaes*) fue una estrategia económicamente más razonable frente a las *entradas* militares donde la movilización de diez mil soldados con cargadores, llamas, alimentos, herramientas, armas, servidores, entre otros tipos de personal militar, generaban forados enormes en el presupuesto del Tahuantinsuyo. Estos remanentes del gran ejército quechua fueron, entonces, los *mitmaqkuna* asentados en un terreno donde podían asegurar el intercambio fluido de oro, coca, personas, caoba, cedro, capirona,

---

<sup>26</sup> Consisten en una tabla incrustada con pequeñas esquirlas de piedra afiladas usadas para reducir la yuca amarga a una pulpa que, luego de ser macerada y exprimida para sacarle sustancias tóxicas, es seca al sol y convertida en harina. Dicha harina y el pan que se hace de ella (casava) pueden ser almacenados por largos periodos sin que se descompongan (Santos Granero 1992:9).

animales exóticos, plumas, mitayo, algodón, plantas alucinógenas, etc.<sup>27</sup> El control de los pisos ecológicos era clave para el sostenimiento del imperio. De esa forma, los *más nobles embajadores* Musus eran, como su nombre lo indica, agentes estatales al servicio de las políticas expansionistas de los Sapa Inca. Los Musus *abrazaron las leyes* de los quechuas, eso indica, probablemente, que estaban bajo la rígida supervisión del *tukuyrikuy* (funcionario inca responsable del buen gobierno de esta colonia de la provincia Musu) (Santos Granero 1992:37-47).

Esta primera atalaya, así, nos muestra entonces detalladamente la espesura de data demográfica, arqueológica, histórica y etnográfica de lo que podemos entender como contacto. Procederé a revisar algunas definiciones actuales sobre *contacto inicial* para contrastarlas con la data etnohistórica y así circundar o cerrar el concepto general.

La confederación indígena amazónica del Perú, AIDSESP, participa plenamente en la discusión académica y de política pública desde el 2011 en la Plataforma de organizaciones indígenas para la protección de PIACI (Población Indígena en Aislamiento y Contacto Inicial). Este espacio tiene el objetivo de fomentar el “diálogo, coordinación, reflexión, planificación y consenso” entre las organizaciones miembro; de esa forma, se generan acciones para su **protección** (énfasis mío, AIDSESP 2019)<sup>28</sup>. Se indica en la literatura revisada los conceptos de *temor, protección, miedo, fragmentación, amenazados, reducción, hambruna, expansión de epidemias, vulnerabilidad* entre otras características referidas a los PIACI (Huertas 2003; MINCUL 2016; Valenzuela et al. 2014). En efecto, esta población se encuentra en peligro porque no pueden abogar ellos por sí mismos frente a la sistemática entrada, hacia el interior de sus territorios, por parte de madereros, pastores evangélicos, comerciantes y operadores turísticos quienes buscan contactarse con ellos ya sea para violaciones masivas (Romero 2012), expulsión de sus territorios a través del agotamiento de la fauna endémica (Huertas 2003:353), establecimiento de misiones evangélicas (Servindi 2014), entre otras actividades perjudiciales a ellos.

Así, es importante, delinear terminología para saber con qué población se va a realizar el trabajo de campo en el 2020. En primer lugar, iniciamos con la definición de PIA (Pueblos Indígenas en Aislamiento) para posteriormente vincularla con la definición de PICI (Población Indígena en Contacto Inicial), ambas definiciones están dentro de la definición mayor PIACI.

---

<sup>27</sup> Bienes que aún son preciados por colonos quechuas en la actualidad en ese orden.

<sup>28</sup> Ver página web: <http://www.aidesepp.org.pe/node/13198>

El Ministerio de Cultura–MINCUL (2016:14) define a los PIAs “como aquella población indígena que no ha desarrollado relaciones sociales sostenidas con miembros de la sociedad nacional o que, habiéndolo hecho, optaron por discontinuarla”. Se rechaza el término “no contactado” pues los *abuelos* o los antepasados de ellos sí han mantenido probablemente relaciones de intercambio comercial, relaciones de parentesco o convivencia con agente externos a sus unidades domésticas. Asimismo, según MINCUL, se ha hallado objetos de metal, vestido o botellas de plástico en lugares donde se han asentado temporalmente. En cambio, los PICIs son aquellas unidades domésticas que han estado en condición de aislamiento voluntario, pero por razones desconocidas (voluntariamente o no) han iniciado un proceso de interrelación con miembros de la sociedad nacional. No obstante, ignoran ya sea total o parcialmente el funcionamiento de la sociedad mayoritaria, o sea la peruana, y no comparten necesariamente patrones y códigos de interacción social. Asimismo, la CIDH (2013), indica que el término nominal “inicial” está referido al poco grado de contacto e interacción con la sociedad mayoritaria no indígena. De esa forma, no significa o señala temporalidad, así este grado de interacción con la sociedad nacional mayoritaria no indígena puede ser indefinido en el tiempo.

Así, los PICIs se encuentran en una situación liminal donde su voluntad de interactuar con la sociedad nacional, de acuerdo con la definición dada por el MINCUL (2016), no es necesariamente producto de la *autodeterminación*. Se han mantenido al margen de la sociedad nacional contemporánea hasta ahora, pero no necesariamente de los anteriores procesos históricos como correrías, nucleación en misiones, intercambios comerciales, entre otros. La interrupción, hipotéticamente, puede haber sido causada por procesos traumáticos que han ocasionado la reducción de sus unidades domésticas. No obstante, otros pueblos indígenas de la región Madre de Dios han sufrido aquellos estados de shock colectivos. Entonces, podríamos hablar de *graduación* de estados de shock colectivos: cuánto daño o perjuicio han recibido por parte de diversos actores para así mantenerse en las periferias de la sociedad nacional. Cuantitativamente es complicado medirlo pues no hay estadística demográfica que pueda sostener un argumento fehaciente al ser poblaciones en constante movimiento durante un tiempo indeterminado, pero cualitativamente podría existir posibilidades de hacerlo a través de sus *testimonios de vida*<sup>29</sup>. No obstante, la metodología de investigación con PIAs es

---

<sup>29</sup> El tiempo actual y el tiempo de los abuelos se confunde en la retórica indígena amazónica. Podrían emerger datos que posibiliten la comprensión de estos estados de shock traumáticos colectivos.

indirecta ya que por razones éticas es inviable realizar trabajo de campo directo con esta población.

Pero ¿dónde se ubican y quiénes son estas poblaciones PIACI? En la amazonia peruana y en las fronteras compartidas con Ecuador, Brasil y Bolivia se han reportado conjuntos de familias<sup>30</sup> pertenecientes sobre todo a las familias lingüísticas arawak (mashco-piro, nanti, asháninka<sup>31</sup>, matsigenka) y pano. Estos grupos familiares no identificados se trasladan en un área enorme comprendida en las cabeceras de los ríos Tahuamanu, Yaco, Chandless, Mishagua, Inuya, Las Piedras, Sepahua y Mapuya al suroriente. Investigaciones realizadas hasta el 2012 reportan la existencia de grupos familiares pertenecientes a las familias lingüísticas zápara y waorani en la región Loreto, frontera ecuatoriana; y otros, tampoco identificados, al sur de la región Madre de Dios en la frontera con Bolivia (Huertas 2012: 59-64).

Pero *¿quiénes son?, ¿qué hacen?* Los testimonios de vida entonces aparecen como herramientas discursivas útiles para brindarnos información sobre estas familias. Estos provienen de individuos categorizados como en contacto inicial y de miembros de comunidades nativas y centros poblados que los han visto o intercambiaron productos con ellos extraordinaria o sostenidamente en el tiempo. Los PIAs al hollar en las quebradas, playas o montes dejan indicadores demográficos (cuántos han transitado por esa área), restos de objetos como canastas lo que nos ayuda a entender la cultura material, dieta (cáscaras, semillas desperdigadas en el territorio), ramas rotas en las trochas a modo de advertencia para los foráneos, indicadores de asentamiento temporal (cenizas de las fogatas). Asimismo, no solo los PICIs o residentes de centros poblados o comunidades nativas tienen el monopolio de los testimonios, sino también trabajadores de empresas petroleras, madereros, cazadores, pescadores, misioneros, funcionarios y personal asentado en los PVC de la Áreas Naturales Protegidas (ANP), antropólogos, biólogos, militares de puestos de vigilancia de las fronteras y aventureros (Huerta 2012).

---

<sup>30</sup> Utilizo el término familia porque me parece el más exacto ya que pueblo indica una sociedad mayor conformado por una cantidad considerable de familias, todas ellas estructuradas por jerarquías marcadas con roles determinados y delimitado por fronteras geográficas; pero estas poblaciones no las tienen ya que transitan de frontera en frontera y, de acuerdo, a testimonios de funcionarios y especialistas en tema PIACI, se componen como unidades domésticas pequeñas que se reúnen en ocasiones extraordinarias con otras para intercambiar mitayo, pillar centros poblados o simplemente visitar a viejos parientes que se creían muertos por agentes externos o por la rudeza de la vida en el monte.

<sup>31</sup> Grupos familiares ubicados en la zona del piedemonte principalmente en la cuenca del río Ene.



**Mapa 1: Principales áreas de ubicación de pueblos y segmentos de pueblos indígenas en aislamiento, contacto esporádico y contacto inicial. Fuente: Huertas 2012**

Finalmente, este aislamiento es entendido como una opción donde ellos se rehúsan a establecer relaciones permanentes con otros actores sociales para la sobrevivencia física y cultural (Huertas 2003:255). Moore (1995) también señala el carácter voluntario de este aislamiento. Pero ¿este aislamiento es realmente voluntario? La presión de las industrias extractivas, la evangelización de corte protestante, el ingreso de los operadores turísticos, entre otros fenómenos relacionados a la economía de mercado, son disparadores del probable aislamiento de estas poblaciones. Estamos, entonces, tal como he conversado con funcionarios y académicos relacionados a población PIACI, hurgando en el mundo de las hipótesis pues no tenemos testimonios de los mismos actores. Esta data cualitativa podría ser comparada con data etnohistórica y demográfica y así brindarnos al menos una fotografía del momento.

Hurgar en el mundo de las hipótesis es complicado pues tendríamos la vista limitada para saber qué camino es el adecuado. El estado peruano, alumbrado por una linterna en la inmensidad del bosque nocturno, desarrolla políticas públicas para proteger a estas poblaciones en contacto inicial frente a agentes que explotan su vulnerabilidad. Existe una ley que los protege (Ley N° 28736)<sup>32</sup>, pero estamos quizás en la misma situación de depredación a pesar de que en 1961 se declara Bosque Nacional al actual PNM. La ley en el papel indicaba protección a la fauna y flora endémica del PNM, pero los aserradores prosperaban en la década de 1960. Solo que en este caso estamos refiriéndonos a población humana que está siendo extraída y expulsada por sujetos externos para convertirse en bienes monetizados<sup>33</sup> en la otrora provincia del Musu.

### **1.2.2 Educación formal en contextos indígenas amazónicos a través de las primeras experiencias misioneras católicas**

San Román (1994) menciona a la economía misional como una “economía dirigida” porque la responsabilidad del misionero era la elección del lugar de emplazamiento<sup>34</sup> del centro misional, el planeamiento arquitectónico de la infraestructura, la designación de cargos de acuerdo al mapeo de los actores nativos, la promoción de la agricultura, la nucleación de familias, el horario de las *faenas*, la creación de oficios artesanales y la fiscalización de las actividades<sup>35</sup>. El misionero era el *padre* quien enseñaba a sus *hijos* el valor de los bienes económicos, el amor de la Palabra de Dios y la educación alfabetizada para ser libres. Se debe tomar en consideración que entre los siglos XVII y XVIII las incursiones militares de los portugueses transportaban epidemias que ocasionaban reducciones dramáticas en el número de la población nativa de la cuenca amazónica. Las guerras entre los Imperios de España y Portugal tuvieron repercusiones graves en la demografía local (1994: 54). Allí *donde no hay maldad* la población nativa empezaba a experimentar epidemias graves, esclavitud, *correrías*<sup>36</sup>, explotación, etc.,

---

<sup>32</sup> Ley para la Protección de Pueblos Indígenas u Originarios en Situación de Aislamiento y en Situación de Contacto Inicial, vigente desde el 18 de mayo de 2006.

<sup>33</sup> Me refiero principalmente a los operadores de turismo, iglesias evangélicas y organizaciones no gubernamentales quiénes conseguirían financiamiento internacional para convertirlos en atracciones rentables para el turismo, adventistas a través de la instalación de misiones o en objetos de estudio respectivamente. Los PIACI convertidos en bienes monetarios.

<sup>34</sup> Localidad negociada también con los nuevos fieles.

<sup>35</sup> Siempre bajo la Supervisión de un Superior.

<sup>36</sup> Las correrías se configuraron como la estrategia de un sistema económico extractivista donde el reclutamiento forzado de recursos humanos locales era necesario para el sostenimiento del comercio de caucho, madera, oro, entre otros recursos naturales. Abundaron masacres, ultrajes, despojos y desapariciones de grupos familiares enteros en su implementación en la cuenca amazónica peruana.

provocada tanto por europeos, mestizos como *indianos de guerra*<sup>37</sup>. La misión se convertía en un refugio de los excesos y crímenes cometidos por soldados, autoridades coloniales, comerciantes, etc. De ahí que el misionero asumía el rol de padre y pastor quien cuidaba a sus hijos y grey. En orden para suministrar bienes (i.e. medicinas, herramientas, vestido) a estos nuevos cristianos era prioritario crear una economía autosuficiente. La vida de las familias giraba alrededor del padre pues él era el puente lingüístico, económico, religioso, administrativo, afectivo que permitía *bandearse*<sup>38</sup> a los antiguos abuelos hacia la protección de la metrópoli. Y como en toda relación de padres e hijos, siempre hay conflictos, revés, abandonos y fracasos. Los misioneros debían saber negociar y comportarse como sujetos no mezquinos, prestigiosos, enunciadores válidos y confiables frente a una población heterogénea (i.e. presencia de diversas naciones) y con experiencias previas de maltrato y muerte ocasionadas por sus paisanos peninsulares. A pesar de cumplir cuidadosamente las prescripciones culturales locales, hasta el más experimentado de los misioneros podía fallar. El P. Ferrer fue asesinado en 1611 por los *Encabellados* (1994: 49-59), pueblo con quien compartía el pan, la eucaristía y la vida en los pueblos de misión. El soplo de los hombres sabios encabellados (denominados como *hechiceros*) reveló que “el padre era espía de los españoles”. Las autoridades peninsulares de Quito habían planeado consolidar la presencia militar a través de guarniciones en el territorio de los Encabellados; el P. Ferrer había manifestado su rechazo a la creación de esos enclaves. No obstante, al final tuvo que ceder frente a las presiones de las autoridades quiteñas. Esta gestión fallida se diseminó en las lenguas de los hombres-fuertes encabellados y decidieron matarlo al ver su prestigio como padre y protector mellado.

La educación formal floreció en las riberas de los ríos donde se observaba y vivía la compleja relación interétnica, los desencuentros culturales, la limitación de la comunicación y la distancia extensa y ajena de la cuenca amazónica. Los nombres cristianos se multiplicaron y con ellos los oficios. Andrés, Tadeos, Domingos, Marianos (1994: 69) se convirtieron en hábiles arperos, torneros, músicos, herreros, carpinteros. Los hijos huérfanos de las correrías encontraban en las misiones alimento, techo de hojas de palmeras y vestido. Asimismo, los jefes de los clanes entregaban a sus hijos a los misioneros con el objetivo de que aprendan la lengua y las costumbres de los

---

<sup>37</sup> Poblaciones nativas aliadas de portugueses quienes también participaban en las entradas o correrías en contra de otras poblaciones nativas.

<sup>38</sup> Expresión coloquial regional amazónica que hace referencia a cruzar a una orilla desde otra.

cristianos<sup>39</sup>. Los infantes eran diferenciados de acuerdo a su género; así niños y niñas dormían separados. Usualmente la responsable del cuidado y educación de las niñas era una mujer viuda o anciana “religiosa y hacendosa” (1994: 69). La misión es el antecedente documentado más antiguo de una escuela unidocente contemporánea; pues, el misionero al ser preceptor nucleaba y aleccionaba a alumnos de distintas edades y habilidades en un solo ambiente.

De acuerdo al Diario del P. Manuel Uriarte (1994:68-71;), por ejemplo, el perfil del niño alumno en la misión San Joaquín de Omaguas era el siguiente: huérfanos o hijos de principales cuyas edades fluctuaban entre seis a catorce años. El horario se sustentaba en las actividades cotidianas propias de la misión y de las familias locales. La primera actividad formal era rezar y cantar. Los niños eran despertados para rezar el Ave María, cantar al Alabado y también ser instruidos en la fe cristiana a través del catecismo. Luego de allí, durante el transcurso de la mañana y de acuerdo a las condiciones climáticas, las actividades se dividían en alfabetización en castellano y quechua, educación musical y costura. En las tardes, los niños se iban a las quebradas a bañarse; o a probar sus habilidades como “remeros” en las canoas de sus padres o tíos; o a *pucunear* o *picar*<sup>40</sup> con sus figas o bodoqueras a pequeños mamíferos, aves o reptiles. Mientras que en las noches iluminados por las ceras aprendían quechua o *inga*, practicaban los coros y rezaban de acuerdo a las indicaciones de su preceptor. Asimismo, en orden para que aprendiesen a cazar y pescar, se les daba permiso de ausentarse dos días; y eran premiados por los padres, si volvían a la misión con *mitayo*<sup>41</sup>. La educación formal de las niñas era responsabilidad de una mujer adulta, preferentemente sin vínculo marital; ella les enseñaba labores domésticas tales como cocinar, tejer, coser, limpiar, lavar, etc. La labor pedagógica misionera, si bien abarcaba a todos los habitantes de la misión, se concentraba particularmente en los niños del internado. De esa forma, esta población que estaba en trance hacia ser adultos era la indicada para aprender con mayor rigor la instrucción de la vida cívico-moral-religiosa europea. La dieta y protocolos sociales aprendidos en el seno familiar indígena inevitablemente se transformaban bajo la influencia de los internados de las Misiones. Los padres misioneros, producto de los años de convivencia, albergaban conocimiento vasto sobre costumbres, lengua e *inclinaciones* de la población que habitaba con ellos.

---

<sup>39</sup> Esta práctica de entregar a los hijos está documentada desde la incursión de Juan Álvarez Maldonado en el siglo XVI en la actual Madre de Dios.

<sup>40</sup> Expresión coloquial regional para indicar el uso de la *pucuna* o cerbatana.

<sup>41</sup> Expresión coloquial regional para indicar el acto de cazar. También es sinónimo de carne de monte obtenida de la caza de mamíferos medianos y grandes.

Maniobraban y negociaban el tiempo de distensión de la población infantil que no estaba acostumbrada a estar encerrada durante horas en cuatro paredes. Claro ejemplo es permitir a los niños ir a las quebradas a bañarse, a jugar, a aprender a *mitayar* y a pescar. Había flexibilidad de la “economía dirigida” misionera ya que la proteína derivada de la caza y pesca ayudaba a mantener el almacén de víveres en niveles adecuados. Se aseguraba así la seguridad alimentaria del puesto misional. La adquisición de conocimientos o cimentación de prácticas se configuraban de acuerdo al condicionamiento clásico de “premio” y “castigo”. Lamentablemente no se detallan cuáles eran los premios ni los castigos.

Asimismo, la educación formal no se reducía a la memorización del Santo Rosario o al dictado de la lengua castellana; los niños tenían responsabilidades públicas sobre el mantenimiento de la misión y del internado. Cada inicio de año, se les otorgaba *varitas llanas* a seis niños. Estos niños *varayos* tenían autoridad sobre otros coetáneos. Debían convocar a sus amigos de juegos en la realización de los trabajos colectivos y vigilar el cumplimiento de las *faenas* (i.e hacer chacras, limpiar linderos). Eran los *muchachos del misionero*. Ellos nacidos en el bosque y educados en las misiones, se constituían como futuros intermediarios con los viracochas. Serían los futuros jefes-artesanos trilingües (castellano, inga y lengua materna) quiénes asumirían roles organizacionales militares, económicos y sociales. Vivían en un pueblo misional construido con características similares a planos europeos. Las calles anchas, el puerto, la Iglesia, el internado, las chacras, el monte... la educación formal de estos jóvenes no se remitía a un aula. La misión *era* el aula.

Aprendían la lengua *inga* como lengua franca ya que así facilitaba el intercambio entre diversos grupos étnicos; y el padre envejecido al ver y escuchar cómo sus muchachos hablaban en quechua, se veía aliviado de la fatiga del duro trabajo misionero. De esa forma, podía delegar más responsabilidades a los Marianos y Tadeos. Quizás encomendarles que vayan a tal cuenca e informar a las familias urarinas, yapuas o cinexoris que pronto él iría a bautizarlos y a darles regalos. El viejo *yumitawara* (i.e maestro en kukama-kukamiria) observaba su reflejo en la cocha y se veía ya anciano. Llegó al río como un fraile neófito; vio morir flechados, ahogados o enfermos a sus compañeros; ayudó a fundar la misión bajo la supervisión y amistad de su superior; enseñó lengua inga y castellana a decenas de niños yines, andoas, kukamas; bautizó, casó y dio extremaunción a jefes y amigos. Y ahora anciano observa cómo sus muchachos son buenas semillas en la tierra de las Amazonas.

La educación formal de los pueblos amazónicos al interior de una misión necesariamente es resultado de la constante interacción causal entre el uso económico del territorio, demandas particulares de familias originarias, el sistema de parentesco local y las religiones o costumbres ya existentes antes de la fundación de la misión. “Cada uno de estos elementos no tiene valor ni sentido por sí solo, sino dentro de la estructura, por lo que no podrían estudiarse aisladamente fuera del conjunto” (Álvarez 1978:7-13). Así también, desde el siglo XVI hasta la actualidad, los métodos educativos formales aplicados en las misiones dependen también del origen cultural del misionero (*asturiano, extremeño, etc.*), la filiación a una congregación religiosa o doctrina teológica, trayectoria educativa, origen social, etc. De acuerdo a la evidencia etnográfica, la eficacia misionera educativa se basa en la pluralidad de tareas asignadas a la población en edad escolar: rezar, coser, lavar, *mitayar*, pescar, escribir, leer, etc. Los Marianos y Tadeos aprendían la forma de vida peninsular en un horario indeterminado pues el aula era la misión. Dialogaban en castellano diariamente cuando realizaban sus tareas o asignaciones ya sea en el taller, misa, río, cocha, comedor, habitación. Unos compañeros corregían a otros en la correcta pronunciación de las palabras castellanas o ingas; accedían a la cultura, lengua y visión de los padres a través de los idiomas quechua y/o castellano. Las misiones de la cuenca amazónica se sostenían y sostienen por el horcón del idioma. Actividades como *mitayar* provienen del idioma y tradición quechua de la *mita*<sup>42</sup>. La noción de trabajo agrícola, extendida en los Andes y en la península ibérica, ve en la *chacra* una posibilidad importante de transformación civilizatoria de los *indios infieles*. Las instrucciones para rozar la chacra, el nombre de la flora y fauna y la denominación de las herramientas pueden estar dadas en castellano, quechua o idioma(s) local(es)<sup>43</sup>. En la convivencia lingüística ofrecida por la misión, Mateos, Marianos y Tadeos progresivamente iban amansando el castellano y el quechua. Los *muchachos* contarían nuevas versiones de los relatos de origen de los abuelos en los idiomas de otros ríos; y sus manos relatarían a sus hijos cómo han aprendido a ser carpinteros, arperos y herreros bajo las instrucciones de un hombre barbado.

La pluralidad pedagógica al interior de una misión, orientada por un preceptor castellanohablante de la metrópoli, aseguraba la transformación socioeconómica, política y religiosa de los nativos amazónicos en el Evangelio. “La evangelización es el fin de la misión y la garantía de su éxito. Evangelizar y cristianizar la cultura debe

---

<sup>42</sup> Sistema económico basado en turnos de trabajo.

<sup>43</sup> Para llegar al solar del apu debes bogar y evitar beber awarinti (i.e aguardiente).

justificar toda actividad misionera emprendida bajo su signo” (Barriales 1979: 80). La lengua, el trabajo y la dieta de los habitantes de los ríos amazónicos iban ya teniendo el signo distintivo cristiano. El preceptor misional, así, sigue el camino de su original preceptor quien le enseñó a hablar en varios idiomas, a realizar distintos oficios (carpinteros, artesanos, pescadores) y a compartir el pan y vino con sus prójimos.

### **1.2.3 Migración de población joven originaria en contextos amazónicos<sup>44</sup>**

Este fenómeno social está relacionado con la situación de contacto interétnico que caracterizábamos como marcado por relaciones de contradicción histórica y estructural entre la sociedad indígena y la sociedad nacional, a través de casos estudiados en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú (Ortega 2015). De esta manera, la sociedad nacional ejerce una figura dominante en contra de las poblaciones indígenas amazónicas, las cuales ven la migración como una posibilidad, sobre todo la población joven. En los casos presentados en el estado de la cuestión, las motivaciones para migrar son variadas: educación, empleo, salud o conocer la ciudad. Asimismo, se indica que la migración temporal es un fenómeno recurrente que se explica por el contacto fluido entre indígenas y no indígenas en los casos de los países estudiados. También es importante considerar que la migración no se basa meramente en la atracción que ejerce la ciudad o el deseo de experimentar la ciudad, sino que este desplazamiento es también una alternativa a la actual situación de dominación étnica que enfrentan los pueblos originarios amazónicos frente al discurso oficial de los estados de Perú, Colombia, Brasil y Ecuador (Ortega 2015). Se considera, así, que la migración ocurre en un espacio regulado por el “blanco”, “mestizo”, el “*apach*”, el “*oc*”, el “*nahua*”, el “quechua”, el “*amico*”, el “*viracocha*” o el “andino”; este espacio tiene que ser atravesado por todos estos pueblos indígenas, pero este desplazamiento tiene que ser negociado ya que los medios de transporte, el idioma y las lógicas urbanas en algunos contextos no son de total dominio de los pueblos indígenas. Uno de los peligros que enfrentan ya en las ciudades es la posibilidad de ser homogenizados (i.e “indio genérico”), de esa manera, su origen no es relevante para los no-indígenas (Ortega 2015). Al ser agrupados como un colectivo genérico, se les atribuye una serie de características intrínsecas, naturales o comunes, reduciéndose así sus posibilidades de acción en la ciudad; como, por ejemplo, ser categorizados como ociosos y peligrosos. Sin embargo, a pesar de que migran como individuos, ellos también transitan por experiencias colectivas al interior de

---

<sup>44</sup> En esta sección utilizo como fuente principal mi tesis de licenciatura (Ortega 2015)

la ciudad gracias al auxilio de la memoria colectiva reificada en los *relatos sobre la ciudad* (Ortega 2015). Los antecedentes de viajes anteriores enseñan al neófito sobre cómo es o será la *ciudad del mestizo*. El iniciado accede al conocimiento a través de la lengua y trazo escrito o dibujado de sus mayores: “Baja aquí...”, “ve allá...”, “llama a...”, “el pasaje cuesta...”, “come en...”, “hospédate en...”

Ellos descubren las propiedades comunes de la sociedad nacional más allá de las experiencias particulares de cada uno de ellos (Ortega 2015). El viaje exitoso de un miembro de la comunidad es el *summum* de la constancia, fracasos y sufrimientos de otros. De esa forma, la ciudad es conocida, imaginada y apropiada como colectivo. Y, como tal, la migración se presenta como un campo fértil para la reproducción de las identificaciones étnicas. Se va quebrando el mito en el cual la identidad indígena se va diluyendo en la medida que los nativos transitan por la ciudad (Ortega 2015). Con los casos mostrados, la migración indígena refleja también el proceso de transformación demográfica y espacial que viene consolidándose en distintas regiones de la Amazonía en el marco de la globalización (Trajano Vieira 2007, Paladino 2006, Figoli 2009, Sousa 2007, Sánchez 2010, Espinosa 2009 y 2012, Araujo 2012, Mainbourg 2009, Ximenes Ponte 2009, Rival 2002, Vega 2014, Greene 2009, Brown 1984 en Ortega 2015).

La experiencia de estos jóvenes indígenas contemporáneos en procesos culturales globales se basa también en la imaginación como práctica social.

La imaginación se volvió un campo organizado de prácticas sociales, una forma de trabajo (tanto en el sentido de realizar una tarea productiva, transformadora, como en el hecho de ser una práctica culturalmente organizada), y una forma de negociación entre posiciones de agencia (individuos) y espectros de posibilidades globalmente definidos [...] Ahora, la imaginación es central a todas las formas de agencia, es un hecho social en sí mismo y es el componente fundamental del nuevo orden global. (Appadurai 2001: 45).

La imaginación como práctica social se convierte en central en el sentido que la ciudad se configura como un lugar posible para conseguir trabajo no normativo o formal de acuerdo al discurso de los docentes y el currículo de la escuela. Estos jóvenes imaginan a la ciudad como el lugar en el cual se puede acceder a recursos que evidentemente no vas a poder conseguir en la comunidad. En ese sentido la lejanía de comunidades nativas con respecto a las capitales de las provincias o centros urbanos más cercanos juega un rol importante ya que el camino y la distancia contribuyen a la imaginación de

la ciudad (Virtanen 2012: 20-52 en Ortega 2015) Finalmente, la ciudad es imaginada en las comunidades. No es un espacio ajeno a la vida cotidiana de la comunidad. Es un espacio por el cual se debe transitar. Las personas que van hacia las ciudades se desplazan con un conjunto de información, de vínculos afectivos, económicos y sociales, pero sobre todo de poderosos imaginarios sobre aquellos territorios que el relato vuelve cercanos y deseados (Sánchez 2010; Figoli 2009; Paladino 2006 en Ortega 2015).

De ese modo, también los caminos forman parte no solo de la organización del espacio cosmológico y vivido (uniendo/dividiendo tierra, cosmos, huerto, selva, río, etcétera) sino también de la organización social. Son lo que une a una unidad con otra, porque únicamente moviéndose por ellos los actores individuales crean el comercio social. (...) Con la extensión de la educación escolar institucionalizada, la proliferación de territorios delimitados comunitariamente reconocidos por el Estado y el surgimiento de federaciones –en el caso awajún– para hacer frente a esta presencia, la carretera o el camino es el tránsito hacia la experiencia con “las fuerzas más poderosas”. El estado deja de ser imaginado y empieza a ser practicado (Greene 2009: 90-96).

Y el Estado también es practicado a través de la burocracia. Así, también, la burocracia es un escenario de la migración ya que esta se acerca a una nueva generación de migrantes indígenas (o sea los jóvenes). El aparato estatal promueve u orienta al aprendizaje de las lógicas burocráticas y con ello al contacto y posterior desplazamiento de jóvenes indígenas (Ximenes Ponte 2009, Trajano Vieira, Sousa 2007 en Ortega 2015).

Pero la práctica de la ciudad o de la modernidad, también exige que estos jóvenes se vayan transformando en la ciudad. El caso de Pacaraos que desarrolla Carlos Iván Degregori es un buen ejemplo que explica cómo la migración temporal es también un proceso de transformación, en el caso andino (Ortega 2015):

A partir de la migración temporal a la parte baja, la apertura al mundo costeño se acelera considerablemente. Cambian la dieta y el vestido, se acelera el proceso de extinción del quechua, se adquieren nuevas ideas y modos de vida que difieren de los tradicionales, se incrementa el interés en seguir estudios secundarios, y crece la integración de la comunidad en la microrregión, que tiene como centro comercial a Huaral. (Degregori 2014: 207).

La migración te transforma, y eso buscan los jóvenes indígenas cuando migran hacia el medio urbano. La comida hace que sus cuerpos se vuelvan “más blancos”, “más

blandos” y “más gordos” (Ortega 2015). Los hábitos adquiridos en la ciudad convierten a sus cuerpos en *modernos* y *civilizados*. Asimismo, la lengua ejerce cambios entre ellos. Sus experiencias en la ciudad también están inscritas en el aprendizaje del idioma, el portugués es considerado como una “lengua bonita” y está asociada a la condición de ser civilizado. Internalizan que su lengua es “fea” y valoran el aprendizaje del “castellano” y del “portugués” debido a sus migraciones constantes hacia ciudades de Colombia, Perú y al interior de Brasil (Paladino 2006: 143-193; Rival 2002: 163-164 en Ortega 2015).

Por otro lado, pasar hambre, sufrir, sacrificarse y no hablar portugués también es un escenario para la migración de jóvenes indígenas. El sufrimiento por la falta de parientes y amigos dificulta visitar y conocer totalmente la ciudad. Ellos no tienen con quién conocer la ciudad. Se interrumpe así un tipo de socialización a la cual están acostumbrados. A veces no tienen familia y tienen que negociar solitariamente su permanencia en la ciudad (Paladino 2006: 119).

Sin embargo... “*Eles preferem passar fome na cidade antes de estudar na aldeia*” [Ellos prefieren pasar hambre en la ciudad antes que estudiar en la aldea] (Paladino 2006: 142; testimonio de un concejal ticuna traducido en Ortega 2015).

El espacio urbano se revela para ellos como una instancia de aprendizaje que posibilita la experimentación de esta y el establecimiento de nuevas relaciones al interior de ella. Lo central para los jóvenes son aquellas experiencias fuera de la escuela o relacionadas a ella, pero que estas relaciones no sean abordadas como la mera adquisición de contenidos escolares. La migración temporal es un fenómeno en el cual se valoran principalmente la experiencia, los lugares y las costumbres conocidas en sus relaciones establecidas con los “blancos”. Este desplazamiento no implica perder los vínculos con sus grupos de parentesco, o alguna dificultad para la reinserción de jóvenes en sus aldeas originarias, ni su residencia absoluta en las ciudades. Por eso el interés de los padres de familia de que los jóvenes migren y experimenten la ciudad: su incorporación debe ser para que aprendan a vivir, a trabajar y a hablar como el blanco. De esa manera, la ciudad te civiliza porque es una instancia pedagógica por sí misma. Predomina la idea de que vivir en la ciudad te transforma en más sabio, más maduro y con una visión más amplia de las cosas. Los jóvenes desean aprender del blanco y para eso, es necesario vivir con los blancos (Paladino 2006: 11; 130-140 en Ortega 2015).

Asimismo, es importante contextualizar la migración temporal realizada por estudiantes hacia las ciudades como una de las posibilidades de desplazamiento. La migración temporal hacia centros urbanos no es el único espacio para aprender. Por ejemplo, la opción de ser licenciado en el Ejército es atractiva para ganar prestigio al interior de la comunidad y a la vez formarse como un “guerrero” contemporáneo (Ortega 2015). De esta manera, el modo simplista de pensar sobre los movimientos migratorios implicaba que estas poblaciones se iban a ir diluyendo hasta desaparecer progresivamente. Toman como punto de partida una “media verdad” (la supuesta relación íntima y visceral del indígena con su territorio) para inferir que cualquier disociación de esta fórmula conceptual implicará el riesgo de la extinción o un grave perjuicio para las identidades de estas colectividades. (Paladino 2006: 119-128). En Brasil, Perú, Colombia y Ecuador la migración no es un fenómeno panamazónico que parece culminar con una integración definitiva en una nueva estructura económica y social donde el indígena genérico se constituye como el parangón de la “modernidad” (Ortega 2015).

Finalmente, la juventud indígena a través de la migración ha fracturado la idea de que el “indio” era un sujeto sincrónicamente relacionado a la naturaleza (Da Matta 1995: 273 citado en Virtanen 2012: 187), de esa manera, ellos rechazaban la tendencia de aproximarse hacia los pueblos indígenas como ajenos a “los elementos constituyentes de la urbanidad y la modernidad”. Sin embargo, en ocasiones se asume que el lugar de las poblaciones indígenas es el bosque, la floresta, las reservas o las comunidades. Las áreas urbanas no están reservadas exclusivamente para la autodenominada “alta cultura”, la cual es responsable del gobierno y la política nacional. La migración es un fenómeno recurrente que disuelve este imaginario de la ciudad. De ese modo, las estrategias para llegar a la ciudad se basan en la valoración de la educación, organizando grupos políticos y resignificando sus rituales para transformarse en adultos (Ortega 2015). Esto demuestra que la migración también crea cultura. La recreación de las formas de socialización indígenas en la ciudad genera nuevos movimientos culturales (por ejemplo, las malocas uitoto en Bogotá). Así, la migración también contribuye a definir contemporáneamente la indigeneidad, a través de una aproximación dinámica a la cultura, como un lugar de retorno hacia la comunidad de origen. Un retorno hacia la comunidad, pero con el cesto de tamshi lleno de nuevos conocimientos y experiencias que transforman al guerrero visionario Pijuch en el docente bilingüe Juep. Siguen en la senda del guerrero visionario, pero de otra forma (Virtanen 2012: 187- 195; Greene 2009 citado en Ortega 2015).

### 1.3 Diseño metodológico

La discusión sobre la vinculación socioeconómica de jóvenes PICIs a través de la educación formal se orienta a través de la revisión de documentación histórica, etnográfica, filológica, arqueológica y administrativa brindada por la Orden Dominica en los libros editados y publicados por el Centro Cultural José Pio Aza (Alonso 2007 & 2009). En esta primera etapa, debido a la pandemia del coronavirus, no pude ahondar más en la revisión de crónicas publicadas por los misioneros dominicos en la *Revista Misiones Dominicanas*<sup>45</sup>, las cuales contienen, para este caso, ingente información de carácter histórico y etnográfico sobre el pueblo matsigenka. La necesidad de la revisión de esta documentación permite acceder a una línea de tiempo etnográficamente privilegiada de casi un siglo en la región Cusco y Madre de Dios donde el pueblo matsigenka es el actor principal. La mutua interacción, registrada en un periodo tan vasto, entre misioneros dominicos y poblaciones indígenas da luces sobre cómo entendemos el contacto en la actualidad y los procesos educativos en los cuales ya están inmersos las actuales comunidades nativas del Parque Nacional del Manu. Asimismo, se consideró la variable género debido al trabajo de campo propuesto, el cual estaba orientado a aproximarme a la población masculina y femenina joven de las comunidades de Yomybato, Maizal y Tayakome. En estos archivos de la Orden Dominica, los principales informantes son adultos y jóvenes varones. La población femenina si bien es retratada, perfilada o caracterizada en el mismo periodo de tiempo, la voz de estas mujeres es tenue y opacada avasalladoramente por sus paisanos varones y por la direccionalidad del mensaje *escrito* por misioneros varones. Entonces, la mano que escribe es masculina y su visión es necesaria perfilarla desde los estudios de género contemporáneos. La prioridad de analizar los discursos y prácticas de las jóvenes matsigenkas nos aproximan al reflejo-evidencia de las nociones de masculinidades presentes entre los jóvenes varones arawak (Belaunde 2012). En ese sentido, quiero dejar evidencia que esta investigación tiene como actores principales a ambos grupos divididos por el género, pero asociados bajo el manto de la educación formal. Una es el reflejo del otro en la construcción discursiva de qué entendemos cómo civilizar o educar a poblaciones originarias.

Tal como se ha visto en el estado de la cuestión y en el marco teórico, la multiplicidad de factores y actores hace necesaria la investigación sobre comunidades nativas con

---

<sup>45</sup> La Biblioteca del Centro Cultural José Pio Aza no se encontraba disponible al público en el año 2020.

un universo considerable de jóvenes que se educan para aprender el castellano, costumbres alimenticias y actividades económicas propuestas por sacerdotes católicos y docentes de origen andino y costeño. Es un proyecto de investigación etnográfico polifónico donde no me remito exclusivamente a una sola muestra, sino a un universo de actores definidos por grupos etarios, género, perfil profesional y etnicidad, cuyas voces generan sus propias zonas de contacto, diálogos interétnicos y aproximaciones teóricas a lo que entendemos desde la academia por *educación formal, juventud indígena amazónica y contacto inicial*. De esta manera, no se podría reducir la pregunta principal de investigación a confirmar hipótesis ya que, de acuerdo con la evidencia antropológica ofrecida, sería desconocer el discurso y la praxis cambiantes de los jóvenes indígenas al interior de las instituciones estatales presentes en las comunidades (i.e escuela, posta) y en el ámbito doméstico. El trabajo de campo ofrece a los lectores una imagen estacional y local de *la experimentación de la educación como instancia de contacto y creadora formal de ciudadanos*. Al ser la vinculación con la sociedad nacional a través del proceso de escolarización el tema central de investigación, Me enfoqué básicamente en los motivos de por qué vincularse al estado nación peruano a través de la educación tanto al interior de la comunidad como fuera de esta. Me pregunto cómo la influencia del docente e instituciones presentes en el Parque Nacional del Manu son gravitantes para la creación de ciudadanos peruanos, planeamiento de itinerarios fuera de los linderos de la comunidad y desarrollo de nociones contemporáneas sobre la naturaleza como recurso o *familia*<sup>46</sup>. La *educación formal como creadora de zonas de contacto y formadora de ciudadanos* no es un concepto meramente subjetivo, de acuerdo a la evidencia antropológica en los pueblos indígenas amazónicos, es un referente común tanto en la práctica como en el plano discursivo.

En esa medida, la propuesta metodológica de la etnografía multisituada de George Marcus (1995: 113) resultó relevante porque permitió ubicar al investigador como un activista circunstancial donde renegoció identidades en diferentes sitios al aproximarse a un aspecto (educación formal) del mundo-sistema. De esa forma, al ser etnógrafo, docente y voluntario en un contexto y tiempo particular, la investigación está diseñada como un camino donde mi argumento etnográfico se ubica explícitamente en la conexión entre sitios, metáforas, guiones historias, alegorías y cosas referenciadas etnohistóricamente en una localidad determinada (Región Madre de Dios, Provincia del

---

<sup>46</sup> Me refiero a los dueños del bosque y a sus prohibiciones con referencia a su “ganado”, o sea la fauna. El venado rojo no se mitaya de acuerdo con la mitología matsigenka, pero eso probablemente esté cambiando al interior de las comunidades nativas contemporáneas del PNM.

Manu) y otras similares donde esta conexión vivió o vive (1995:105-110). A pesar de no haber podido seguir a las personas, debido a la dificultad mayor que representa una pandemia, el viaje con los jóvenes hacia centros urbanos se realizó a través del seguimiento de los conflictos y las historias de vida representadas en sus viajes o imaginarios sobre las ciudades. El trabajo de archivo al interior del Centro Cultural José Pío Aza y la valiosa Biblioteca de la Misión San Miguel de Shintuya auxilió a la investigación introductoria sobre rutas de migración temporal o permanentes en una línea de tiempo de casi un siglo. Este mapeo actual será el tamiz perfecto para que en una futura investigación indique rutas permanentes de migración en un periodo de cien años.

Antes de realizar el trabajo de campo en el primer trimestre del 2020, junto a colegas y estudiantes de antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, fui seleccionado como alumno en el II Curso de Ciencias Sociales para la Conservación y Gestión de Áreas Naturales Protegidas (conocido también como “Curso Varese”); curso organizado por la Facultad de Ciencias Sociales (PUCP), San Diego Zoo Global-Perú y la Sociedad Zoológica de Fráncfort-Perú. De esa forma, durante tres semanas entre los meses de julio y agosto del 2019, tuve el privilegio de estar recibiendo seminarios y talleres enfocados en los tópicos de a) áreas naturales protegidas y antropología de la conservación, b) ecología humana de las sociedades indígenas amazónicas, relaciones interétnicas y políticas públicas, c) ecología de los bosques tropicales, servicios ecosistémicos y sistemas productivos indígenas y d) educación indígena y áreas naturales protegidas. Los espacios donde se desarrollaron los temas propuestos en el silabus del Curso Varese fueron la Residencia “Maganiro Matsigenka” (Boca Manu, Distrito de Fitzcarrald, Provincia del Manu, Región Madre de Dios), la Estación Biológica Cocha Cashu (ZN del PNM) y la comunidad nativa Maizal (ZN del PNM). Asimismo, entre los días 6 y 8 de setiembre de ese mismo año, participé como voluntario en el III Taller de Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe y Convivencia Escolar, evento desarrollado en la Residencia Maganiro Matsigenka. Finalmente, en diciembre del 2019, apoyé como voluntario a la Sociedad Zoológica de Fráncfort-Perú en el recibimiento, acompañamiento y guiado de los jóvenes universitarios matsigenkas del PNM (Universidad Católica Sedes Sapientiae-Nopoki) por las instalaciones de la PUCP (Biblioteca de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Sociales)<sup>47</sup>. En el 2019 conviví y aprendí de biólogos, ingenieros, antropólogos, pedagogos originarios y no-originarios,

---

<sup>47</sup> Ver link: <https://www.facebook.com/FZS.Peru/photos/2453701994757345>

jóvenes originarios de comunidades del PNM y funcionarios públicos sobre los retos de la EIB aplicada en población PICI. Así recolecté información de primera mano sobre las CCNN del PNM y establecí contactos con miembros de la Red Educativa Rural Manu (RERM) y RESSOP (Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruano).

Desde inicios de febrero del 2020 permanecí veinte días en la ciudad del Cusco donde accedí a los archivos del Centro Bartolomé de las Casas (CBC) y recibí orientación general en la Biblioteca Fray Domingo de Santo Tomás ubicada en el Qorikancha. En el Cusco también apoyé como redactor del acta en el evento donde se presentó el diagnóstico socioeducativo 2019 relacionado a las CCNN del PNM y la gestación de estrategias orientadas a disminuir violencia física y psicológica en las instituciones educativas de la recién conformada RERM. Este evento fue organizado por la FZS-Perú, SERNANP y PNM y convocó a funcionarios de la UGEL-Manu y el CEM-Manu. Asimismo, en Villa Salvación participé nuevamente como voluntario, entre los días 4 y 6 de marzo, en el Taller de formación continua para docentes del Manu<sup>48</sup>. He residido noventa días distribuidos en los meses de febrero, marzo, abril y mayo en la comunidad nativa de Shintuya con población matsigenka PICI y descendientes harakbut de las parcialidades amarakairi y huachipairi. Previamente a mi trabajo de campo, durante el año 2019 pude revisar aleatoriamente publicaciones de los dominicos en la Biblioteca del Centro Cultural José Pio Aza, las cuales me auxiliaron en la redacción final del proyecto de tesis. Finalmente, gracias a la Orden Dominica pude vivir como voluntario al interior de la Misión Católica de Shintuya. Mis responsabilidades como tal fueron a) dictado de clases a solicitud de la dirección y b) tutoría y reforzamiento en prácticas letradas en castellano al alumnado.

Entre las preguntas secundarias de esta investigación está la siguiente, como primera pregunta: ¿Cómo se desarrollaron las clases de educación a distancia en el contexto de pandemia en la comunidad nativa y Misión de Shintuya?

La investigación se enmarca al interior de la comunidad nativa de Shintuya. En un primer momento, a través de la revisión bibliográfica, se analiza y reconoce el influjo de la educación formal en el proceso histórico de nucleación y acceso a bienes y servicios de los abuelos matsigenkas asentados en los ríos Manu y Alto Madre de Dios (Distritos Manu y Fitzcarrald, Provincia Manu, Región Madre de Dios). La etnohistoria escrita en

---

<sup>48</sup> Ver link: <https://peru.fzs.org/es/noticias/archivo-noticias/taller-de-formacion-continua-para-docentes-del-manu/>

esta zona complementa el abordaje de la logística contemporánea de la educación formal a distancia. De esa manera, las expectativas del programa educativo “Aprendo en Casa” se formulan desde la base misionera católica que ha marcado el antecedente del sistema educativo formal contemporáneo a través de servicios viales, comunicacionales y pedagógicos desde la fundación de la Misión San Miguel de Shintuya en 1958 hasta 2020.

De esa forma, la etnohistoria de la educación formal en Shintuya se explora con el objetivo de aproximarnos a cómo estos jóvenes en contacto inicial matsigenkas herederos del proceso de contacto formal entre los misioneros dominicos y sus abuelos entienden esta nueva circunstancia. Asimismo, se investigó cuáles fueron los factores que posibilitaron las transformaciones en las concepciones, intereses y prácticas de los jóvenes y familias PICIs, al interior de sus unidades domésticas, sobre la probabilidad de trasladarse hacia la Misión de Shintuya. En este tema, se hizo necesaria la revisión de los estudios de caso como documentos históricos de los cambios y continuidades al interior del pueblo matsigenka (Alonso 2007 & 2009) además de consultar documentación etnográfica estatal y eclesial referida a esta población en particular. De esa forma, se analiza también la presencia regular de servicios comunicativos brindados por los misioneros católicos como la base del desarrollo de la educación a distancia propuesta por el Estado peruano.

Iniciarse en el conocimiento de la burocracia escolar, aprender la lectoescritura en castellano, calibrar los roles de género asignados en el ámbito doméstico en espacios públicos, dieta alimenticia, entre otros procesos, son el producto de la continua vinculación e influencia entre la educación formal y las poblaciones indígenas amazónicas. De esa forma, debemos aproximarnos imperativamente a la etnohistoria de la educación formal en la comunidad nativa de Shintuya, a través del pueblo originario matsigenka. El imaginario y prácticas sobre la educación formal se indagaron a la luz de las nociones que estos alumnos PICIs tienen sobre la lectoescritura, el aprendizaje del idioma castellano y sus roles domésticos al interior de sus unidades domésticas.

Una segunda pregunta secundaria es: ¿Cómo la educación formal inicia e influye los procesos de vinculación socioeconómica de la población joven en contacto inicial con el estado peruano?

El objetivo fue acercarse al fenómeno de la educación formal al interior de pueblos indígenas amazónicos como se detalla en el marco teórico. De esa forma, los ciclos de

vida (Johnson 2003) podrían alterarse tomando como punto de referencia lo visto y oído en las escuelas a través de la figura del maestro. Se indagó cuál es la influencia específica del docente seglar y no seglar en la vinculación socioeconómica de los jóvenes PICIs. Para ello se analizó cómo los *docentes especialistas* les enseñan y qué conocimientos son válidos al interior de la Misión e institución educativa. Por lo explicado en el marco conceptual, esta es una primera experiencia burocrática que enseña las lógicas internas de las instituciones estatales. Así, la formación de los jóvenes se basa en el aprendizaje de lectoescritura, técnicas agrícolas y dominio del castellano (Ortega 2015). En este estadio analizo si estos conocimientos fueron valorados y utilizados por los jóvenes indígenas en sus nociones y relaciones sobre y con la naturaleza que los circunda.

En este punto, asimismo, se buscó ahondar cómo la escuela va formando los imaginarios sobre la juventud y masculinidad y feminidad entre los alumnos y alumnas PICIs. La interacción diaria con maestros andinos y costeños, probablemente, direcciona una nueva forma de entenderse como *jóvenes varones y mujeres matsigenkas*. Así, se observó y participó en las actividades económicas y lúdicas en los cuales ellos participan con sus coetáneos. De esa forma, también se registró en campo cómo se conformaron sus redes de apoyo y parentesco en caso se necesite asistencia en alimentación, vestido o trabajo. Un actor crucial es el docente y el rol que ejerce en sus alumnos(as). Este tema, en un primer momento, planteo trabajarlo con los alumnos a través de las características que ellos y ellas consideraron relevantes sobre sus docentes en su proceso de escolarización educación formal (qué es un viracocha). Así, también, el trabajo con los docentes fue esencial ya que se indagó qué nociones de trabajo, alimentación e higiene les enseñan a los jóvenes PICIs. Cómo los docentes entienden qué es ser joven, varón, mujer y matsigenka en contacto inicial es un punto central en esta investigación también.

Finalmente se comparó las percepciones de los estudiantes sobre la ciudad. Se intentó dividir entre aquellos quienes ingresan al nivel educativo secundario y aquellos que estaban a punto de culminarlo; sin embargo, en el trabajo de campo, sistematización y análisis de la información, se decidió integrar los grados del nivel secundario. No obstante, se abordó el trabajo en la diferenciación entre población masculina y femenina. De esa manera, la comparación etnográfica sirvió como marco de referencia para encapsular las transformaciones en los imaginarios y prácticas sobre la dieta, vestido y horario desarrollados al interior de la Misión, también, de acuerdo al género.

La tercera pregunta secundaria es: ¿Cómo y a través de qué formas se vinculan socio económicamente los y las jóvenes indígenas con la sociedad nacional?

Esta pregunta se triangulo con el testimonio de docentes, jóvenes y archivo documentario de la Orden Dominica. No se realizó la investigación a través del acompañamiento de los jóvenes en sus desplazamientos hacia centros urbanos y en su progresiva instalación en estos debido a la presencia de la pandemia. Esta tercera pregunta propuso el análisis de los itinerarios de los jóvenes y cómo ellos van formando sus redes de soporte laboral y experiencias en las ciudades.

Así analicé dónde y cómo se forjan las interacciones sociales de esta población en el reconocimiento de aquellos espacios de socialización urbanos. Basándome en los testimonios de los docentes y jóvenes, data demográfica y etnográfica, se exploró la influencia de las Organizaciones No Gubernamentales y la Iglesia Católica en las expectativas de empleo de los y las jóvenes de las comunidades nativas del PNM. Asimismo, es gravitante explorar cómo la vía de comunicación principal, la carretera, ha moldeado la vinculación socioeconómica de Shintuya y los internos provenientes de la cuenca del Manu. Finalmente, se propuso la redacción de breves monografías de movilización donde se identificó aquellos lugares relevantes o significativos para ellos y ellas.

### **Fuentes estimadas**

He determinado dos fuentes primarias para el desarrollo de la investigación: A) informantes y B) documentos.

#### **A) Informantes**

**Alumnos y alumnas matsigenkas de la Institución Educativa del nivel secundario de San Miguel de Shintuya:** Me refiero a la población escolar matsigenka matriculada en el nivel secundario de la Institución Educativa Virgen Madre de Dios de Shintuya y residente en el internado fundado y gestionado por la Orden Dominica.

**Docentes indígenas y mestizos, nombrados y contratados, de la Institución Educativa de Virgen Madre de Dios de Shintuya:** En el III Taller de EIB y Convivencia escolar pude conversar sobre el proyecto de investigación con la plana docente además

de presentarme formalmente a la directora de la institución educativa y a la coordinadora de la RESSOP. En el desarrollo de campos anteriores, los docentes se configuran como excelentes informantes; de esa forma, resultaron vitales para las investigaciones anteriores. Trabajar como voluntario con ellos me permitió sopesar la información que me brindaron los jóvenes sobre sus expectativas educativas. Por otro lado, en las entrevistas que realice con los docentes, se analizaron cuáles fueron las percepciones de ellos sobre el desenvolvimiento de los jóvenes indígenas al interior del centro educativo, ya que ellos, probablemente, conocen de primera mano las circunstancias de movilización de los PICIs. Así, pues, como estrategia metodológica, ellos fueron mis *gatekeepers*.

**Dirigentes y adultos indígenas:** En este grupo se recolectaron, a través de guías de entrevistas estructuradas, semi estructuradas y conversaciones informales, los testimonios de dirigentes y adultos nativos de Shintuya. Después, se sistematizarán y analizarán sus experiencias de vida al interior de ciudades de las regiones Cusco y Madre de Dios. Estos testimonios sirvieron para poder realizar un balance de los procesos de movilización de ellos además de compararlos con los procesos de movilización y acceso a empleo de los jóvenes nativos contemporáneos.

## **B) Documentos**

Los documentos a los que recurriremos para analizar la vinculación socioeconómica de los jóvenes varones PICIs serán el Diagnóstico socioeducativo del Parque Nacional del Manu (Rieckhof, Mónica & Arévalo, Carlos 2006), Plan de Vida de Comunidad Nativa Yomybato (Sociedad Zoológica de Fráncfort 2018), Tercer Plan Maestro del Parque Nacional del Manu 2013-2018 (SERNANP 2014) y data proporcionada por la unidad estadística de la DRE Madre de Dios. En estos documentos se ubican mapas obtenidos de censos oficiales y etnografías. Asimismo, los cuadernos de los alumnos de la institución educativa serán fuentes de información de primera mano para entender el proceso de vinculación de los jóvenes varones PICIs. Finalmente se considera la riquísima data proveniente de los archivos documentarios generados por los misioneros dominicos.

**Mapas:** La recolección y revisión de estos documentos me permitirá, por un lado, identificar cuáles son los itinerarios del desplazamiento de los jóvenes al interior de las provincias de Madre de Dios, como también entender la magnitud de este

desplazamiento y como interviene este fenómeno en la conformación de formas de apropiación individual y colectiva del medio urbano.

**Plan de Vida de Comunidad Nativa Yomybato, Diagnóstico socioeducativo del Parque Nacional del Manu y Data brindada por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios:** Dispuse de ambos documentos elaborados por la Sociedad Zoológica de Fráncfort (2006 y 2018) en el desarrollo del estado de la cuestión y la caracterización de las instituciones educativas. También tuve acceso a la data relacionada a la tasa de matrícula del 2016 al 2019 gracias a la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios.

**Documentos elaborados por los alumnos de secundaria:** Este tipo de documentos se obtuvieron con el consentimiento informado del padre responsable de la Misión y la autoridad educativa local. En los cuadernos se analizaron cómo los profesores aplican el currículo y si en las anotaciones de los alumnos se puede hallar información relevante sobre los imaginarios referentes a la sociedad nacional u otros que considere relevante en el momento del trabajo de campo. de la ciudad. Finalmente, se incluyeron en el análisis otro tipo de documentos que los alumnos producen (por ejemplo, en mis campos previos los alumnos escribían canciones de amor, cartas de amor, dibujos relacionados a su comunidad y experiencias con agentes externos)

### Muestra

El trabajo de campo se enfocó en la Misión San Miguel de Shintuya. La muestra propuesta para este trabajo de campo buscó cubrir y analizar los procesos de escolarización de los alumnos varones y mujeres del nivel secundaria. Así, la muestra contemplará a los informantes antes mencionados, los cuales son los alumnos, los docentes mestizos y los dirigentes adultos.

Cuadro 1: Comunidad, edad, grado y género de alumnos internos de Shintuya					
Población total		Grados	Comunidades		Intervalo de edad
Hombres	8	1ero: 5 (1H,4M)	Yomybato	6	[11,16]
		2do: 11 (5H, 6M)	Tayakome	10	
Mujeres	14	3ero: 3 (2H, 1M)	Maizal	6	
		4to: 1M			
		5to: 2M			

Fuente: Elaboración propia

Esta lista corresponde exclusivamente a los alumnos matsigenkas provenientes de las comunidades del Parque Nacional del Manu. Se debe indicar que no se registró a los internos de los caseríos o de otras comunidades de la zona de amortiguamiento del PNM. Esto se debe a que los alumnos ajenos a la zona núcleo del PNM se retiraron inmediatamente hacia sus comunidades o caseríos al inicio del estado de emergencia nacional; de esa forma, no pude realizar taller alguno donde se haya requerido la presencia de esta población de jóvenes.

La lista de docentes presentes en la comunidad es la siguiente:

Cuadro 2: Relación de plana docente secundaria Shintuya 2020

N.º	Región de origen	Género	Especialidad	Institución
1	Ica	M	MISEMA	Virgen Madre de Dios
2	--	M	Comunicación <sup>49</sup>	
3	Ica	M	Ciencias Sociales (Apoyo MISEMA)	
4	Arequipa	F	MISEMA	
5	Juliaca	M	Docente Ciencias Naturales	
6	Harakbut	M	Técnico agropecuario Docente de Matemáticas	

Fuente: Elaboración propia

En el nivel secundario, solo tiene contrato un docente harakbut quien no es docente de formación. El resto de los profesores provienen de las regiones de Ica, Cusco y Arequipa; no obstante, los docentes tienen años de experiencia en contextos indígenas amazónicos. Solo dos docentes son egresados del MISEMA y por ello apoyan en la administración de la Misión. Finalmente, solo el docente N°3 es categorizado como apoyo, de esa forma también puede ingresar a la Misión y realizar labores de seguimiento a los jóvenes matsigenkas.

### **Técnicas e instrumentos de recojo de información utilizadas en el trabajo de campo**

Las técnicas de recojo de información estuvieron enfocadas con mayor importancia en el proceso de escolarización de los jóvenes de las comunidades del PNM. Asimismo, el trabajo etnográfico al interior de las aulas en las primeras semanas de campo fue útil.

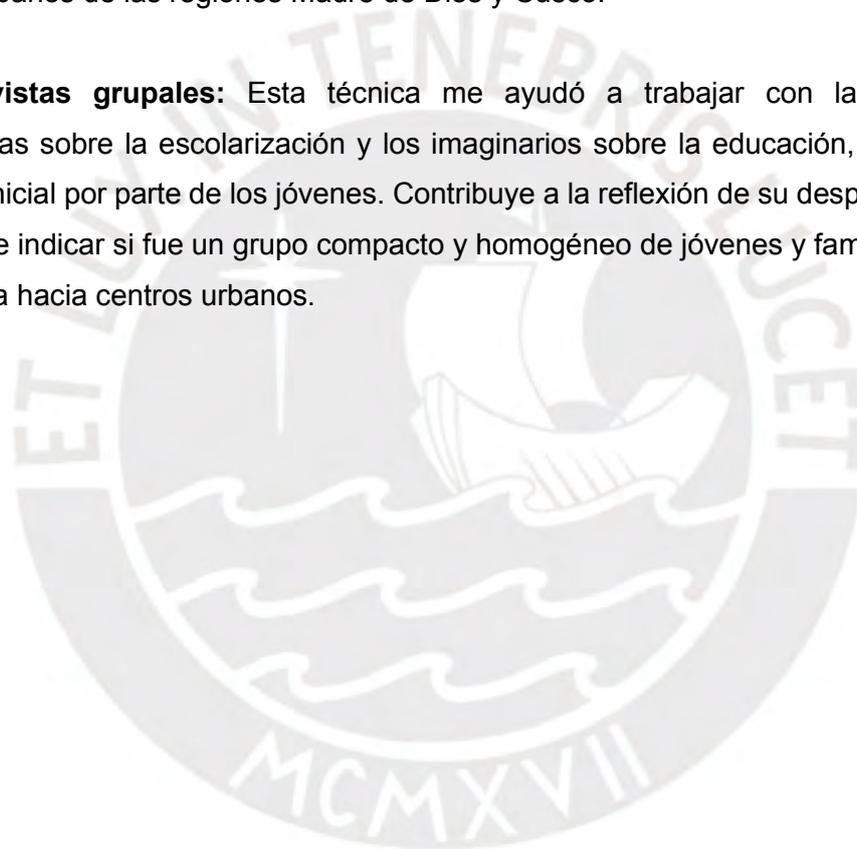
<sup>49</sup> Docente se retiró de Shintuya al inicio del estado de emergencia

**a) Observación participante:** Por medio de la observación del desarrollo de las fichas de “Aprendo en Casa”, exploré las dinámicas que se desarrollaron al interior de las aulas entre los y las docentes y los alumnos(as) internos(as).

**b) Entrevistas semiestructuradas:** Las entrevistas semiestructuradas estuvieron orientadas por los grandes temas propuestos, como la escolarización, nociones de juventud y construcción de la categoría PICI.

**c) Mapeo:** El objetivo de esta técnica fue esquematizar y graficar la magnitud del desplazamiento de los jóvenes indígenas de sus comunidades de origen hacia los centros urbanos de las regiones Madre de Dios y Cusco.

**d) Entrevistas grupales:** Esta técnica me ayudó a trabajar con las diversas perspectivas sobre la escolarización y los imaginarios sobre la educación, juventud y contacto inicial por parte de los jóvenes. Contribuye a la reflexión de su desplazamiento además de indicar si fue un grupo compacto y homogéneo de jóvenes y familias el que se moviliza hacia centros urbanos.



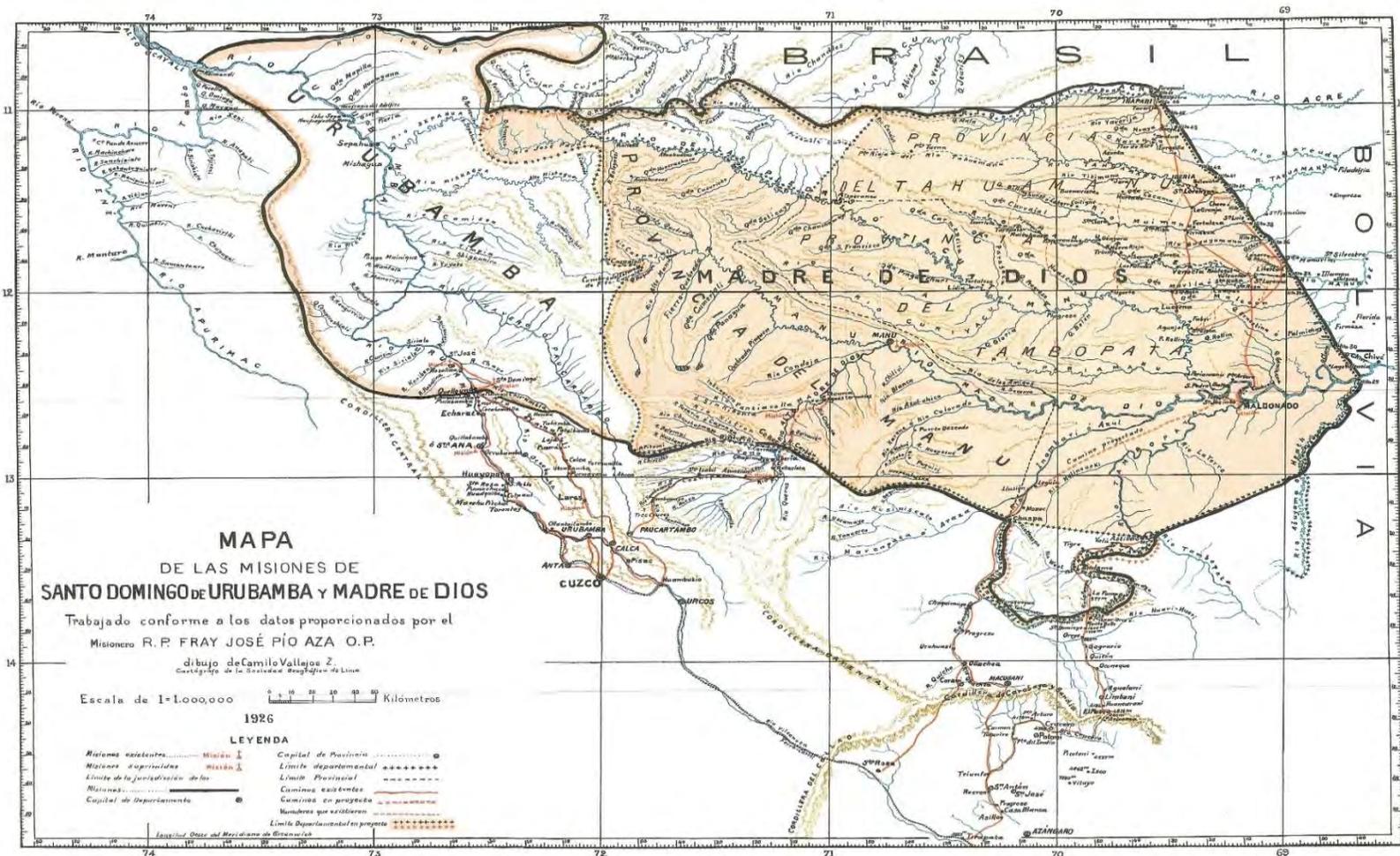
## Capítulo 2. Antecedentes etnohistóricos de la educación formal del pueblo matsigenka

¿Sentía ya esa fascinación de embrujado por los hombres del bosque y la Naturaleza sin hollar, por las culturas primitivas, minúsculas, desperdigadas en las colinas montuosas de la ceja de la montaña y la llanura de la Amazonía? ¿Ardía ya en él de ese fuego solidario brotado oscuramente de lo más hondo de su personalidad por esos compatriotas nuestros que desde tiempos inmemoriales vivían allí acosados y lastimados, entre las anchos y lentos ríos, con taparrabos y tatuajes, adorando los espíritus del árbol, la serpiente, la nube y el relámpago? (Vargas Llosa 1987: 15)

Este capítulo está imbuido de aquellos apuntes etnográficos desarrollados por los misioneros dominicos desde inicios de la actividad misional del P. Pio Aza (1906) y el trabajo de campo profesional realizado por etnógrafos contemporáneos. Esta es una aproximación a un diálogo fructífero entre ambas corrientes de pensamiento; pero eso no significa necesariamente recitar ciegamente un salmo, ni tampoco es una oda a las nubes y relámpagos. Idealizar o condenar la naturaleza del *salvaje*<sup>50</sup> es peligroso pues nos arroja en el centro de ella y no nos permite recorrer las trochas de las periferias. Hay que recorrer todos los caminos y contemplar en cada uno de ellos sus misterios y tratar de registrarlos y entenderlos. Debido a ello constantemente me refiero a este trabajo de investigación como una *aproximación* pues intento no ubicarme en el centro sino en las periferias. Desde las fronteras tan elevadas de los Andes observamos la extensa llanura amazónica y sabemos qué camino de agua nos llevaría finalmente a las tierras bajas donde habitan actualmente los matsigenkas de Madre de Dios.

---

<sup>50</sup> Término de uso común utilizado a inicios y mediados del siglo XX por los primeros misioneros dominicos para categorizar a poblaciones originarias ubicadas en la región Madre de Dios. No era per se un término peyorativo sino más bien uno que indicaba ausencia de práctica de sacramentos de la vida católica y hábitos de la vida urbana entendida desde la península española. Los misioneros eran de origen europeo. Su *locus* de enunciación es España en el siglo XIX.



Mapa 2: Misiones de Santo Domingo de Urubamba y Madre de Dios realizado en base a los datos proporcionados por R.P Pio Aza 1926. Fuente: CCJJP

## 2.1 ¿Civilizando a quiénes?: Aproximación a la etnohistoria del pueblo originario matsigenka

Esta parte se concentra sobre todo en la educación formal como vehículo civilizador del pueblo matsigenka a través de la presencia de centros educativos e internados ubicados sobre todo en las misiones del Cusco y Madre de Dios, y cómo los abuelos de las poblaciones originarias actuales han interactuado con ella. La presencia de la Orden Dominicana se entiende como una organización relevante para entender cómo ha sido el proceso educativo a través de la nucleación de población nativa, promoción de la educación bilingüe, pero de tipo transicional (L1+L2-L1=L2)<sup>51</sup> y emergencia de nacionalismo en poblaciones sin estado. Para abordar este tema, es importante aproximarnos etnohistóricamente a quiénes nos referimos cuando escribimos o leemos *matsigenkas*.

La mención más antigua e intrigante es aquella a la cual hace referencia P. Pio Aza en el análisis de la “Relación de la Jornada y Descubrimientos del río Manu por Juan Álvarez Maldonado” (Ulloa 1899) donde indica textualmente “En vano salen al Cusco representantes de la numerosa tribu *Machiguenga*, para que se lleve adelante la comenzada empresa [...]” (Alonso 2009: 49). Se refiere a la nueva empresa de descubrimiento y poblamiento de la actual región Madre de Dios iniciada por Álvarez Maldonado en el siglo XVI además de reconstruir la Ciudad del Vierzo y Nueva Salamanca destruidas por Gómez Tordoya. Se podría inferir que los ancestros de los matsigenkas reclamaban mayor presencia estatal del naciente virreinato del Perú. En su primera expedición (1567), Álvarez Maldonado, tomando probablemente en cuenta los antecedentes de otras entradas al monte que finalizaron en enfrentamientos violentos con las poblaciones indígenas locales, había establecido relaciones cordiales con un hombre-fuerte<sup>52</sup> llamado Abinagua y su hijo Puchari (¿Pichari?)<sup>53</sup>, miembros de los pueblos entonces conocidos como manaríes y/o opataris. Estos antiguos manaríes y opataris se vincularon con los conquistadores a través de Abinagua. Él le ofreció a Álvarez Maldonado su colaboración para pacificar el área<sup>54</sup> y, como muestra de buena voluntad y compromiso, le entregó a su hijo Puchari<sup>55</sup>. Agradecido y sorprendido por la

---

<sup>51</sup> Lengua 1 (materna) es utilizada para comprender la L2 (lengua foránea) y una vez comprendida la L2 se procede a eliminar en su uso formal la L1.

<sup>52</sup> Podría ser aquello que conocemos como *fisga*. Término regional para designar a aquel hombre adulto que sabe cazar, pescar, montar. Un líder no nominal, sino de facto cuya palabra es tomada en cuenta, respetada y obedecida de acuerdo a sus habilidades a favor de su unidad doméstica. No es un cargo político, ni dirigencial estable.

<sup>53</sup> Hace referencia en matsigenka a un fruto dulce del monte

<sup>54</sup> Este ofrecimiento probablemente estuvo condicionado a la adquisición de herramientas de metal, entre otros objetos.

<sup>55</sup> Presumiblemente para que aprenda la lengua de los cristianos y sus costumbres.

muestra de amistad, el Gobernador de los Andes del Tono tuvo la deferencia de acompañarlo con otros lugartenientes hacia el embarcadero de Buenavista<sup>56</sup>. Una multitud de manaríes y opataris los esperaron en el puerto. A través de Abinagua, le pidieron a Álvarez Maldonado que un cristiano vaya con ellos al interior del monte, que aprenda la lengua, que viva entre ellos. Viendo las muestras de cordialidad y ansioso de establecer una alianza comercial y militar, el expedicionario preguntó entre sus subalternos y Hernán Alonso, joven soldado *animoso*, fue designado como el nexo entre los españoles y los manaríes y opataris. Nunca más se supo del joven Alonso y tampoco hay rastro de Puchari. Estos pasajes desconocidos de la historia nos obligan a detenernos en un mayor análisis de los términos nominales utilizados durante la Colonia, inicios de la República y en la actualidad para comprender a quiénes se va a educar formalmente al interior de las misiones.

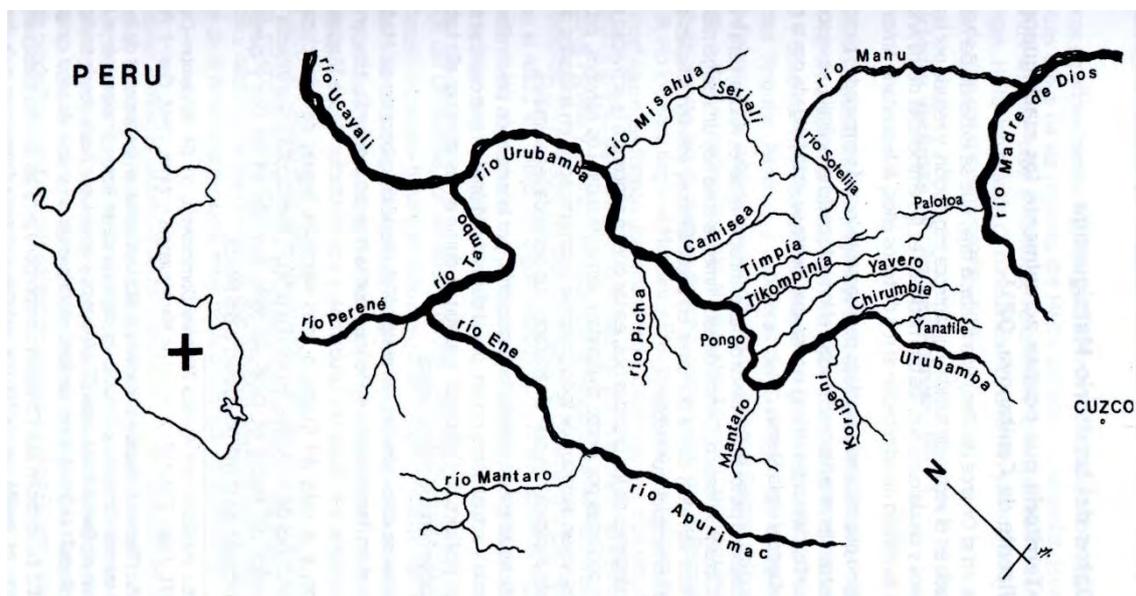
El carácter errante matsigenka generaba discusión sobre su adscripción étnica a inicios del siglo XX. Por ejemplo, de acuerdo con los archivos de la Orden Dominica, la misión Chirumbía, en el Alto Urubamba, estaba conformada por población *campa* donde no se diferenciaba grupos de familias por una adscripción étnica específica (Fernandez, W 1952:118 en Álvarez Lobo, R 2006:10). Se referían a familias “campas”, no asháninkas, matsigenkas, nomatsiguengas o ashéninkas. Hasta inicios del siglo XX también eran reconocidos como “antis”; e, incluso, a finales de 1940 fueron clasificados como un subgrupo de los “campa” por Steward y Métraux (Baer 1994: 7).

Esto demuestra que, a lo largo de las décadas, los etnónimos cambian de rumbo constantemente como los meandros en la cuenca amazónica. “¿De qué país eres o de qué río vienes?”, son preguntas formuladas usualmente por los miembros más jóvenes de las comunidades nativas al foráneo. Para estos niños y adolescentes con poca experiencia de traslado hacia ciudades e incipiente relación económica, educativa y sanitaria estatales, el antropólogo que se veía a sí mismo mestizo es a la vista de los *huasipo* o *uchis* (“niños” en harakbut y awajún) como “blanco” o “gringo”. “¿Cuál es tu país, señor antropólogo?” El responder que tu país es el Perú y que tu río es el Rímac es ya un protocolo de presentación, y también lo es reconocer con tristeza las brechas de desigualdad en el país, pues en el siglo XXI no todos los peruanos saben que lo son. Entonces, ¿quiénes son estos grupos de familia a los cuales nos referimos

---

<sup>56</sup> Quizás llevando objetos de metal, entre otros bienes.

genéricamente, en esta investigación, como matsigenkas en la región Cusco y Madre de Dios?



**Mapa 3: Mapa del territorio matsigenka en la cuenca del Urubamba y Madre de Dios en 1977. Fuente: P. Joaquín Barriaes OP<sup>57</sup>**

P. Pio Aza *sopló*<sup>58</sup> y apareció el término “machiguenga” escrito recién en Koribeni (Cusco) en 1918. De esa forma, en documentos oficiales se registra a los campos del Alto Urubamba como *machiguengas*; mientras que los campos de los ríos Ene, Perené. Alto Ucayali, Tambo y zonas aledañas llevan el nombre de campa o *ashaninga*. Este nombre pudo haberse originado por la interacción con poblaciones andinas ya por alrededor de 1920. Estos campesinos quechuas nombran a los abuelos de los matsigenkas de estos ríos como *campas*. Los padres dominicos indican que el término “*thampa*” en quechua significa “desgreñado”; pero de acuerdo con mis conocimientos en quechua ancashino “*champa*” tiene varias acepciones como “alborotado” o “mal hecho” o “desgreñado”. De esa forma decirle a una persona “*champa-uma*”, significa cabeza desgreñada, que necesita peinarse o bañarse o arreglarse. Así, los testimonios de los padres dominicos sí se condicen con esta posible hipótesis en nombrar a los actuales asháninkas como *campas* a inicios del siglo XX. Probablemente los ancestros de los actuales arawak eran vistos como personas de cabellos largos desgreñados y desaseados a los ojos de los campesinos quechuas cristianizados. Así también, se registra que habitantes del Bajo Urubamba le brindan el término *ashianinga* a aquellos

<sup>57</sup> Publicado en “Matsigenka”, Vitoria, 1977, cap.2. pp.15-21. En Alonso 2007:161

<sup>58</sup> Hago referencia al poder mitológico de Tasorintsi, creador de la vida en la mitología matsigenka a través del soplo.

matsigenkas categorizados como un grupo proclive a ser *agresivo, matón o arrogante*. Ya en el caso del término nominal contemporáneo matsigenka, este también se ha transformado notablemente durante el transcurso de casi cuatrocientos siglos. Se les ha conocido genéricamente como shimpéñari, puréñari, chionchopahari, chonchoite, maniariegui, manaríes, opataris<sup>59</sup>, antis (nombre dado por los incas), pilcozones (conocidos así en el Virreinato) y kukakamayoq<sup>60</sup>. El P. franciscano Bovo de Revello los denomina maciguingas en 1848; y, en 1923, los campesinos quechuas les llaman a ellos machigangas. Es recién el P. Pio Aza quien traduce formalmente *machiguenga* como “gente” en 1923 en “La Tribu Machiguenga” y en “Estudio sobre la lengua machiguenga”<sup>61</sup>. En 1977, P. Joaquín Barriales aun discute la adscripción étnica de los matsigenkas y reconoce que es “un reto a la ciencia antropológica por cuanto no está aclarada su identidad cultural con los llamados campa del Tambo, Ene, Perené y Gran Pajonal”. Hasta el 2006 la nominalidad étnica era un problema pues familias matsigenkas se reconocían en el Alto Urubamba como *mavaentís* por su relación de parentesco al Yaveriri, el padre que da vida (Álvarez Lobo 2006; Alonso 2007: 90-94; Alonso 2009: 111-112).

## **2.2 Vivir en la Misión o morir en el monte: aproximación etnohistórica sobre el acceso a la educación formal entre el pueblo matsigenka.**

Los matsigenkas, en un inicio, nacieron del soplo de Tasorintsi y transitaron por el monte y se les observaba desde 1567 hasta 1977<sup>62</sup> en los cauces del Madre de Dios, Manu, Piñi-Piñi, Sotileja, Cumerjali, Mishagua, Pinquén, Yanatile, Camisea, Tayakome, Pilcopata, Tono, Shinkibenía o Pantiacolla, Perené, Tambo, Mantaro, Apurímac, Ucayali, Paucartambo, Urubamba, entre varios otros tributarios del *Meshiarení*<sup>63</sup>. Se multiplicaron y se dispersaron por un vasto territorio que hoy se encuentra dividido administrativamente entre las regiones Cusco y Madre de Dios. Estos viajeros perennes encontraron en el camino y en los cauces de los ríos a caucheros, misioneros católicos y protestantes, madereros, cazadores, biólogos, patronos y antropólogos. Las primeras

---

<sup>59</sup> Según Moore (2020: 125-126), los opatari podrían haber sido ancestros de los harakbut, aunque el autor también indica que no existe evidencia lingüística ni arqueológica que confirme esta información. Asimismo, Moore señala que existe la probabilidad de que no eran ancestros de los matsigenka, pues eran llamados *manari* en esa época. Antis era el término genérico empleado por los incas para referirse a los pueblos de la cuenca del Apurímac.

<sup>60</sup> Colonos dedicados al cultivo de la coca (Lyon, 1981:7, 1995:121; Gade, 1999:147-151. Ambos autores citados por Thomas Moore (2020: 58).

<sup>61</sup> Ambos artículos publicados en Revista Misiones Dominicanas en los años 1923 y 1924.

<sup>62</sup> Revisar apuntes etnográficos de P. Pio Aza (1922), P. Andrés Ferrero (1967), P. Joaquín Barriales (1977), entre otros autores residentes perennes en la zona durante inicios y mediados del siglo XX. Estos documentos se hallan en CCJPA (2007 y 2009)

<sup>63</sup> Vía Láctea. Es el último río por recorrer pues allí se trasladan los machiguengas al fallecer.

interacciones estuvieron dibujadas por el infortunio de respirar del aire de las hermanas y hermanos de *Inaenka*<sup>64</sup>. Las familias han disminuido y con ellas los compañeros de los viajes. Unos hombres barbados, pálidos, vestidos con cushmas blancas y caperuzas negras los quieren conocer y convivir con ellos. Les ayudan a construir casas unas juntas a otras, a abrir chacras, a levantar iglesias, establecer escuelas. Los *padres* les llaman *misiones*. Los abuelos arawak construyen sus casas cerca de los padres para obtener el acceso a herramientas de metal, medicinas que el *seripigari*<sup>65</sup> no tiene, curiosidad por su lengua extraña y protección frente a las correrías realizadas por hombres similares a los misioneros, pero armados de machetes y escopetas y no de cruces o biblias. Esta convivencia se dio al interior de las misiones fundadas para *civilizar, pacificar* a poblaciones que nunca habían estado constreñidas en cuatro paredes de adobe o piedra. Los centros de educación formal enseñaron a los matsigenkas a aprender el idioma castellano, a convertirse en cristianos y a vivir dentro de *los beneficios* en un concepto tan nuevo como lo es un país llamado República del Perú. Se hicieron peruanos al interior de un aula; y católicos, en una misión.

Las escuelas se establecen como internados porque así dan resultados prácticos frente a una población de carácter volátil. Al mínimo desentendimiento entre los cristianos y los matsigenkas existe el miedo de que los últimos se retiren otra vez hacia el monte. Pero la escuela no solo brinda educación, sino también vestido y alimento. Se establecen en el Urubamba y Madre de Dios. En Puerto Maldonado se fundan dos internados segregados por el género. El primer colegio de niñas regentado por religiosas abrió en 1915. En 1921 se inscribieron 90 niñas (Alonso 2009:75). Esta alta tasa de matrícula en una ciudad tan aislada como Puerto Maldonado, para la época, se explica por la masiva migración laboral registrada por los trabajadores y patrones del caucho además de madereros, cazadores, entre otros oficios. Las barreras ya han cedido y el monte ha sido conquistado por la modernidad de los motores. De esa forma, el presupuesto suministrado por el Estado peruano, a través del Congreso de la República, al bisoño Departamento de Madre de Dios, el 5 de diciembre de 1912, reconoce esta apertura en los antiguos territorios de los *huarayos* (actual pueblo originario ese-eja). El *servicio religioso*<sup>66</sup>, o sea la Orden Dominica, era el responsable de la educación de la población infantil en Madre de Dios. Ya para finales de ese año, se le asignó un presupuesto mensual total de 346 libras peruanas distribuidas de la siguiente manera:

---

<sup>64</sup> Viruela en matsigenka.

<sup>65</sup> Aquel que sopla tabaco, soplador de tabaco. Hombre que acumula conocimiento sobre la flora y fauna local, vegetalista, médico, brujo, visionario, soñador, sabio.

<sup>66</sup> Así aparece en los documentos de creación del naciente departamento.

Cuadro 3: Presupuesto mensual servicio religioso y educativo en el Departamento de Madre de Dios - 1912		
Rubro	Detalle	Monto
Un vicario apostólico y dos auxiliares	No detalla	100 libras peruanas
Nueve padres misioneros	5 libras para cada uno de los misioneros	45 libras peruanas
Tres escuelas de niños: un profesor para cada institución educativa	5 libras para cada docente	15 libras peruanas
Alimentación de los niños salvajes y otros gastos de las escuelas	10 libras para cada institución	30 libras peruanas
Tres escuelas de niñas con dos religiosas	5 libras para cada religiosa. En total son tres instituciones con 6 religiosas.	30 libras peruanas
Alimentación de las niñas salvajes y otros gastos de las escuelas	10 libras para cada institución	30 libras peruanas
Una enfermera para cada una de las seis escuelas	6 libras para cada enfermera	36 libras peruanas
Alimentación y otros gastos de los enfermos para cada una de las seis escuelas	10 libras para cada institución	60 libras peruanas
Monto total mensual		346 libras peruanas

Fuente: Alonso 2009

Se indica que existen seis escuelas las cuales deben funcionar en seis misiones con sus respectivos internados. “Doquiera se establecía una Misión, allí se abría una escuela; y como la población se hallaba muy diseminada y no era posible la asistencia de los niños, se impusieron los misioneros el sacrificio de tener internos a esos niños, suministrándoles a todos, no solo los útiles de escuela, sino también comida y vestido” (P. Pio Aza 1922 en Alonso 2009:59-60). La única institución que funciona regularmente desde la década de 1910 hasta ahora, en Madre de Dios, es el Colegio “Santa Rosa de Lima”. El resto de las misiones fundadas a inicios del siglo XX han desaparecido. Abandonadas por los estragos de las guerras interétnicas, escaramuzas con *mascos*<sup>67</sup>, enfermedades que arrasaron con la población local y con los misioneros y la autonomía de las poblaciones nativas frente a los vanos intentos de los sacerdotes por nuclearlos (Alonso 2009: 29-89).

La sociedad nacional peruana y sus costumbres eran ininteligibles para los matsigenkas de Madre de Dios a inicios del siglo XX. ¿Cuál es la necesidad de encerrar a niños en

<sup>67</sup> “Mascos” era una referencia equivocada sobre los abuelos de los contemporáneos ciudadanos del pueblo originario harakbut.

paredes de adobe en vez de correr por el monte, chapotear en las quebradas, observar cómo sus padres *mitayaban*, aprender mirando cómo las madres hilan el algodón, ser curados por el *seripigari* en caso de enfermar, escuchar a los habladores historias de otras cuencas o ver en las noches como los abuelos pescaban en el luminoso *Meshiarení*? En las misiones se fomentaba, tal como ahora lo hace el curso de Educación para el Trabajo (Ortega 2015), actividades económicas como la ganadería, crianza de aves de corral y la agricultura. Los nietos de Puchari se indignaban al ver al misionero arrojar maíz a las gallinas, alimentar a los cerdos con yuca, extender un pedazo de camote a las vacas o caballos, tirar plátano molido a los animales domésticos. Enfurecían al ver a las hijas de *Kashiri*<sup>68</sup> convertidas en alimentos para el ganado del *viracocha*. La huangana, el maquisapa, el picuro<sup>69</sup>, entre otros animales del monte no necesitan ser criados porque ellos se alimentan solos gracias al dueño del bosque. Por eso las flechaban, macheteaban, apedreaban, cortaban y repartían inmediatamente su carne entre sus familias. Encolerizaban cuando los misioneros negaban o imponían límites para la distribución del *mitayo*. A estos jóvenes que eran educados formalmente también se les empleaba en la construcción de caminos para conectar la misión con ciudades y puertos. Se negaban a hacer tal actividad pues el concepto moderno de trabajo comunal, faena o minga era ajeno a su organización social. Solo aceptaban si los padres intercambiaban objetos de metal, vestido o alimentos, pero igual no era una garantía de obediencia. En la agricultura, los misioneros intentaban enseñar los beneficios de los abonos, dictaban cursos elementales para evitar la erosión de los suelos, planificaban las siembras y el lugar de distribución de las chacras; pero era en vano. Teniendo todos los recursos del bosque a disposición, ¿para qué fijarme en una parcela de tierra en la cual tengo que estar trabajando durante semanas? (Alonso 2007: 785-844).

La aversión a la educación formal era evidente. El padre Vicente de Cenitagoya (1927) menciona cómo un niño matsigenka se le acercó angustiado para preguntarle algo sumamente importante. Antes, este niño, estaba escuchando la misa donde un padre misionero hablaba sobre las bondades que gozaremos al morir e ir al cielo. Si el paraíso es tan bello y libre de todo mal, ¿eso significaría que ya no tendría que ir a la escuela, padre? Desapareció todo malestar y angustia en el niño; él volvió a sonreír cuando el padre le dijo que no, que no había escuela en el cielo (Cenitagoya, V.1927:231-233 en

---

<sup>68</sup> Las hijas de Kashiri son el camote, el maíz, la yuca y el plátano según la mitología matsigenka. Kashiri es la luna.

<sup>69</sup> Los nombres científicos son: la huangana (*Tayassu pecari*), el maquisapa (*Ateles belzebuth*), el picuro (*Cuniculus paca*).

Alonso 2007: 801-802). Podría ser la reacción de cualquier niño en el mundo contemporáneo; no obstante, estamos en una época de transición donde familias matsigenkas se nucleaban en misiones por el temor a ser explotados, esclavizados, asesinados o torturados por los caucheros; o ser arrasados por enfermedades inexplicables que azotaban a sus ya precarias unidades domésticas. Entre 1900 y 1912, desde el río Yanatile (actual región Cusco) hasta el río Camisea, toda hectárea estaba concesionada a los barones del caucho. Los territorios ancestrales de los matsigenkas estaban invadidos legalmente y protegidos por los soldados del Estado peruano; eso generaba movilizaciones de una cuenca a otra. De esa forma, los padres de estos niños renunciaban parcialmente a su autonomía para evitar ver morir a sus hijos ya sea por la pólvora, el hambre o por la enfermedad del *viracocha*.

La educación formal era una salida a los atropellos de patrones que requerían mano de obra esclavizada. No abundan datos en la bibliografía consultada sobre la tasa de matrícula y las primeras instituciones educativas fundadas en Madre de Dios con población exclusivamente matsigenka. Así, la *civilización* de hombres y mujeres que no permitían ser fiscalizados, nucleados y pacificados estaba orientada, en esos primeros años en la región, por el sacrificio de cientos de misioneros ahogados, flechados y perdidos en el monte quienes calladamente ofrecían su vida en aras de la religión y la patria (Alonso 2009:81).

### **2.3. Misión de San Miguel de Shintuya como centro de contacto, nucleación y educación de población originaria amazónica**

En la actualidad, Shintuya es una comunidad nativa compuesta por 72 familias harakbut (principalmente parcialidades amarakairi y huachipairi) y matsigenkas. Fue registrada formalmente como comunidad nativa el 4 de octubre de 1974, de acuerdo a la resolución de reconocimiento 141-AE-ORAMS-VII-74; este reconocimiento formal, asimismo, goza del antecedente documental (Resolución Ministerial N°706 con fecha 27 de abril de 1965) donde indica que las tierras conferidas en las resoluciones provienen de terrenos reservados por el Estado a favor de “San Miguel de Shintuya”.



**Fotografía 1: Institución Educativa Virgen Madre de Dios ubicada en la Comunidad Nativa Shintuya – Nivel primaria 2020. Fuente: Archivo personal.**

En el “Expediente de titulación de tierras a favor de la comunidad nativa Shintuya”<sup>70</sup> (1976) se indica la presencia del “grupo etnológico Amaracayres” (sic). Los funcionarios de la Dirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural del Ministerio de Agricultura y Alimentación constataban en campo que el *idioma oficial* era el castellano; no obstante, los abuelos harakbuts en “sus relaciones comerciales con otros nativos siguen utilizando sus respectivos dialectos”. La Resolución R.M. 02497-78-AA/DGRA-AR (26 de diciembre de 1978) aprobó la “demarcación territorial ocupada en forma permanente por la Comunidad Nativa Amaracayre denominada Shintuya” obteniendo así el título de propiedad donde se le asigna 5,670 has; sin embargo, en el año 2018, después de un nuevo proceso de georreferenciación territorial iniciado en el 2016, se inscribió el título en la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (SUNARP) reconociendo con exactitud sus límites con otras comunidades y asignando, finalmente, 6,739 has a la comunidad<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Ibid. Fuente: Lumen Domus (2001-2019).

<sup>71</sup> Fuente: SPDA (Sociedad Peruana de Derecho Ambiental) <https://www.actualidadambiental.pe/madre-de-dios-comunidad-nativa-de-shintuya-recibe-titulo-de-propiedad/>



Mapa 4: Casas-Misión fundadas por la Orden Dominicana hasta 1952. Fuente: Soria Heredia (1998: 372)

Los principales actores que facilitaron, en la década de 1970, el reconocimiento oficial del territorio asignado a la “Comunidad Amaracayre de Shintuya” fueron, efectivamente, los funcionarios de la Dirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural y los misioneros dominicos quienes conocían la extensión y uso del territorio<sup>72</sup>. Gonzáles del Río (1960)<sup>73</sup>, en la sección dedicada a Shintuya, indica que es una misión instalada entre “los mashcos donde constantemente están llegando de las tribus del interior [...] Está instalada en la orilla derecha del Madre de Dios y dedicada a los mashcos y machiguengas del Palotoa. [...] Cultivan panllevar y tienen sembrados quince hectáreas de café y cacao”.

El objetivo principal de los misioneros dominicos era establecer un puesto misional de vanguardia en el mismo territorio de los *mashcos*. Ya habían acumulado décadas de experiencia a través de la labor evangelizadora y *civilizadora* en el territorio del Vicariato de Madre de Dios y Urubamba. Hasta inicios de la década de 1940, un número abundante de familias indígenas seminómadas y dispersas en la montaña conocían del “misionero” y sus “regalos” (i.e objetos de metal, golosinas, vestido, etc.). Comisiones indígenas periódicamente visitaban y establecían sus *jaks* (i.e malocas en idioma harakbut) alrededor de la misión. Asimismo, se retiraban hacia el interior de las

<sup>72</sup> Llámese “tierras aptas para el cultivo en limpio, tierras aptas para cultivo permanente, tierras aptas para pastoreo, tierras de producción forestal, tierras de protección y área urbana destinada a la población”.

<sup>73</sup> Misionero seglar y médico. Llegó al Perú en 1949.

quebradas cuando ya habían obtenido herramientas de metal, medicinas, vestido y golosinas. Los parámetros de sedentarización y nucleación de población acostumbrada a seguir un modo de vida nómada generaron nuevas formas de concebir a la misión. Esta línea de pensamiento se registra explícitamente en reflexiones desarrolladas por los mismos hijos de Guzmán<sup>74</sup> (Torralba 1979). El cultivo de café y cacao en la Misión de Shintuya en 1960 implicó un monumental esfuerzo intelectual y técnico para así acostumbrar a los recientemente contactados amarakairi (denominados erróneamente como *mascos* o *mashcos*) a la *vida civilizada*. No obstante, desde la fundación de las Casas-Misión en territorio matsigenka en la cuenca del Urubamba, los dominicos conocían los reveses y avances para *pacificar* y *civilizar* a las poblaciones nativas. La renuencia del nativo a establecerse en un solo lugar (sedentarizarse), trabajar diariamente un pedazo de tierra ubicada en la inmensidad del monte (civilizarse) y entender que manifestaciones religiosas y culturales enseñadas por sus padres y abuelos eran categorizadas peyorativamente (cristianizarse)... promovió el distanciamiento entre los nativos y los misioneros progresivamente. No obstante, los objetos de metal, medicina y vestido eran los puentes que aún sostenían las frágiles relaciones diplomáticas entre los asturianos y las parcialidades harakbut.

El misionero del Colorado<sup>75</sup> no era el único que entendía de estas dificultades; en 1945, el P. José María García Graín, Administrador Apostólico, comprendía absolutamente las victorias y derrotas que gozaron y sufrieron los misioneros para establecerse al interior de estas tierras. Veía como los *mashcos* se acercaban al Puesto de Misión de Kaichihue para saludar al *Apactone*<sup>76</sup>, acceder a prendas de vestir (i.e batas blancas), curarse (los abuelos harakbut presentaban apostemas en todo el cuerpo), escuchar la misa (traducida por el *Apagtone* y los intérpretes presentes en la misión), curiosear y reírse de los regalos dados por los misioneros y, finalmente, retirarse al bosque con la promesa de volver (Soria Heredia 1998: 609-617).

[...] Las Misiones en la selva rara vez pueden situarse fijamente desde el principio. Como la población es flotante, y mucho más la indígena, también nuestros puestos misionales tienen que serlo (P. Graín, en Soria Heredia 1998:616).

El arcángel San Miguel era el símbolo de las aperturas y cierres de los puestos misionales en la tierra del Imperio Mashco. En un primer momento su espada se posaba

---

<sup>74</sup> “Hijos de Guzmán” se refiere a los miembros de la Orden Dominicana. Hijos de Santo Domingo de Guzmán.

<sup>75</sup> Me refiero al P. José Álvarez (Soria Heredia 1998: 482)

<sup>76</sup> P. Graín escribe así: Apactone en vez de Apaktone.

en las cabeceras del Kaichihue, afluente izquierdo del Inambari, al ser fundada la Misión de San Miguel del Colorado el 13 de agosto de 1943. La Misión de San Miguel de los Mashcos o San Miguel del Colorado se había fundado en aquella zona por: la cercanía a colonos andinos (*civilizados*)<sup>77</sup>, su proximidad a los *jaks* de los “mashcos del Colorado”<sup>78</sup>, para promover la presencia de autoridades civiles y militares en la provincia<sup>79</sup>, favorecer la construcción de la carretera Maldonado-Inambari<sup>80</sup>, ser terreno adecuado para la agricultura y ganadería<sup>81</sup>, no ser punto céntrico para actividades extractivas (i.e goma, caza, pesca y oro)<sup>82</sup> y la facilidad de ingreso de transporte fluvial todo el año (tanto en época seca como en época de lluvias)<sup>83</sup>. Después de haber entablado las primeras entrevistas con los amarakairis en el río Enveznue en octubre de 1950, el P. José Álvarez inicia nuevas expediciones hacia las cabeceras del Colorado donde encuentran a los *mashcos sireneiris* (agosto 1951)<sup>84</sup>, luego en diciembre de ese mismo se embarca junto a los misioneros de la Misión de El Pilar nuevamente hacia el Alto Enveznue<sup>85</sup> y, finalmente, en noviembre de 1952 inició la tercera expedición hacia el Kipoznue y Alto Karene<sup>86</sup>.

La razón principal de trasladar la Misión de Kaichihue hacia Palotoa (o Pantiacolla) era la necesidad de acercarse más las familias amarakairi y matsigenkas residentes en las nacientes de los *riachuelos* ubicados entre el Alto Colorado y el Alto Madre de Dios<sup>87</sup>. Asimismo, la futura Misión se encontraba a 70 kilómetros de la carretera con dirección hacia Pillcopata, además de ofrecer mejor prospecto para el transporte fluvial<sup>88</sup>. La carretera permitía, de esa manera, el acceso fluido hacia los asentamientos colonos y haciendas de la zona (i.e Villa Carmen, entre otras); asimismo, la concentración de poblaciones yaminahua (Alto Manu), *mashcos huidizos* (ceranos al Urubamba), matsigenkas (Palotoa y Pinguén), parcialidades arasairi, huachipairi, manukiaris, toyeris (desde las nacientes de la margen derecha del Madre de Dios hasta el Inambari) y *piros*

---

<sup>77</sup> Soria Heredia (1998: 583). Estos colonos eran trabajadores en los lavaderos de oro ubicados en las playas del Inambari

<sup>78</sup> Ibid. Página 583.

<sup>79</sup> Ibid. Página 581.

<sup>80</sup> Ibid. Página 581.

<sup>81</sup> Ibid. Página 591.

<sup>82</sup> Ibid. Página 591.

<sup>83</sup> Ibid. Página 591.

<sup>84</sup> Ibid. Página 678.

<sup>85</sup> Ibid. Páginas 684-689. Allí conoce finalmente quien sería su amigo e interprete: Don Mario Corisepa.

<sup>86</sup> Ibid. Páginas 707-710.

<sup>87</sup> Ibid. Página 702.

<sup>88</sup> Ibid. Página 714.

*civilizados* (Boca del Manu) ofrecía una oportunidad inmejorable a la refundada misión para ser el eje de la labor misionera dominica<sup>89</sup>.

Diversos eventos acaecidos en las orillas del Alto Madre de Dios y el Karene promovieron, también, el requerimiento de trasladar la Misión del Colorado. Así viajeros quechuas contaban que cerca de la Boca de Shintuya se escuchaba un griterío “¡Amico, amico!”. Eran los amarakairi quienes llamaban e invitaban a los colonos andinos al verlos surcar las aguas del Alto Madre de Dios. Estos abuelos de la última parcialidad en ser contactada por los misioneros dominicos también se acercaron a pescadores andinos. Les ayudaron a escarbar los nidos de taricaya (*Podocnemis unifilis*), se mostraron amables y solícitos y finalmente se retiraron sin hacerles daño. Los pobres pescadores se quedaron mudos y quietos en su canoa esperando que el río los llevase lejos de los mashcos extrañamente amables. En el Alto Karene también se registra la visita de los amarakairi. Rodearon a buscadores de oro y, posteriormente, los expulsaron de su territorio. Les quitaron sus herramientas y vestido, pero no los mataron<sup>90</sup>.

Estos eventos mostraban la buena fe de las familias pertenecientes a la parcialidad amarakairi al acercarse a los “*amicos*” sin flecharlos. La labor pacificadora del *Apagtone* había conseguido el acercamiento diplomático donde no era necesario intercambiar flechas para indicar que se venía en son de paz. Los otrora mal denominados “mashcos antropófagos” buscaban paz y establecer rutas seguras de intercambio con los misioneros. Ya no era necesario empuñar el *ja-jarakaipo*<sup>91</sup>; ellos estaban construyendo nuevos caminos.

Mario, el huachipairi humorista y arriesgado que nos acompañó en las dos expediciones, y que ahora nos da hospedaje en el Palotoa, nos anuncia que los mismos amarakairis, apenados por nuestros sufrimientos y deseos de facilitarnos el acceso, como prueba de su corazón agradecido, han abierto un camino, al parecer magnifico, desde las riberas del río Blanco a las del (Alto) Madre de Dios, en el punto denominado Itahuania, cuya distancia mínima no baja de los 25 kilómetros (P. José Álvarez en Soria Heredia 1998: 716)

---

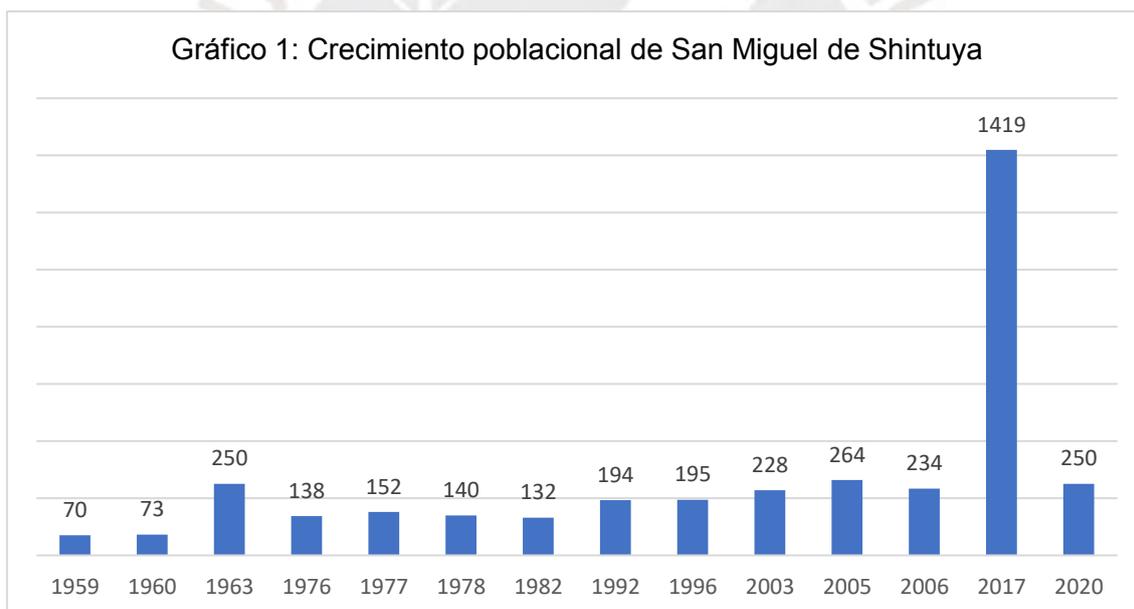
<sup>89</sup> Ibid. Página 716.

<sup>90</sup> Ibid. Páginas 715-716

<sup>91</sup> Macana o barra cuadrada de color negro de una extensión mayor a un metro de largo.

De esa forma, después de haber realizado múltiples y tensas entrevistas con los amarakairi, siempre acompañado de intérpretes de otras parcialidades<sup>92</sup>, era momento de trasladar la Misión del Colorado hacia las playas de la antigua Misión del Pantiacolla. La labor mediadora de *Apagtone* logró apacentar la paz en los ríos del Imperio Mashco; y, así, el arcángel San Miguel fue *pintado* en la bandera donde se lee la inscripción “Honor a Dios y Libertad a los Mashcos”<sup>93</sup>. Y ésta logra flamear en la Misión de San Miguel de Palotoa o del Pantiacolla en su fecha de fundación, o sea, el 21 de agosto de 1954. Las poblaciones matsigenka y harakbut iban a compartir el territorio, la escuela, el taller, el hospital y la iglesia. Enterado del regreso de los padres, Tasorintsi fue a visitar la Misión. Pero al no encontrar al *Apagtone* en el Shinkibenía, el caprichoso Tasorintsi sopló e hizo crecer a los ríos Alto Madre de Dios y Palotoa. La acrecentada se llevó las *avenidas* de la Misión del Pantiacolla desde febrero hasta marzo de 1957. El Alto Madre de Dios se acercó a Palotoa gestando una curva pronunciada; y Palotoa bogaba violentamente hacia el Alto Madre de Dios. San Miguel con sus nuevos hijos, finalmente, se trasladó hacia la Boca o Pampa de Shintuya o Cintuya en 1958<sup>94</sup>.

Gráfico 1: Crecimiento poblacional de San Miguel de Shintuya



Fuente: Elaboración propia Basada en información estadística del Ministerio de Agricultura y Alimentación (1976), Gonzales del Río (1960), Actas de las Visitas Canónicas (1959-1991), Fuentes (1982), Egido (2006) Crónicas de los Misioneros Dominicanos (Soria Heredia 1998), Rey (2005), INEI (2018) y SPDA, FENAMAD, Gordon and Betty Moore Foundation & The Tenure Facility (2020)<sup>95</sup>

<sup>92</sup> Iniciadas en la Expedición Wenner-Gren (1940)

<sup>93</sup> Soria Heredia (1998:707)

<sup>94</sup> Ibid. Páginas 774-776.

<sup>95</sup> El Dr. Gonzales del Río indica que la población en 1960 es “de unas 100, pero pasan por ella unos 300 indígenas que son atendidos por el personal de la misión y vacunados por los mismos. Esta unidad vacunó 73 indígenas el 18 de julio de 1959 con vacuna antivariólica”. Me baso en el registro formal de vacunados. En las actas de las Visitas Canónicas, el 24 de junio de 1959, P. Aniceto Fernandez, Provincial de la Orden, registra la presencia de 70 “mashcos convertidos

El gráfico 1 incluye población referente a población harakbut (parcialidades amarakairi y huachipairi) y matsigenka. En la data estadística relacionada al año 1982 se indica que la población se distribuía de la siguiente manera: 93 (amarakairis), 41 (huachipairis) y 3 (mujeres matsigenkas casadas con hombres amarakairi) (Fuentes 1982). Mientras en el año 1992, la población shintuyana estaba constituida por 194 habitantes distribuidos en 137 amarakairis, 48 huachipairis, 4 matsigenkas y 5 foráneos (misioneros y personal de salud)<sup>96</sup>. En el año 1996, la población ascendía a 225 habitantes y se distribuía en 195 indígenas (huachipairis, matsigenkas y amarakairis) y 30 foráneos (misioneros, personal docente y sanitario e internos de otras comunidades)<sup>97</sup>. Sobre los datos demográficos de los años 2017 y 2020, el INEI (2018a) indica la presencia de 1419 habitantes mientras SPDA (2020) señala 250 residentes (140 hombres y 110 mujeres distribuidos en 60 familias)<sup>98</sup>.

#### **2.4 Educación formal en el Parque Nacional del Manu**

En la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se registran varias tesis de antropología<sup>99</sup> basadas en trabajos etnográficos relacionados a población indígena matsigenka. Una de ellas se desarrolla en la región Cusco (provincia de La Convención, distrito de Echarate); mientras que las otras tres, se desarrollan en el Parque Nacional del Manu o en su zona de amortiguamiento, en la región Madre de Dios. La tesis desarrollada en el distrito de Echarate tiene como principales informantes a jóvenes varones quienes practican regularmente fútbol (Massa 2008); por otro lado, Gervasi (2019) trabaja en la comunidad Palotoa Teparo con madres de familia y agentes de salud comunitarios. Rodríguez (2018), a diferencia de Massa y Gervasi, es explícita en mencionar que su sujeto de investigación es el Estado peruano y toda institución asociada a él. Yáñez (2020), en cambio, adopta una perspectiva *emic* porque a través de la voz de la población matsigenka indaga el concepto de conservación a partir de las prácticas y discursos arawak en torno a esta forma de gobierno de la naturaleza. De esa manera, se dispone de antecedentes etnográficos contemporáneos relacionados al pueblo indígena matsigenka en la especialidad de Antropología en la Pontificia

---

ya en mansos corderitos”; y el P. Segismundo Cascón en el 24 de marzo de 1963 menciona “ver reunidos a 250 personas” y “45 chiquillos que están reclamando una atención urgente, un salón para escuela y catequesis, etc.”

<sup>96</sup> Egido (2006: 50)

<sup>97</sup> Ibid. Página 51

<sup>98</sup> En el capítulo 4 inicio la discusión introductoria sobre los censos realizados en contextos indígenas amazónicos en el Perú. Allí procedo a explicar la discrepancia entre los datos ofrecidos por el INEI y otras bases de datos.

<sup>99</sup> También hay producción de tesis en las especialidades de sociología, historia, entre otras. Se pueden hallar consultando el catalogo de tesis de la biblioteca PUCP.

Universidad Católica del Perú. Las temáticas sobre la población investigada son notoriamente distintas: Estado, género, salud y conservación ambiental.

En el caso de mi trabajo etnográfico, realizo una aproximación a la escolarización de la población indígena al interior de un área natural protegida y sus implicancias a futuro sobre empleabilidad y migración de esta población egresada de la educación formal. La investigación aborda entonces los inicios de las trochas que siguieron, siguen y seguirán los jóvenes varones y mujeres matsigenkas del Parque Nacional del Manu. Se debe indicar que estas trochas son como meandros caprichosos, pues podrían llevar a estos ocasionales tripulantes a situaciones donde experimentarán explotación laboral en las ciudades o centros poblados, acceso y culminación de la educación superior, y, de manera más subrepticia, *enganche* en actividades ilícitas.

Así, este subcapítulo tiene como finalidad mostrar un panorama amplio sobre la historia de las comunidades nativas matsigenkas en un área natural protegida a través de la conformación de una de ellas: Yomybato. Se elige a esta comunidad pues es aquella que cuenta con la mayor población de residentes no-estacionales (344 distribuidos en 62 familias)<sup>100</sup>; esta considerable cantidad de población genera que se encuentre dividida en 13 sectores para así tener un mayor aprovechamiento del territorio; y, finalmente, posee la ruta de acceso más complicada ya que el río Fierro disminuye considerablemente su caudal durante varios meses al año<sup>101</sup>. Estas características la convierten en una comunidad distanciada de Boca Manu, capital del distrito Fitzcarrald, con referencia a sus pares en el Parque Nacional del Manu. La distancia, de esa forma, es una variable por considerar ya que el costo de transportarse es muy oneroso. El costo de un galón de combustible puede ascender a S/15.00 (USD 4) y se requieren 150 galones<sup>102</sup> para llegar y salir de la comunidad. Asimismo, otra característica relevante es la migración temporal de familias matsigenkas categorizadas como de *contacto inicial* por el Ministerio de Cultura<sup>103</sup>. Estas familias de acuerdo con sus propias estrategias de sobrevivencia y la posibilidad de ver, tocar y oír “lo nuevo”<sup>104</sup>, deciden permanecer o no

---

<sup>100</sup> Data proporcionada por el Plan de Vida de la Comunidad Nativa de Yomybato. Elaborado con la asistencia de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Se debe indicar que esta cantidad

<sup>101</sup> Estación seca puede durar desde mayo hasta noviembre.

<sup>102</sup> Se calcula que son 70 galones de ida, 70 galones de vuelta y 10 galones para casos de emergencia. La ruta programada es del puerto de Atalaya hasta la capital distrital de Boca Manu; luego, de Boca Manu a Yomybato. Para llegar al destino se recorrerán los ríos Alto Madre de Dios, el Manu y la Quebrada Fierro.

<sup>103</sup> Revisar capítulo 4 sobre procesos migratorios de los(as) internos(as) de la Misión de Shintuya. Asimismo revisar BDPI (Base de Datos de Pueblos Indígenas), ver: [https://bdpi.cultura.gob.pe/localidades/yomibato\\_](https://bdpi.cultura.gob.pe/localidades/yomibato_)

<sup>104</sup> Es decir, acceso a bienes y servicios tales como la educación formal y herramientas de metal provistas por los *viracochas* o mestizos.

en la comunidad. Las unidades domésticas, al depender exclusivamente de los recursos de fauna y flora que provee el bosque, probablemente aceleren la presión sobre estos (Terborgh & Peres 2002). Sin embargo, los resultados de investigaciones interdisciplinarias desarrolladas en las comunidades del Parque indican que la agricultura de roza causa una mínima disrupción en la cobertura forestal; asimismo, recolecta evidencia que niega el agotamiento de proteína animal. Recurso extraído a través de la caza y pesca tradicional realizadas por las familias matsigenkas del PNM (Ohl, J., Wezel, A., Shepard, G.H. et al 2008: 838). No obstante, la explosión demográfica que experimenta Yomybato, con vaivenes (92 personas en 1984, 271 en 2006 y 344 en el 2016), amplía tanto la frontera agrícola como las zonas de caza y pesca (FZS 2018, Rieckhof & Arévalo 2006). De esa forma, el acceso a la educación formal probablemente emerja como una trucha más a esta situación de competencia entre unidades domésticas. Salir a la ciudad requiere el aprendizaje del castellano, conocer en líneas generales los hábitos del *viracocha* y, claro, un título que certifique que eres proclive a desempeñar algunos oficios o tareas que no se remitan exclusivamente al trabajo físico. La escuela comparte estos *huayos*<sup>105</sup> a todo aquel joven que quiera escuchar y sentarse en una carpeta de lunes a viernes durante la mayor parte del año.

No nos podemos aproximar certeramente a la historia de Yomybato sin abordar los apuntes etnográficos elaborados por miembros notables de la Orden Dominica durante casi un siglo. Ni tampoco podemos permitirnos obviar la historia de la fundación del Parque Nacional del Manu y cómo esta área natural protegida ha atraído a biólogos, ingenieros y antropólogos<sup>106</sup>. Así también, la revisión de la documentación desarrollada durante casi más de una década por la Sociedad Zoológica de Fráncfort es clave para aproximarnos a los procesos internos de la comunidad. Misioneros, pedagogos, biólogos, y antropólogos hemos y seguimos promoviendo el contacto con poblaciones categorizadas como de *contacto inicial* y es justo mencionar que esta tesis es tributaria a esa cuenca mayor de investigación.

#### **2.4.1 Estudio del caso de la comunidad nativa matsigenka Yomybato**

---

<sup>105</sup> Traducido como “frutos” en castellano regional amazónico.

<sup>106</sup> Gracias al Curso “Ciencias Sociales para la Conservación (Curso Varese)” impulsado por San Diego Zoo Global y la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Se debe mencionar que la presencia de antropólogos en esta zona es previa al desarrollo del Curso Varese; pero, este curso promueve una mayor participación de nuestra teoría y experiencia etnográfica en la conservación.

Después del auge del caucho a inicios del siglo XX<sup>107</sup>, los patrones de la siringa van dejando esta zona progresivamente para dedicarse a otras actividades económicas y se reasientan, así, en otras cuencas, dejando el acceso al cauce del Manu aparentemente abandonado. Poblaciones indígenas como los yine se asientan en el curso bajo del Manu; mientras que los mashco-piro se ubican en el corredor Pinquén–Pinquencillo–Panahua, los cuales son tributarios del río Madre de Dios. Los matsigenkas vuelven a las zonas más bajas, después de haberse distribuido por las cabeceras de los afluentes norteños del Manu. Ocupan el curso principal del *Paucarguampo*<sup>108</sup> a fines de la década de 1960. Asimismo, la tradición oral relata que llegaron desde el sur; es decir, desde las cabeceras del río Madre de Dios y Urubamba hacia el Alto Sotileja, Cumerjali, entre otros afluentes tributarios al Manu. Tasorintsi<sup>109</sup> ha soplado nuevamente en el Manu y van brotando más matsigenkas. Y estos viajeros, errantes del bosque<sup>110</sup> para acceder al ganado del monte y a las hijas de *Kashiri*<sup>111</sup>, libraron escaramuzas con familias toyeri<sup>112</sup> y yora<sup>113</sup> hasta, inclusive, en 1985. La sangre derramada por estos pueblos redujo su población dramáticamente. No obstante, la aparente tranquilidad interétnica del Manu se verá interrumpida nuevamente por los intereses de colonización y posterior explotación de los recursos naturales a mediados del siglo XX. Los vientos del Manu traerán la atención de nuevos comerciantes. En 1961 emerge un aserradero en Cocha Juárez<sup>114</sup> y se habilita un campo de aterrizaje en Boca Manu (hoy capital distrital de Fitzcarrald). El objetivo es claro: acceder a las arboles maderables de apreciado valor en el mercado, como el cedro y la caoba. Estos finos troncos arrancados del monte son enviados al Cusco. De esa forma, atraídos por la calidad de la madera y el *profit*, más comerciantes madereros se establecen en la zona. Asimismo, cazadores de pieles inundan los bosques con pólvora y machetes, *mitayando*<sup>115</sup> jaguares, nutrias gigantes, caimanes, entre otros hijos del dueño del bosque. Pero no solo es el ganado de los dueños del bosque quienes sufren esta nueva invasión; sino, también, los matsigenkas quienes ven cómo *viracochas*, con una nueva Biblia en mano, van

---

<sup>107</sup> No es objetivo de esta parte abordar el fenómeno socioeconómico de la explotación del caucho y sus repercusiones en las poblaciones indígenas que fueron masacradas por este vil negocio de carne humana.

<sup>108</sup> Juan Álvarez Maldonado, alrededor de mediados del siglo XVI, exploró esta zona y bautizó el río Paucarguampo el cual conocemos hoy como Manu. Sus viajes se encuentran explicados por el P. Pio Aza en *Apuntes para la Historia de Madre de Dios* (1922).

<sup>109</sup> Personaje mitológico matsigenka. Los evangelizadores estadounidenses lo traducen como “Dios”; no obstante, esa definición es totalmente errada.

<sup>110</sup> La literatura utilizada indica el carácter autónomo del matsigenka. No soporta recibir instrucciones; se va, si así lo desea. No hay una estructura jerárquica que lo constriña.

<sup>111</sup> Ganado del monte se refiere a los animales de caza tales como picuros, huanganas, entre otros. Las hijas de Kashiri son el camote, el maíz, la yuca y el plátano según la mitología machiguenga.

<sup>112</sup> Pueblo perteneciente a la familia lingüística harakmbut

<sup>113</sup> Yaminahuas. Para saber más sobre ellos, revisar a Shepard 2003.

<sup>114</sup> Esta laguna meándrica o *tipishca* se encuentra en la ZN del PNM. Se ubica entre el PVC Patikza y PVC Limonal.

<sup>115</sup> Mitayar significa la acción de cazar carne de monte en castellano regional. Mitayo es la carne de monte ya cazada.

acompañados en sus canoas de la odiosa *Inaenka*<sup>116</sup>. Estos hombres pálidos que descienden de las canoas con herramientas de metal, lengua extraña, ojos azules, cushmas blancas y cabellos de colores son misioneros del Instituto Lingüístico de Verano. Fundan con la ayuda de matsigenkas bilingües del Urubamba las bases de la actual comunidad nativa de Tayakome a fines de 1950. Congregan con el soplo de *Jesus Christ* a alrededor de 200 viajeros matsigenkas de las cabeceras de los ríos Manu y Madre de Dios. Les enseñaron cosas nuevas: el poder de curar ya no estaba en las plantas o en el soplo del *seripigari*<sup>117</sup>, sino en las medicinas del *viracocha*. Aprendieron a hablar en una nueva lengua y a entenderla observando diseños hechos con un tinte parecido al huitó (Genipa americana). Esta hoja era parecida a la crizneja seca, pero de color blanco como el algodón. Sobre ella se dibujan diseños que solo los extraños comprendían. También observaban como shanshos<sup>118</sup> gordos y torpes descendían de los cielos trayendo en sus estómagos más viracochas, ropa y herramientas de metal. Entonces, la existencia de la posta de salud, escuela bilingüe y pista de aterrizaje permitía a los evangelizadores estadounidenses no solo “salvar” las almas de los matsigenkas, sino también crear en ellos a imagen y semejanza la sombra del *pioneer* capitalista en la selva peruana. Los matsigenkas les entregaban pieles de animales y ellos les proveían de escopetas y cartuchos. El intercambio mercantil vuelve a esta zona después de algunas décadas, pero la diáspora, tanto para estadounidenses como para matsigenkas, inicia cuando el Parque Nacional del Manu es creado en 1973. Al irse el ILV en sus avionetas las familias matsigenkas se fragmentan pues carece de sentido, para el viajero errante matsigenka, tener más de 200 personas viviendo y husmeando alrededor de su casa y huerta. Además, las restricciones del PNM hacen inviable la extracción de más *mitayo* para su comercialización. La mitad de las familias se traslada fuera de los límites del PNM. Así fundan Segakiato (río Camisea); y los otrora pobres errantes del Manu se convierten en posibles beneficiarios del gas de Camisea en la actualidad. Otros rozan y queman nuevas chacras en lugares bautizados como Palotoa Teparo, Shipeteari, Santa Rosa de Huacaria y Diamante (río Alto Madre de Dios). Ya en 1978, las familias residentes de Tayakome renuentes a estar soportando a tanta gente husmeando su masato, su vida y sus quehaceres, además de tener miedo a las nuevas incursiones de los yora y al regreso de *Inaenka*, empiezan a caminar hacia la Quebrada Fierro. Allí se establecen y crean los cimientos de lo que hoy conocemos como Comunidad Nativa de Yomybato (Alonso 2007, 2009; Da Silva et al 2005; Johnson 2003,

---

<sup>116</sup> Viruela en idioma machiguenga.

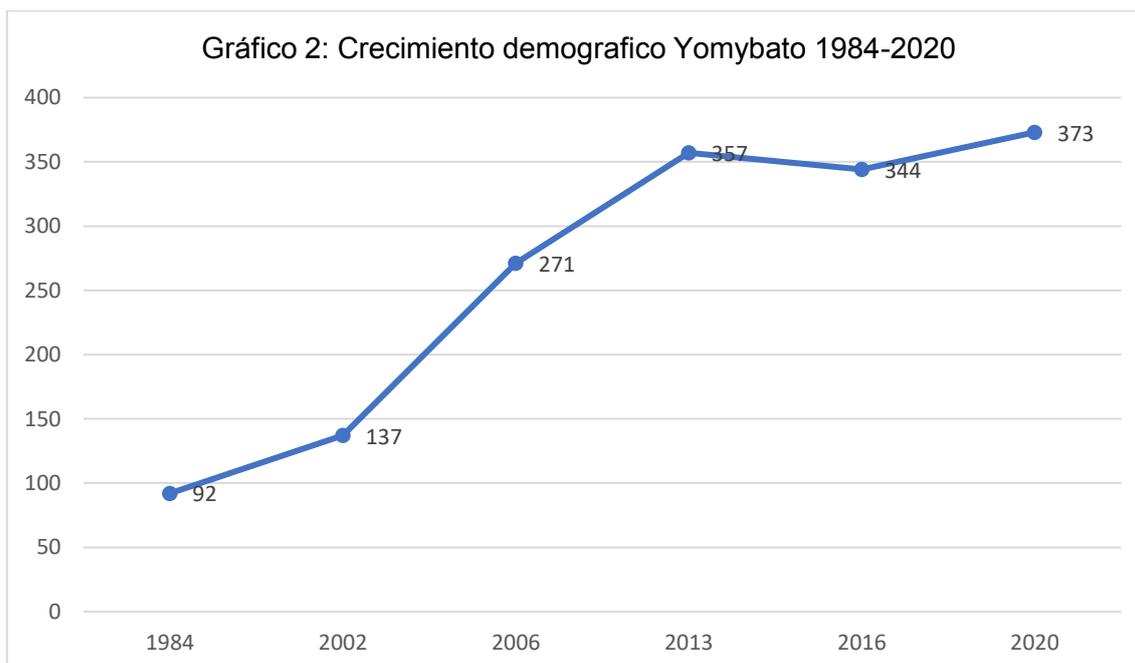
<sup>117</sup> Para efectos de este trabajo traduzcámoslo como “curandero”. No nos compliquemos.

<sup>118</sup> Nombre científico es *Opisthocomus hoazin*. El famoso shansho que nadie come pues su carne es detestable para el gusto humano y del jaguar.

MacQuarrie 1992, Shepard 2010; Shepard e Izquierdo 2003; Rodríguez 2018; Vargas Llosa 1987).

Cuadro 4: Crecimiento demográfico de Yomybato <sup>119</sup>					
1984	2002	2006	2013	2016	2020
92	137	271	357	344	373

Fuentes: Elaboración propia en base a Plan Maestro 2003-2007, pp.118; Plan Maestro 2013-2018, pp. 84; Rieckhof & Arévalo 2006; FSZ Perú 2018, 2019; SPDA 2020



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes empleadas en el cuadro 4

- **Educación formal en el Parque Nacional del Manu: caso de la comunidad nativa de Yomybato**

En esta sección redactaré una aproximación histórica a la conformación de las instituciones educativas presentes en la comunidad de Yomybato, además de proveer data estadística actualizada referente a los tres niveles de educación. Así, mis principales fuentes son el Diagnóstico socioeducativo del Parque Nacional del Manu (Rieckhof, Mónica & Arévalo, Carlos 2006), el Plan de Vida de Comunidad Nativa Yomybato (Sociedad Zoológica de Fráncfort 2018), el Tercer Plan Maestro del Parque

<sup>119</sup> Según FSZ Perú 2019, la población de las comunidades al interior del PNM ha aumentado su crecimiento anual en un 4.8%

Nacional del Manu 2013-2018 (SERNANP 2014), así como data proporcionada por la unidad estadística de la DRE Madre de Dios<sup>120</sup>.

Mediante la Resolución Directoral Departamental N°0479 nace la institución educativa de nivel primario con el N°52116. Benito Chinchiquiti Hidemborgo fue el primer docente responsable de 24 niños en este centro educativo en 1984. El bilingüismo ayudó a este maestro a realizar sus sesiones pedagógicas y a integrarse progresivamente a la vida de la novísima comunidad. Hasta el año 2019, él es docente del nivel primario y Romualda Cahuaniri, quien es su esposa, asumía la dirección de los niveles primario y secundario, según la Estadística de la DRE Madre de Dios. Ambos son la columna vertebral de la educación formal en la comunidad. Ellos provienen de la cuenca del Urubamba, registran estudios superiores concluidos y titulados hacia el 2006. (FZS 2018:14-17)

Ya para 1988, el MINEDU emitió la Resolución de Reconocimiento de la escuela; en 1992 se construyó, por fin, luego de 8 años, el primer local del centro educativo. Hay un vacío de casi una década de la cual no dispongo data estadística ni información etnográfica. Y es hasta el 2006 que la Sociedad Zoológica de Fráncfort, a través de la representación del profesor Arévalo con Mónica Rieckhof, desarrollan el diagnóstico socioeducativo, el cual estaba integrado a un proyecto de educación ambiental que se quería implementar en las comunidades matsigenkas del PNM. La presencia de las organizaciones representativas de las poblaciones indígenas fue vital para el desenvolvimiento de mejoras de infraestructura del centro educativo. De esa forma, la FENAMAD es el nexo entre la DRE Madre de Dios y la CN Yomybato en el año 2010. Esta vinculación tenía como objetivo consultar a los habitantes la donación de un terreno de 250m<sup>2</sup> destinado a la construcción de un nuevo centro educativo. Si bien se tiene registro en el 2006 que la escuela contaba con una APAFA, no es hasta el 2011 que se conforma oficialmente la primera Junta Directiva. Se señala en Arévalo y Rieckhof (2006) que el padre de familia responsable de la APAFA se sentía cuestionado por sus labores como presidente de facto. Al desconocer sus funciones, no había un dialogo fructífero sobre el desarrollo educativo de los niños de Yomybato.

---

<sup>120</sup> Es relevante informar que es data estadística de acceso público. No estoy utilizando los datos estadísticos proporcionados por ESCALE (Unidad Estadística del Ministerio de Educación), el cual gestiona el padrón de instituciones educativas y programas.

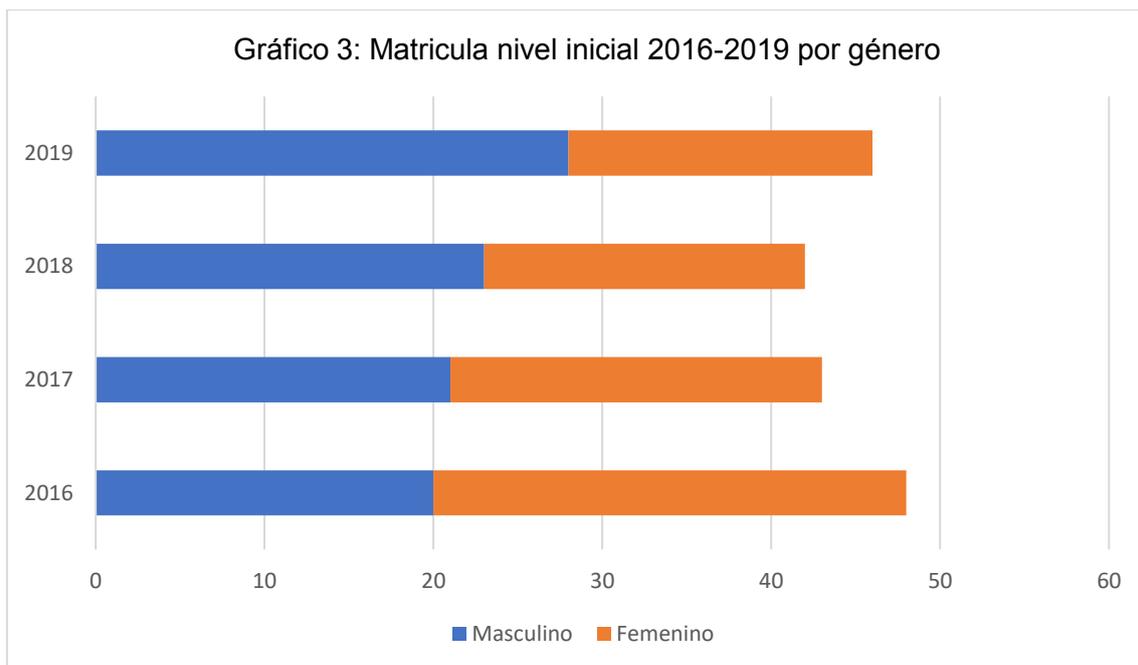
La población en edad de escolarización de Yomybato seguía aumentando y con ello la urgencia de nuevos niveles para atenderlos. En el año 2008 se implementa el nivel inicial; y en el 2014, de acuerdo con la Resolución Directoral Regional N°00828, se aprobó que el centro educativo también ofrezca el nivel secundario. Asimismo, no se podía obviar la migración de jóvenes matsigenkas hacia Boca Manu para asistir a la educación secundaria en esa localidad. En el 2006 se registra que la Municipalidad Distrital de Fitzcarrald gestionaba un albergue donde 11 jóvenes provenientes del PNM vivían. FZS Perú gestiona la contratación de un maestro que apoya en labores de tutoría en el 2008. No obstante, en el periodo 2010-2013, la municipalidad de Fitzcarrald solicita a la FZS Perú el retiro del docente contratado ya que las autoridades locales asumirán la responsabilidad completa de la tutoría y gestión del albergue. Sin embargo, en el 2014, la nueva gestión de la Municipalidad firma un acuerdo con la FZS Perú y el PNM para abrir nuevamente la Residencia “Maganiro Matsigenka” en Boca Manu.

A continuación, proveo de datos estadísticos sistematizados en la unidad estadística de la DRE Madre de Dios:

En el nivel inicial laboran cuatro docentes y un auxiliar. Todas ellas son mujeres. El intervalo de edad va desde 23 hasta 38 años. Este nivel registra tres grados.

Cuadro 5: Crecimiento de alumnos matriculados nivel inicial 2016-2019			
2016	2017	2018	2019
48 (20M, 28F)	43 (21M, 22F)	42 (23M, 19F)	46 (28M, 18F)

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios



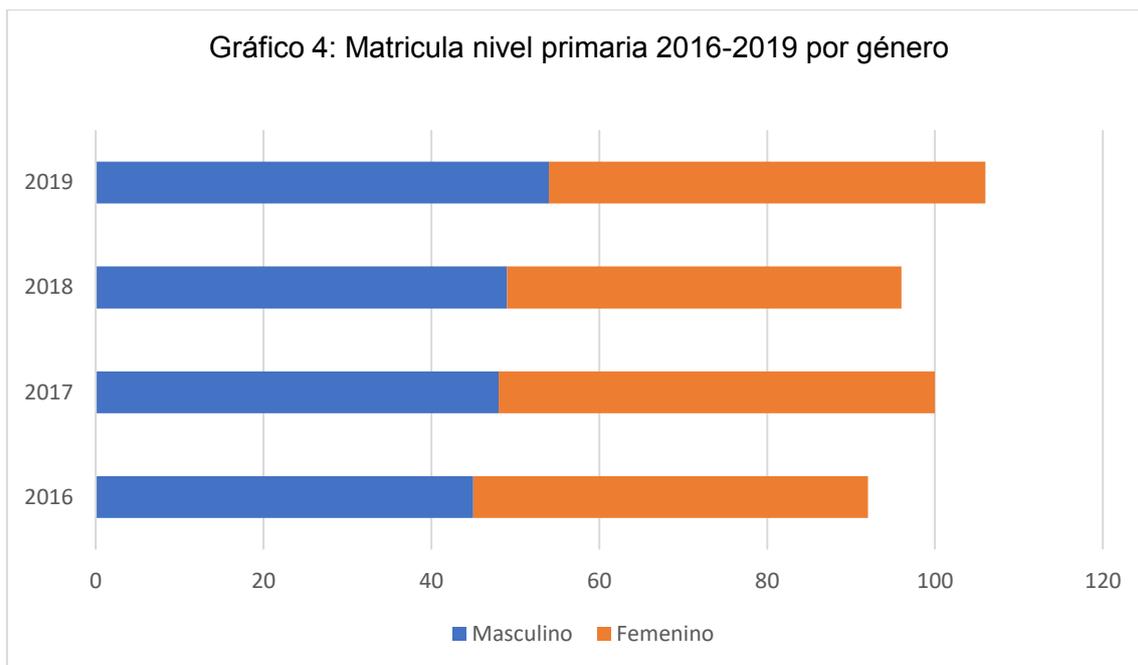
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios

En el caso del nivel primario, este es multigrado. Allí enseñan 7 docentes (incluida la directora), el intervalo de edades de los maestros es de 25 a 61 años. Son 3 mujeres y 4 varones. Este nivel posee 6 grados con el número igual de secciones.

**Cuadro 6: Crecimiento de alumnos matriculados en nivel primaria 2016-2019**

2016	2017	2018	2019
92 (45M, 47F)	100 (48M, 52F)	96 (49M, 47F)	106 (54M, 52F)

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios

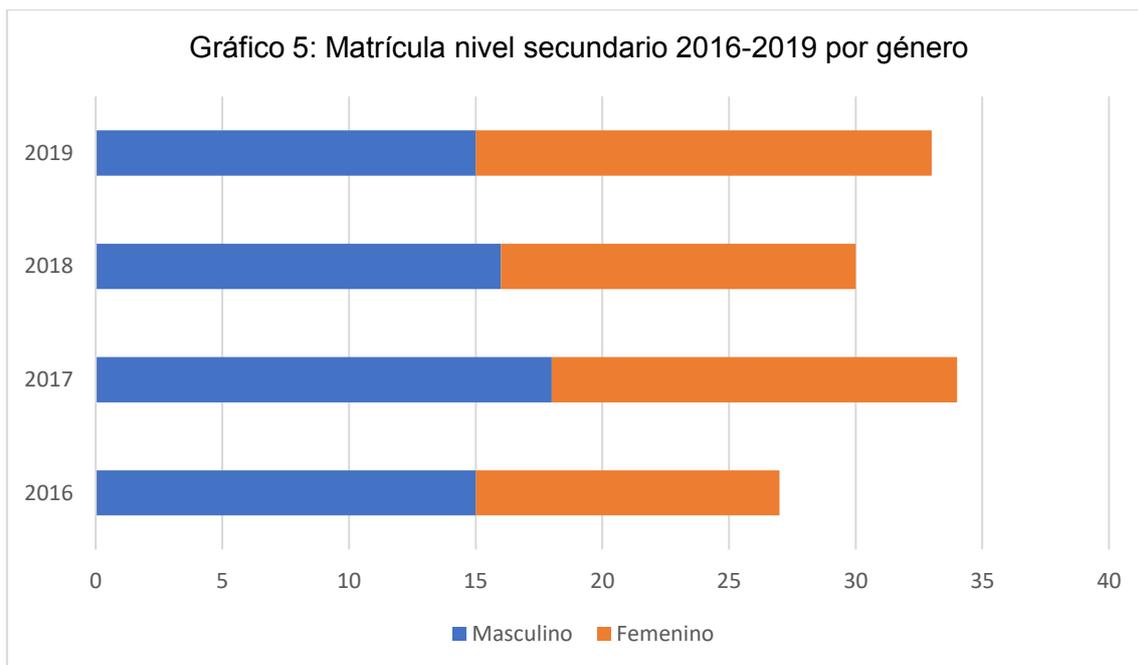


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios

Finalmente, el nivel secundario también es multigrado. Se encuentran laborando 7 docentes (3 mujeres y 4 varones). El intervalo de edades de los docentes oscila de 26 a 53 años. Este nivel registra 6 grados y el mismo número de secciones.

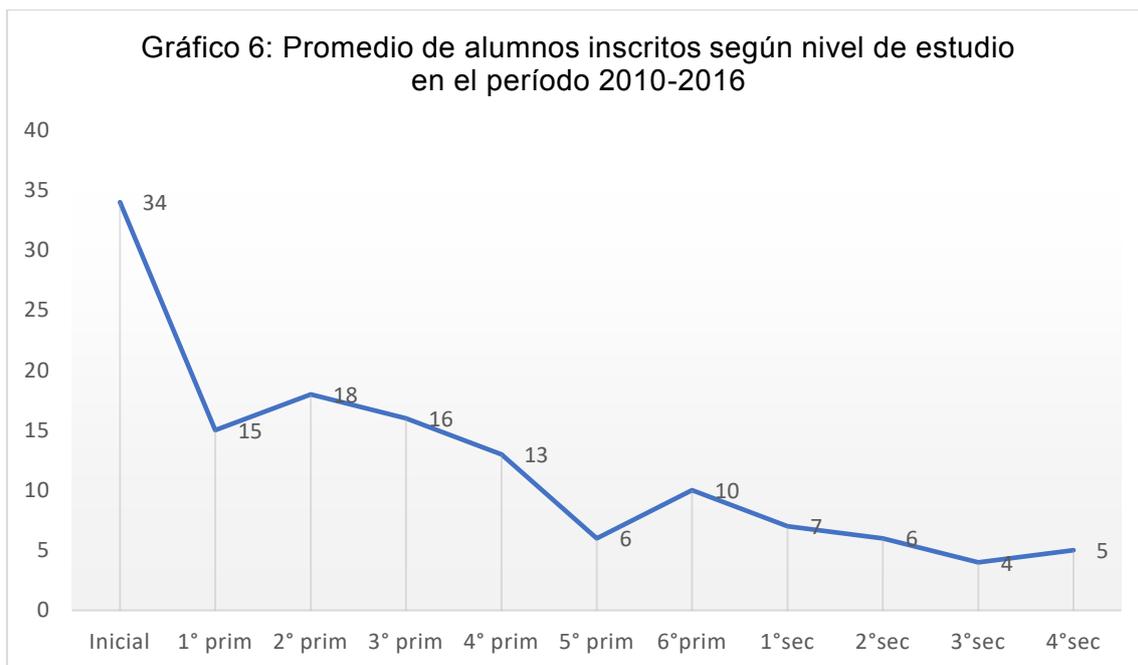
<b>Cuadro 7: Crecimiento de alumnos matriculados nivel secundaria 2016-2019</b>			
<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
27 (15M, 12F)	34 (18M, 16F)	30 (16M, 14F)	33 (15M, 18F)

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios



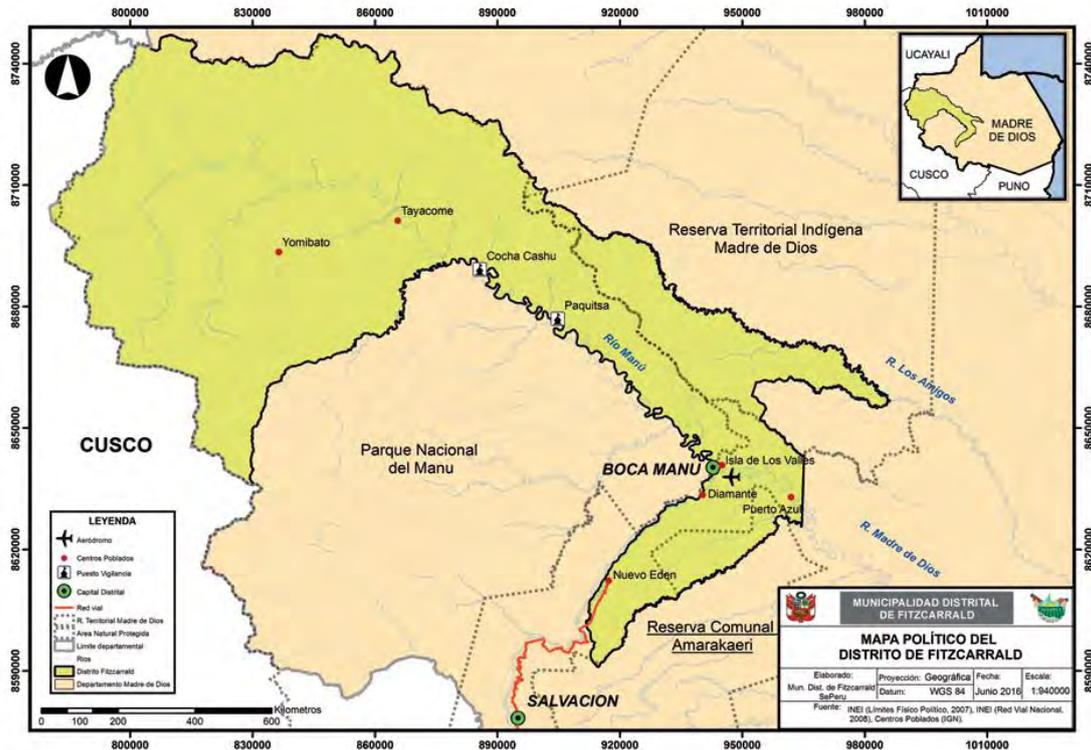
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad Estadística de la DRE Madre de Dios

Como se puede observar en los gráficos, la tasa de matrícula es alta tomando en cuenta la población total de Yomybato a lo largo de 1984 hasta 2016 (ver cuadro 4). La diferencia por género de acuerdo con la tasa de matrícula no devela disparidad notoria entre varones y mujeres. No obstante, en promedios generales del 2010 al 2016, de acuerdo con FZS (2018), los alumnos inscritos en las instituciones educativas disminuyen a medida que transitan de un grado al otro. De esa forma, el promedio de niños en total que inician su formación en el nivel inicial es de 34; en cambio, el promedio del alumnado que concluye el nivel primario es 10. Ya en el nivel secundario, el promedio disminuye aún más. Así tenemos un promedio de 34 alumnos matriculados en el nivel inicial, y, de este universo, solo 5 (14%) concluyen el nivel secundario.



Fuente: FZS Perú 2018

De acuerdo con la documentación revisada, las hipótesis de este resultado son causados principalmente por el embarazo adolescente en el caso de la población femenina. Mientras la deserción masculina de alumnos se explicaría por integrarse tempranamente a las labores económicas de caza, horticultura, pesca, recolección, entre otras. Los matriculados se ausentan de la educación formal debido a estrategias económicas de subsistencia: en el caso de las mujeres, asumir el cuidado de hermanos menores o ejercer el rol de madres de familia; y, en el caso de los varones, ser proveedores de la unidad doméstica recién conformada. Una vez que puedan subsanar sus necesidades básicas de alimentación, vestido y construcción de vivienda, existe la posibilidad de que retornen; pero el gráfico es concluyente. Solo el 14% culmina la secundaria, y no hay seguridad que inicien o concluyan la educación superior. Esta es la historia y data demográfica de la educación formal de Yomybato hasta ahora.



**Mapa 5: Mapa político del distrito de Fitzcarrald. Fuente: Municipalidad Distrital de Fitzcarrald**

Es relevante señalar que la población indígena matsigenka se encuentra al interior de la RBM más grande del Perú ya que cuenta con un área total de 2,428,956.04 ha. Geográficamente se encuentra ubicada en el sureste peruano, en las regiones de Cusco y Madre de Dios. En Cusco, implica a los distritos de Yanatile (provincia de Calca), Challabamba y Kosñipata (provincia de Paucartambo), representando el 20% del total; y, en Madre de Dios, involucra a la provincia del Manu a través de los distritos de Manu y Fitzcarrald, donde se encuentra el 80% restante. Los límites de la RBM se identifican de la siguiente manera: al norte con el PN Alto Purús, por el este con la Concesión de Conservación Los Amigos y la Reserva Comunal Amarakaeri, por el sur con los distritos de Paucartambo y Colquepata y por el oeste con la Reserva Territorial (RT) Kugapakori Nahua Nanti, el Santuario Nacional (SN) Megantoni y el distrito de Quellouno (provincia de La Convención). Asimismo, la composición de la RBM se divide en tres zonas claramente definidas: una zona núcleo (ZN), que corresponde al PNM, ANP a cargo del Estado; una zona de amortiguamiento (ZA) que colinda con la anterior, donde las actividades que se desarrollan deben ser compatibles con la conservación y el desarrollo sostenible (turismo, educación e investigación científica); y, finalmente, una zona de transición (ZT), donde se pueden consolidar asentamientos humanos ligados a actividades productivas como agricultura, reforestación, etc. El uso de las zonas está así configurado; no obstante, la presencia del narcotráfico y su presión sobre el territorio

ya es evidente. A mediados del año 2019, la presidenta comunal de Diamante fue detenida por la DIRANDRO (Dirección Antidrogas de la Policía Nacional) tras confirmarse que ella cobraba a narcotraficantes bolivianos por el derecho de aterrizar sus avionetas sobre la pista aterrizaje ubicada en la comunidad. Asimismo, se ha identificado hectáreas destinadas al cultivo de hoja de coca además de pozas de maceración en la ZA. El caso de esta autoridad no es aislado, pues ella es miembro de una unidad doméstica la cual presumiblemente también, apoyada en una red de parentesco, participa en estas actividades ilícitas. Así la comunidad de Diamante es también zona de narcotráfico, lo cual afecta la labor de conservación y convivencia planteada inicialmente (FZS 2019: 25-26; América TV 2019; La República 2019).

La caracterización de los actores involucrados en la convivencia socioeconómica al interior de un ANP es pertinente porque así podemos identificar tangiblemente a la población matsigenka del PNM como vinculada a la sociedad nacional. No solo los biólogos, pedagogos, personal de salud o antropólogos escuchan los motores de las avionetas que llegan de Bolivia, también los habitantes y la fauna del PNM. Así, en esta suerte de paz incierta, el sector público, sector privado, organizaciones sin fines de lucro y organizaciones sociales y poblaciones andinas y amazónicas juntas crean el PNM como su fuente de vida, hábitat y orígenes. Es el sector público –donde destacan los gobiernos locales (municipalidades distritales), RENIEC, SENAHMI, Dirección Regional de Salud e Instituciones Educativas de la ZA –aquel que tiene mayor contacto con las poblaciones del PNM a través de programas sociales, educación formal y servicios de salud, entre otros. Este configura y direcciona la vida de cientos de habitantes en el distrito de Fitzcarrald. Asimismo, el sector privado representado por empresas operadoras de turismo moldean la visión de *"paradise without human interference"* o *"Living Eden"* (Shepard 2010) para gente que no tiene el oficio de ser biólogo o etnógrafo ni reside o labora en la RBM. Estas visiones edénicas son apropiadas por los turistas, aventureros<sup>121</sup>, comunicadores, entre otros, quienes la replican a otros y así sucesivamente.

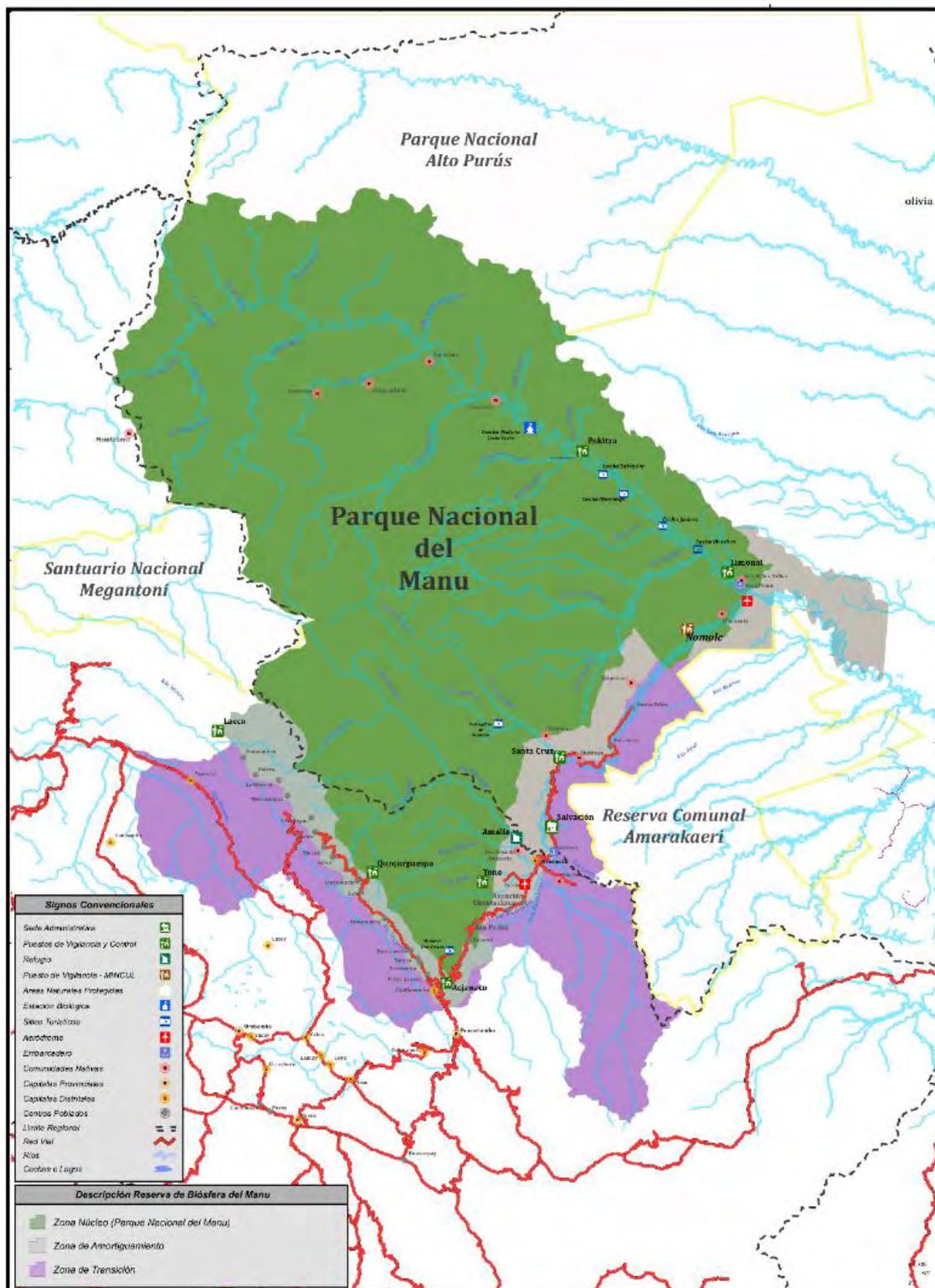
El papel desarrollado por las organizaciones sociales sin fines de lucro ha ayudado, asistido y defendido a la población indígena residente en el PNM. Es justo destacar la

---

<sup>121</sup> Durante la estancia en Boca Manu, mientras participaba el Curso de Ciencias Sociales para la Conservación (Curso Varese) a mediados del 2019, era común ver a aventureros extranjeros quienes habían llegado a la capital distrital de Fitzcarrald. Intentaban ingresar al PNM sin conocer nada sobre esta ANP. Vestidos con lo que tenían, sin vacunas y con dólares preguntaban insistentemente cómo ingresar sin ser llevados por operadores de turismo. La pregunta es de dónde viene tanto interés, quién lo transmite. La respuesta es obvia: los medios de comunicación han creado un halo de misterio que nos remonta a momentos primigenios de la humanidad, y el PNM refleja eso para estos aventureros.

labor del Vicariato de Puerto Maldonado (Orden Dominica) y la RESSOP en la labor educativa a favor de poblaciones indígenas, quechuas y mestizas. Asimismo, la Sociedad Zoológica de Fráncfort y San Diego Zoo Global a través de actividades sobre educación ambiental y proyectos relacionados a la investigación, conservación y promoción de fauna y flora endémica contribuyen enormemente a la gestión del PNM. Finalmente, las organizaciones sociales y poblaciones indígenas son dueñas de su destino al informarse y aprobar proyectos científicos, sociales y estatales que tienen como objetivo contribuir a la convivencia y desarrollo económico en el marco de una ANP.





Mapa 6: Zonificación de la RBM 2017. Fuente: FZS 2019

### **Capítulo 3. Educación formal en pandemia: alcances etnográficos y estadísticos de una crisis socioeducativa anunciada en tiempos del coronavirus.**

A inicios y hasta mediados del siglo XX los misioneros religiosos dominicos caracterizaban afectivamente a los matsigenkas de la cuenca del Urubamba (Cusco) como personas de bien y honrados, impávidos o serenos ante el peligro, suaves de forma, viciosos de la embriaguez, nada pendencieros, sonrientes, respetuosos con lo ajeno y cariñosos con todos (Soria Heredia 1998: 297; Misioneros Dominicanos 196x: 77). Asimismo, desde la experiencia etnográfica dominica, los principales rasgos sociales identificados del conjunto de familias matsigenkas fueron el nomadismo, dificultad para nuclearlos en las misiones e indolencia o flojera ante el trabajo agropecuario propuesto por los hijos de Guzmán (Alonso 2009: 77; Misioneros Dominicanos 196x:76). Hasta 1977 la producción bibliográfica de la Orden Dominica no brinda data estrictamente demográfica producto de censos realizados en las misiones donde se ubica esta población arawak. Los PP. Ferrero y Barriales señalan la complejidad de la geografía local, autoidentificación étnica, carencia de documentos de identidad y analfabetismo como variables que explican la dificultad de realizar censos fiables; sin embargo, ambos ofrecen aproximaciones censales que nos ayudan a entender la acentuada dispersión de la población matsigenka (Alonso 2007: 164-172). De esa manera aquellas caracterizaciones sirven a este capítulo con el propósito de realizar una cronología de la caracterización etnográfica y estadística de la actual población matsigenka. A inicios y mediados del 2020, durante la pandemia ocasionada por el COVID19, ofrezco también una aproximación censal de los matsigenkas ubicados en la provincia del Manu (Madre de Dios). Para ello empleo discursos presentes en las entrevistas realizadas a docentes en la comunidad nativa de Shintuya y data demográfica proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) e indicadores de desarrollo humano propuestos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

#### **3.1 Estadística censal matsigenka de Madre de Dios**

En este subcapítulo presentaré indicadores generales que permitirán al investigador y al lector aproximarse al contexto socioeconómico regional, provincial y distrital contemporáneo donde han nacido y crecido los jóvenes del pueblo originario matsigenka. Considero que es imperativo reconocer y estudiar a través metodología mixta, a inicios de la década del 2020, las circunstancias socioeconómicas de los jóvenes internos matsigenkas ubicados en la cuenca del Manu (Provincia del Manu,

Región Madre de Dios) quienes estudian en la Institución Educativa Virgen Madre de Dios en el contexto de la pandemia del coronavirus o COVID-19.

En el subcapítulo 1.3 se ubica el cuadro (ver cuadro 1) donde se detalla la información referente a la población escolar matsigenka matriculada en la institución educativa (niveles inicial, primaria y secundaria). La muestra corresponde a la suma de la población escolar matsigenka (CCNN Yomybato, Tayakome y Maizal) la cual asciende a 22 (8 varones y 14 mujeres) escolares distribuidos en los grados del nivel secundaria.

Cuadro 8: Indicadores básicos de contexto regional – Madre de Dios	
Aspectos	Indicador
Incidencia de pobreza monetaria (INEI 2020)	5.3%
Población regional proyectada (INEI 2020)	173,811 habitantes
IDH (IDH PNUD 2018)	0.5797 (ranking 7 de 25)
Esperanza de vida (IDH PNUD 2018)	73.83 años (ranking 14 de 25)
Con Educación Secundaria Completa (IDH PNUD 2018)	64.04% años (ranking 14 de 25)
Ingreso familiar per cápita (IDH PNUD 2018)	1093.32 nuevos soles al mes (ranking 5 de 25)

Fuente: Elaboración propia en base a data recolectada de INEI (2020) & PNUD (2018)

Madre de Dios, como región, presenta incidencia de pobreza monetaria en un 5.3% para una población proyectada en el 2020 en 173, 811 habitantes (INEI 2020). El Índice de Desarrollo Humano, asimismo en la región, fue estimado en 0.5797 según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (PNUD 2018), ubicándose en el puesto número 7 de 25 regiones<sup>122</sup> en el territorio nacional. También, de acuerdo a los resultados del mismo informe, la esperanza de vida en la región es de 73.83 años, mientras que el porcentaje de la población que ha concluido el nivel secundario asciende a 64.04% y el ingreso familiar per cápita es de S/.1093.32 mensuales.

Cuadro 9: Indicadores básicos de contexto provincial del Manu	
Aspectos	Indicador
Incidencia de pobreza monetaria (INEI 2020)	6.5%
Población provincial proyectada (INEI 2020)	21,118 habitantes
IDH provincial (IDH PNUD 2018)	0.5723 (ranking 33 de 195)
Esperanza de vida (IDH PNUD 2018)	76.32 años (ranking 77 de 195)
Con Educación Secundaria Completa (IDH PNUD 2018)	59.69% (ranking 85 de 195)
Ingreso familiar per cápita (IDH PNUD 2018)	1138.78 nuevos soles al mes (ranking 16 de 195)

Fuente: Elaboración propia en base a data recolectada de INEI (2020) & PNUD (2018)

<sup>122</sup> Se considera a la Provincia Constitucional del Callao.

En el caso de la provincia del Manu (la cual agrupa a los distritos del Manu, Fitzcarrald, Madre de Dios y Huetpetuhe), la incidencia de pobreza monetaria registra 6.5% para una población proyectada en 21,118 habitantes (INEI 2020). El Índice de Desarrollo Humano en la provincia fue estimado en 0.5723 ubicando al Manu en el puesto número 33 de 195 provincias en el territorio peruano. Así, también, de acuerdo a los resultados del Informe PNUD (2018), la esperanza de vida en la provincia es de 76,32 años, mientras que el porcentaje de la población que ha finalizado sus estudios en el nivel secundario es de 59.69% y el ingreso familiar per cápita es de 1138.78 nuevos soles al mes.

Si disgregamos los aspectos e indicadores a nivel distrital entre Manu (CN Shintuya) y Fitzcarrald (CCNN Yomybato, Tayakome y Maizal), la incidencia de pobreza monetaria presenta, en el caso del Manu, asciende a 10.75% para una población proyectada en 2,373 habitantes en el 2020. Asimismo, el Índice de Desarrollo Humano en este distrito se estima en 0.5300 y la esperanza de vida asciende a 75.77 años. Mientras el 57.10% representa el porcentaje de población que ha podido culminar sus estudios formales en el nivel secundario. Finalmente el ingreso familiar per cápita es de 921.19 nuevos soles mensuales.

Cuadro 10: Indicadores básicos de contexto distrital - Manu

Aspectos	Indicador
Incidencia de pobreza monetaria (INEI 2020)	10.75%
Población distrital proyectada (INEI 2020)	2,373 habitantes
IDH distrital (IDH PNUD 2018)	0.5300
Esperanza de vida (IDH PNUD 2018)	75.77 años
Con Educación Secundaria Completa (IDH PNUD 2018)	57.10%
Ingreso familiar per cápita (IDH PNUD 2018)	921.19 nuevos soles al mes

Fuente: Elaboración propia en base a data recolectada de INEI (2020) & PNUD (2018)

Ya en el caso del distrito Fitzcarrald, la incidencia de pobreza monetaria registra 16.9% en una población proyectada al 2020 en 1,547 habitantes. De acuerdo al Informe PNUD (2018), el Índice de Desarrollo Humano es de 0.3527, mientras que la esperanza de vida ascendía a 78.67 años. El 34.73% es el porcentaje de población que ha podido finalizar el nivel secundario de educación formal. El ingreso familiar per cápita de Fitzcarrald es 465.08 nuevos soles mensuales.

Cuadro 11: Indicadores básicos de contexto distrital - Fitzcarrald

Aspectos	Indicador
Incidencia de pobreza monetaria (INEI 2020)	16.9%
Población distrital proyectada (INEI 2020)	1,547 habitantes

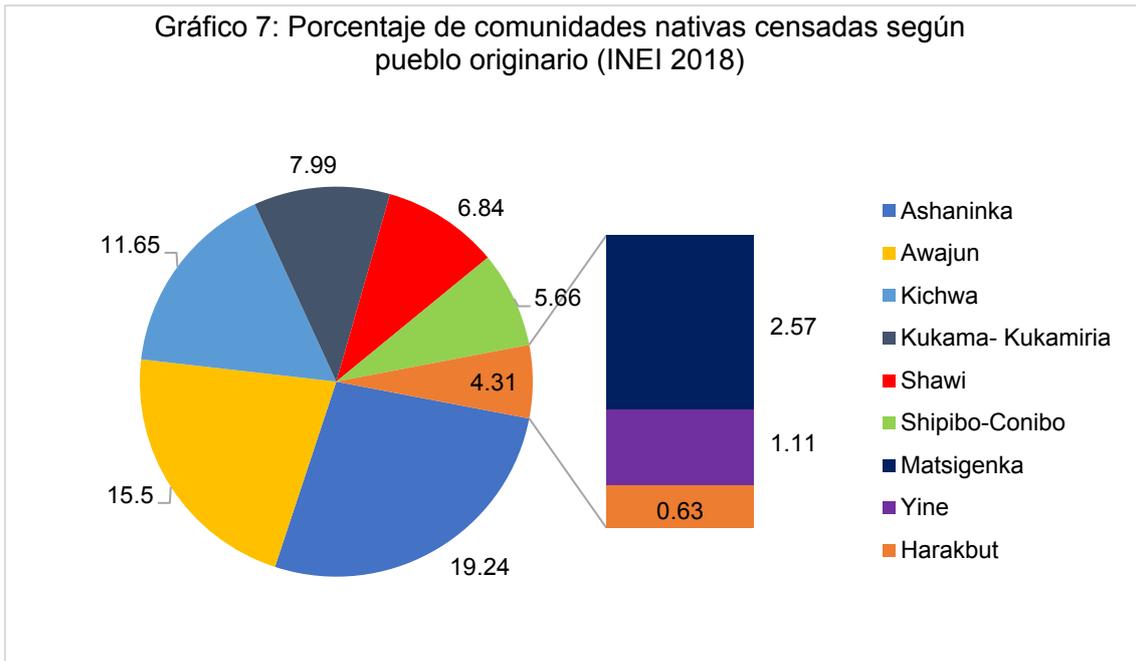
IDH distrital (IDH PNUD 2018)	0.3527
Esperanza de vida (IDH PNUD 2018)	78.67 años
Con Educación Secundaria Completa (IDH PNUD 2018)	34.73%
Ingreso familiar per cápita (IDH PNUD 2018)	465.08 nuevos soles al mes

Fuente: Elaboración propia en base a data recolectada de INEI (2020) & PNUD (2018)

Los porcentajes, los gráficos y los cuadros sin análisis etnográfico adolecen de serias limitaciones; de esa manera, a la luz de los números brindaré aproximaciones generales sobre el contexto general de desigualdad evidente al acceso de educación, salud, recursos monetarios y vías de comunicación que existe al interior de 69 comunidades nativas censadas como matsigenkas (2.57%). En el gráfico 7 se observa que los pueblos ashaninka, awajún y kichwa son aquellos que concentran el 46.39% de comunidades autoidentificadas como nativas u originarias. Mientras el pueblo matsigenka se ubica en el ranking 10 de un total de 44 pueblos originarios amazónicos<sup>123</sup>. Según la BDPI-MINCUL, 18,608 son categorizadas como matsigenkas; mientras que 670 matsigenkas son calificados como PIACI. En 1977 la población originaria matsigenka ascendía a 5,406 habitantes distribuidos en el Alto Urubamba (2,292), Bajo Urubamba (2,815) y Madre de Dios (299) (Alonso 2007:172). En 40 años la población matsigenka ha aumentado aproximadamente en 244% de acuerdo a la comparación entre los registros demográficos dominicos y resultados del III Censo del 2017 (INEI 2018).

---

<sup>123</sup> No se consideró para la elaboración de este gráfico los porcentajes de los pueblos asheninka (4.18%), achuar (3.48%), yagua (3.18%) yánesha (2.40%) wampis (2.40%), urarina (2.40%), kandozi (2%), tikuna (1.41%), nomatsiguenga (0.89%), murui-muinani (0.89%) y matses (0.70%). La información recogida en la cédulas censales de comunidades nativas no determina la pertenencia de una comunidad a un pueblo originario por ser exclusivamente declarativa. Los datos porcentuales son una referencia. (INEI 2018).

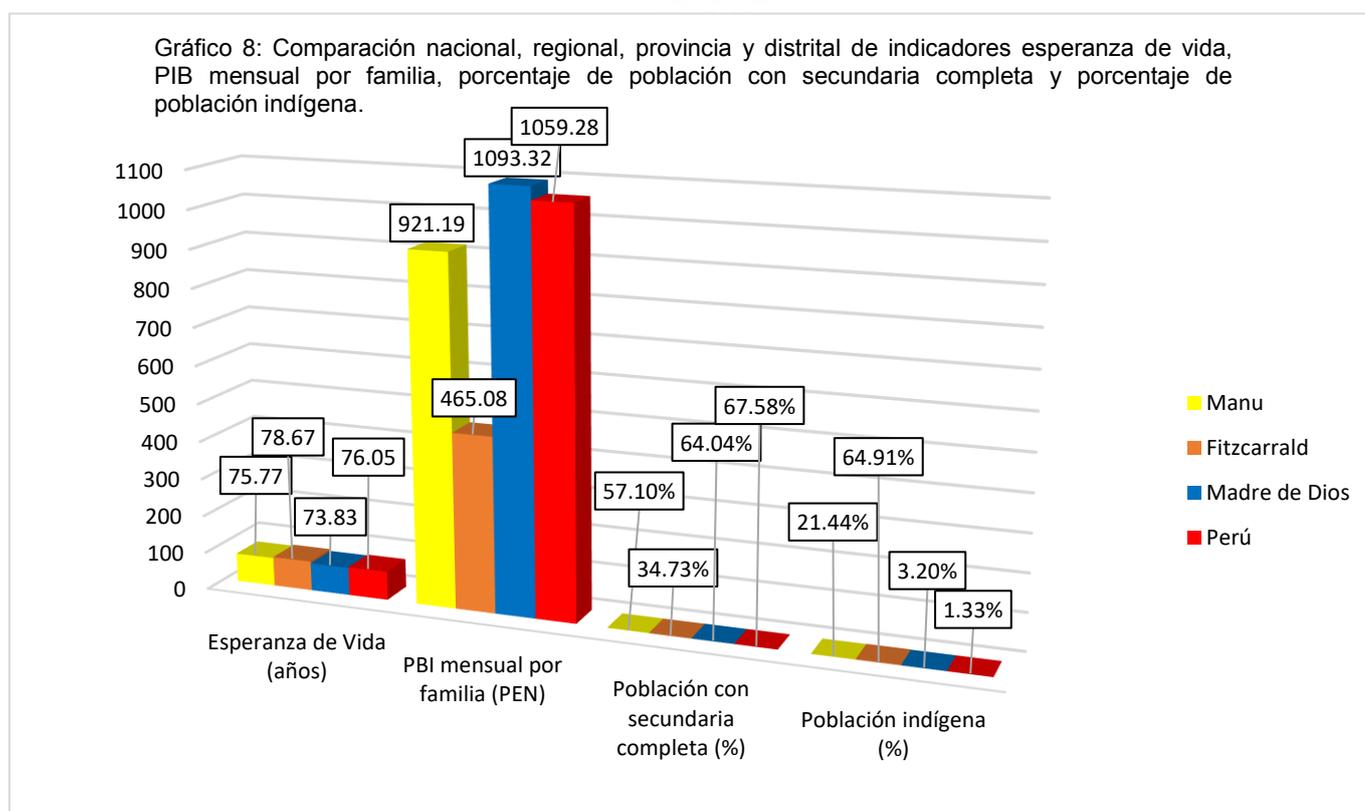


Fuente: Elaboración propia en base a resultados del III Censo de Comunidades Nativas (INEI 2018)

En primer lugar, el uso del Índice de Desarrollo Humano tiene como objetivo materializar sinóptica y cuantitativamente la esperanza de vida, acceso a sistemas formales educativos y recursos monetarios (a través del PBI) que son compartidos por los ciudadanos residentes de los distritos Manu y Fitzcarrald. De esa forma, se observa a los estudiantes matsigenkas contemporáneos enmarcados en un primer momento al interior de un escenario colectivo donde sus paisanos y familiares viven, se educan y laboran. En los distritos Manu y Fitzcarrald se accede a las primeras cifras de desigualdad presentes en comunidades nativas matsigenkas (Palotoa-Teparo, Shipeteari, Yomybato, Maizal, Tayakome y Cacaotal), centros poblados y caseríos con población quechua (Itahuania, Palotoa-Llactapampa, Boca Manu entre otros), yine (Diamante) y harakbut (Shintuya). La incidencia de pobreza monetaria es alta representada por los porcentajes 16.9% (Fitzcarrald) y 10.75% (Manu). Si ambos distritos combinan el número de habitantes, su población total es menor a 4,000 personas. El indicador de esperanza de vida es de 75.77 años (Manu) y 78.67 años (Fitzcarrald) mientras que la media nacional es 76.05 años. Asimismo, la población que ha podido culminar el nivel secundario en el sistema educativo formal peruano es porcentualmente menor al porcentaje nacional total (67.58%): 57.10% en Manu y 34.73% en Fitzcarrald. Finalmente, los ingresos mensuales familiares en nuevos soles (PEN) se ubican en el intervalo de [465.08 – 921.19] en Fitzcarrald y Manu respectivamente, teniendo en consideración que la media nacional asciende a

S/.1059.28 mensuales. El IDH es bajo en estos distritos: 0.3527 en Fitzcarrald y 0.5300 en Manu (ver cuadros 10 y 11).

Tomando en consideración las cifras brindadas por el III Censo de Comunidades Nativas 2017 y Resultados Definitivos de la Región Madre de Dios (INEI 2018; 2020)<sup>124</sup>, el 3.2% de la población de la Región Madre de Dios se autoidentifica y/o es categorizada como indígena amazónica; mientras que en los distritos del Manu y Fitzcarrald la población indígena amazónica bajo los criterios de autoidentificación, usos y costumbres y lengua materna representa el 21.44% y 64.91% de la población de estos distritos respectivamente.

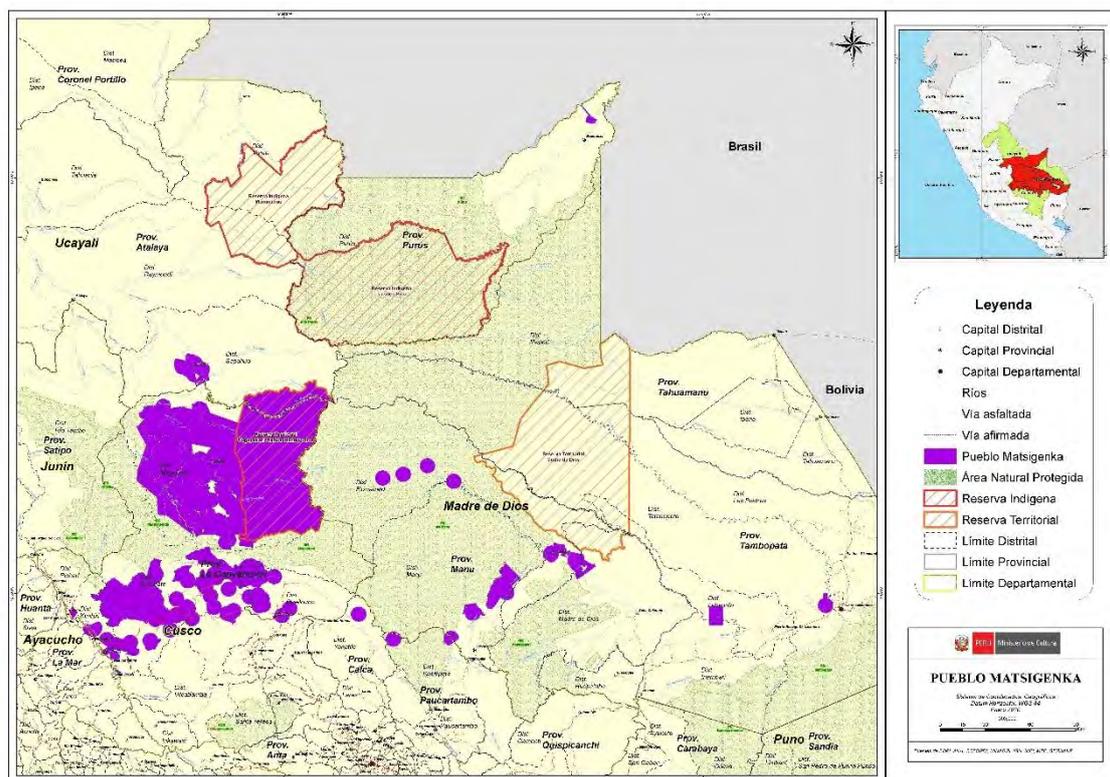


Fuente: Elaboración propia en base a cuadros 8, 9, 10 y 11

Las sociedades nacionales de la cuenca amazónica conceptualizan a las poblaciones indígenas como *genéricas* o *destribalizadas* (Galvão 1979, Ribeiro 1986); de esa forma, en un primer momento, la formulación de políticas públicas peruanas desarrolladas en pueblos originarios amazónicos *tiende* a ser calco y copia, con algunas variantes, de lo pensado y aplicado en comunidades campesinas altoandinas. La idea de pueblo originario contenida en los preconceptos de los funcionarios públicos aún se aferra

<sup>124</sup> En el caso de la población indígena amazónica total distribuida en el territorio nacional, el *Directorio* (INEI 2018) indica que ascienda a 418,364.

fuertemente a enfoques tradicionalistas donde “lo indígena” necesariamente es contrario a la sociedad global<sup>125</sup>. De esa manera, el *self* indígena está condicionado a un armatoste de ideas confusas y decimonónicas donde los pueblos amazónicos son construidos como residuos de una cultura estática, exótica, ajena, salvaje, primitiva, entre otros adjetivos que no contribuyen a la construcción de puentes y una arquitectura de bienestar colectivo basa en la interculturalidad. Así, la dieta<sup>126</sup>, la educación y la empleabilidad deben ser dimensiones comprendidas bajo la pertinencia del contexto indígena u originario. Los etnógrafos amazónicos hemos visto, estudiado, comparado y escrito las incoherencias de las políticas públicas peruanas en el marco de las condiciones de vida al interior de las CCNN. El estado peruano asigna presupuesto para *implementar* una nueva dieta (i.e cultivo de rabanitos, distribución de enlatados de atún, etc.) que la población local se resiste a consumir pues ellos tienen acceso a fuentes de agua, cotos de caza y estrategias diferenciadas<sup>127</sup> de cultivo de acuerdo al calendario agrícola estacional.



**Mapa 7: Ubicación contemporánea territorial del pueblo matsigenka. Fuente: BDPI**

<sup>125</sup> Ver nota web “Cañaris, un pueblo al que se le insiste en desconocer su condición originaria”. Link de consulta: <https://www.servindi.org/actualidad/102016>

<sup>126</sup> Ver nota web “PETROPERÚ implementa biohuertos en comunidades loretanas”. Link de consulta: <https://www.petroperu.com.pe/petroperu-implementa-biohuertos-en-comunidades-loretanas>

<sup>127</sup> Distintas también a las comunidades campesinas.

Las poblaciones originarias de la Amazonía peruana no son genéricas, e inclusive por su pertenencia a un pueblo étnico determinado se pueden hallar diferencias en las variantes dialectales de sus idiomas, relatos de origen, historia de contacto y nucleación en las actuales comunidades nativas, formación de árboles de parentesco, actividades económicas (por ejemplo en el caso del pueblo awajún, cacaoteros en Amazonas, arrendatarios de tierras en San Martín, cafetaleros en Cajamarca), confesión religiosa, entre otras variables importantes. La data extraída de instituciones estatales nacionales y organismos internacionales demuestra introductoriamente que las condiciones socioeconómicas varían proporcionalmente de acuerdo al distrito de residencia en el caso de la región Madre de Dios (provincia del Manu y distritos del Manu y Fitzcarrald). La población indígena de Fitzcarrald tiene indicadores de desarrollo más bajos que sus paisanos en el Manu. No obstante, es data vinculada a una población total donde mestizos, quechuas e indígenas conviven, se educan y laboran. Así, de esa forma, por ejemplo, el indicador referente a esperanza de vida en Fitzcarrald debe ser aprehendido con cautela por el simple hecho de la reciente tenencia de documentos de identidad por parte de la población matsigenka del PNM<sup>128</sup>.

En el caso de comunidades nativas peruanas en general, la información estadística demográfica responde a un patrón de incertidumbre ya que en una casa pueden vivir dos o tres familias de acuerdo al sistema de parentesco pertinente al pueblo originario; o los niños recién nacidos y ancianos no son considerados en la estadística demográfica porque aún no o ya no contribuyen a la economía familiar además de otras prerrogativas particulares que considere arbitrariamente la cabeza de familia. Los ancianos o viven en las periferias de la comunidad o no cuentan con documentos de identidad; la tasa de natalidad es alta lo cual no permite saber con exactitud cuántos niños residen en la comunidad. Se cruza información con los centros de salud y promotores de programas sociales, pero siempre existe la probabilidad de que las madres no den a luz en el centro de salud o dilaten la entrega de información o se encuentran muy lejos del centro administrativo al vivir en anexos, barrios o sectores muy distantes y de difícil acceso geográfico. Asimismo, la data que recoge la autoridad no necesariamente es la exacta porque existen rivalidades latentes entre unidades domésticas pertenecientes a distintos clanes o grupos de parentesco. Por ejemplo, la junta directiva, a discreción, considera que tal persona no debería estar en el padrón de comuneros porque no ha participado

---

<sup>128</sup> Fui testigo circunstancial de la primera entrega de documentos de identidad y papel moneda a los beneficiarios de los programas de transferencia condicionadas (JUNTOS, PENSIÓN 65) a mediados del año 2019 en Boca Manu. ¿Cuál es el registro que avala la media aritmética etaria en estas comunidades? Quizás las partidas de bautizo, pero aun así no se tiene certeza de la edad en sentido estricto.

lo suficiente en una faena o minga, además de pertenecer a un clan distinto, y por ende es sancionado al omitir su nombre en el padrón; o el sistema de parentesco de una comunidad es patrilineal y de esa forma los hijos de los matrimonios interétnicos, donde el padre biológico no es miembro del pueblo originario, probablemente no sean considerados como miembros de la comunidad por defecto (*default*); o, finalmente, la confesión religiosa evangélica obstaculiza también la inscripción de comuneros ya que existe el temor por parte de ellos a ser “sellados” con “la marca de la bestia” al momento de inscribirse en una lista, padrón o firmar su nombre. Usualmente las autoridades locales de las CCNN entregan a funcionarios estatales un padrón que no recoge la información exacta porque el presidente comunal, jefe, *apu* o *pamuk* no dispone del tiempo para realizar una investigación exhaustiva casa por casa, o no está capacitado para aquello, o se identifican unidades domésticas que se encuentran demasiado lejos<sup>129</sup> del centro administrativo o ausentes de la comunidad por diversos motivos. Existe la posibilidad de que familias ausentes en la comunidad puedan ser incluidas en el padrón para acceder a los beneficios de los programas sociales si es que son familia consanguínea directa y no tienen conflictos recientes con las autoridades o personas de prestigio locales. También en otros casos, las autoridades esperan que los padres de familia se acerquen al local comunal para ser registrados. Llevan los DNI, pero omiten a los recién nacidos, o aquellos casos de recién nacidos fallecidos, o los ancianos no son contabilizados, porque no participan en las faenas o trabajo comunal. Se debe indicar que la comunidad nativa en general no es una comunidad armónica per se; es una suma de familias con sus propias disputas sobre el acceso al territorio (i.e chacras, cotos de caza, fuentes de agua), trabajo asalariado, antecedentes históricos, etc. De esa forma, no todas las comunidades nativas tienen una estadística demográfica exacta de cuántas familias y residentes se encuentran presentes en determinado año. Por ejemplo: en enero del 2020 puedes contabilizar 200 personas y 30 familias en la comunidad X, pero en junio del mismo año, la cantidad se reduce o aumenta. Otro ejemplo: Al momento de realizar un censo comunal, tres unidades domésticas podrían no encontrarse en la comunidad porque se fueron a la chacra a trabajar por 15 días. ¿Cómo los contabilizas? Los movimientos migratorios intracomunales<sup>130</sup> y extracomunales<sup>131</sup> de las unidades domésticas explican porque no se cuenta con

---

<sup>129</sup> Diligencia que podría tomar días

<sup>130</sup> Me refiero al traslado de grupos familiares del territorio de una comunidad hacia el territorio de otra comunidad cercana. Por ejemplo, las chacras pueden estar ubicadas en un anexo o sector o barrio alejado de la vivienda; o también puede ser el caso que las tierras de cultivo se encuentren en otra cuenca o en un afluyente de un río principal que se encuentre en el hectareaje de otra comunidad.

<sup>131</sup> Me refiero a migración interna relacionado al movimiento de personas cuyo punto de origen sea una comunidad nativa y el punto de llegada una ciudad, puerto o centro poblado mestizo.

estadística demográfica exacta en este tipo de contextos. En el año 2017, el INEI (2018b), indicaba que vivían en Shintuya 1419 personas; no obstante, SPDA et al (2020) a través de la plataforma interactiva Dato Indígena (datoindigena.pe) señalaba que vivían allí 250 personas (140 hombres y 111 mujeres distribuidos en 60 familias) (ver gráfico 1). El dato demográfico proporcionado por SPDA (2020) se ajusta a la tendencia de crecimiento poblacional registrada en años anteriores, mientras que los resultados del censo declarativo del INEI (2018b) no. La pregunta es por qué la autoridad o la junta directiva de la CN Shintuya del 2017 consideró brindar esa cifra a la ULE (Unidad Local de Empadronamiento) o al INEI, o a no ser que otro agente externo haya declarado ese número de habitantes al margen de la autoridad local. De esa forma, toda data demográfica es siempre una *aproximación* al interior de las comunidades nativas en el Perú (Ortega 2020).

Después de haber explicado las limitaciones de información estadística proveniente de CCNN se ofrecen esas cifras como *aproximaciones* ya que el III Censo de Comunidades Nativas es de carácter declarativo; eso quiere decir que el jefe, presidente u otro miembro de la junta directiva de las CCNN ha proporcionado esa información directamente a los funcionarios responsables de su Unidad Local de Empadronamiento o al Instituto Nacional de Estadística e Informática. Si bien existe la incertidumbre referente a la exactitud de la información estadística, el último censo de comunidades nativas nos brinda un panorama aproximativo y fiable<sup>132</sup>. Debido a ello, también incluyo información estadística disgregada, tales como servicios de comunicación, infraestructura de uso comunal, vías de comunicación y existencia de establecimientos sanitarios y educativos a continuación.

Del total de comunidades matsigenkas (distribuidas en Urubamba y Madre de Dios), el 7.2% dispone de conexión de internet; 17.14% cuentan con telefonía pública; la existencia de emisoras de radio representa el 7,2% del total; y el 27,5% tiene radiofonía. Mientras que la conexión a TV satelital representa el 13% y, finalmente, el 50.7% de comunidades no cuenta con algún medio tecnológico moderno para comunicarse. Asimismo, en caso, los jóvenes de las comunidades residentes en las ciudades deseen retornar a su comunidad debido a la crisis económica generada por el COVID19, sus comunidades de origen en un 56.5% cuentan con local comunal. Mientras que el 13% del total dispone de lugares de alojamiento, pero el 24.6% no registra infraestructura de

---

<sup>132</sup> Tomando en consideración las limitantes explicadas y comparada con otras fuentes como SPDA (2020), por ejemplo.

uso comunal. La conexión vial con las capitales de distrito se distribuye porcentualmente de la siguiente manera: la vía fluvial o lacustre representa el 39.1%; el camino de herradura, 21.7%; camino carrozable, 20.3%; carretera afirmada, 26.1%; y carretera asfaltada, 10.1%. De esa forma, en caso se requiera trasladar medicinas, balones de oxígeno o materiales educativos, la principal vía de comunicación es el río o la quebrada<sup>133</sup>.

En el 94.2% de comunidades matsigenkas, hay presencia de instituciones educativas. Estas escuelas, en el 2017, congregaban a un número total de alumnos y alumnas que ascendía a 3032. Esta población se distribuía porcentualmente en los niveles de inicial (21.3%), primaria (57.6%) y secundaria (20%). ¿Contarían con agua para lavarse las manos y no contagiar a sus compañeros y compañeras de aula? El 41.5% de instituciones educativas declara no tener disponibilidad de agua por tubería o agua de pozo; mientras que el 30.8% indica existencia de disponibilidad de agua por tubería conectada a red pública. El pozo ciego o negro es el principal servicio higiénico existente en escuelas matsigenkas pues representa el 55.4%. La instalación de baños conectados a red pública asciende a 23.1%. Si en caso niños matsigenkas desean acceder a los programas televisivos de educación a distancia, el porcentaje de las instituciones educativas que no disponen de alumbrado público o panel solar es 50.8%. Finalmente, si un anciano o niño enferma de COVID19, sabrá que en las comunidades matsigenkas el porcentaje de presencia de establecimientos de salud (i.e botiquín, centros de salud) representa el 29%.

Las brechas de acceso a tecnologías y servicios de información son proporcionalmente menores a los porcentajes absolutos nacionales. Comparar hogares en viviendas particulares (rurales y urbanas) en números absolutos con información estadística de CCNNN, proporcionada por las autoridades locales indígenas, no es quizás el análisis comparativo más riguroso, pero sí el que probablemente muestre las abismales diferencias de acceso y tenencia de tecnologías y servicios de comunicación entre la data estadística nacional y la data estadística local indígena de estos dos pueblos originarios amazónicos. Así, el 40.3% de hogares en el Perú dispone de conexión a TV por cable o satelital; y el 41.4% cuenta con equipo de sonido; y el 90% posee celular. En el caso del área urbana nacional, el 93.7% dispone de alumbrado eléctrico conectado

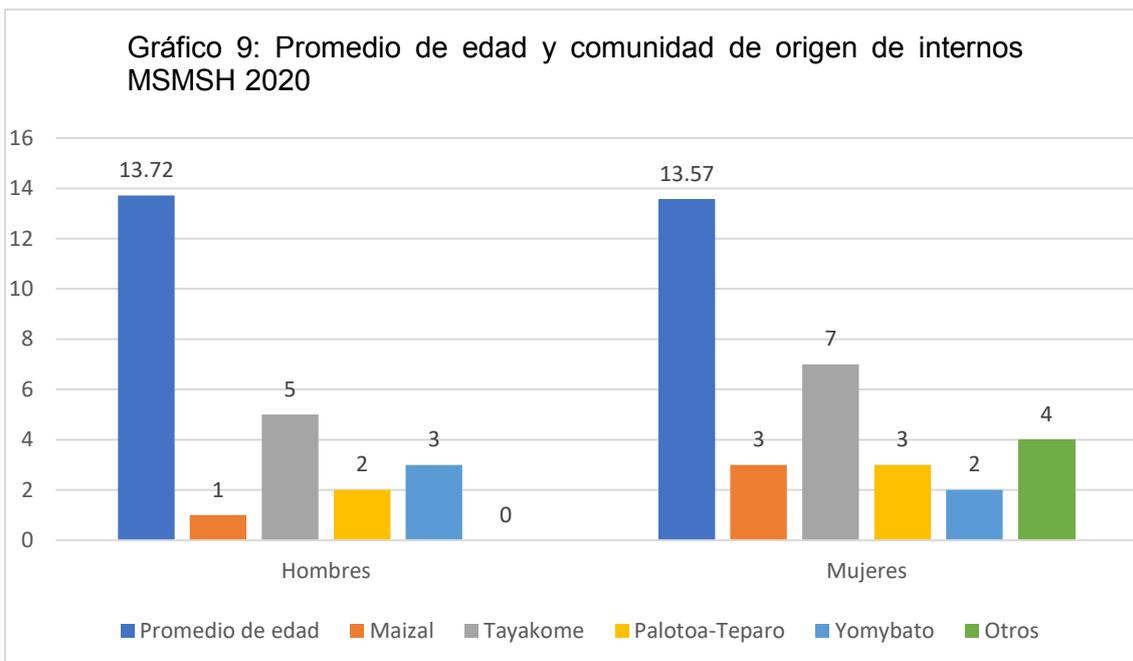
---

<sup>133</sup> La cual se navegable de acuerdo a las épocas de lluvia (noviembre-abril) y de estación seca (abril-noviembre). En épocas de lluvia, el principal peligro es la palizada; mientras que en la época seca el acceso se complejiza debido a que los ríos o quebradas, efectivamente, se secan. No hay posibilidad de trasladar fletes.

a la red pública. Porcentajes que indignan. Bajo la luz y análisis de estas cifras, el sistema educativo formal público en el contexto de pandemia ya no es público porque se requiere, tanto en hogares de áreas urbanas y rurales, acceso fluido a los servicios de comunicación. Ya sea a nivel inicial o superior universitario, la educación a distancia es ahora la “nueva normalidad” que padres de familia, docentes especialistas de todos los niveles de educación formal y alumnos en general deben adoptar forzosamente. Los niños y adolescentes de los pueblos originarios del Alto Madre de Dios ya teniendo dificultades colectivas y estructurales arraigadas durante décadas, ahora se enfrentan a un mayor desafío: la privatización de facto y formal de la educación pública. Ver el programa “Aprendo en Casa” es una quimera al interior de las comunidades nativas. Las brechas de inequidad presentes en el acceso a servicio de electricidad y tenencia de tecnología de información, no contribuye a que la población escolar a nivel de comunidades nativas acceda en igualdad de condiciones comparada con los valores absolutos nacionales. Así, en las siguientes páginas, los jóvenes estudiantes matsigenkas de la Institución Educativa Virgen Madre de Dios serán una muestra de un universo donde la educación pública está desapareciendo. Los peruanos no solo vivimos una crisis sanitaria, estamos viviendo también una crisis educativa.

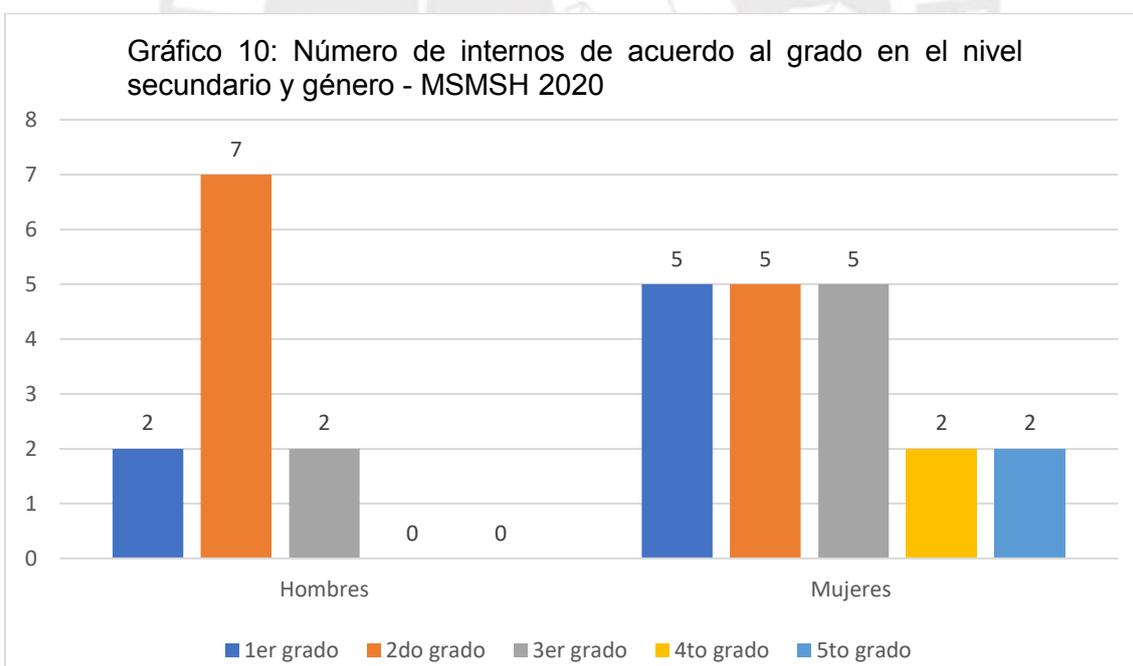
### **3.2 Estadística poblacional matsigenka en el Internado de Shintuya**

Al interior de la Misión los días transcurren monótonos hasta la primera semana de marzo donde los internos e internas empiezan a llegar a Shintuya; desde la entrada llaman al padre o a los tutores del MISEMA. Sostienen bolsas de rafia, mochilas, bultos o paquetes donde están sus ropas compradas o regaladas en Cusco y Puerto Maldonado o cushmas hechas por sus madres y abuelas en sus comunidades de origen. El 9 de marzo el listado del internado daba cuenta de 11 varones cuyo intervalo de edad iba desde 12 a 16 años; asimismo, 19 mujeres habían arribado al internado. El intervalo de edad de ese grupo iba desde los 11 hasta los 16 años.



Fuente: Elaboración propia

Proviene principalmente de las comunidades matsigenkas Yomybato, Tayakome, Maizal y Palotoa-Teparo; no obstante, se registra población femenina de Boca Manu (1), Mansilla (2) y Santa Cruz (1).



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al grado en el nivel secundario, la información se desglosa de la siguiente manera: en el 1er grado se registran 7 (2 varones, 5 mujeres); 2do grado, 12 (7 varones, 5 mujeres); 3er grado, 7 (2 varones, 5 mujeres); 4to grado, 2 (0 varones; 2 mujeres); y 5to grado 2 (0 varones, 2 mujeres). En los gráficos (9 y 10) se observa que la población

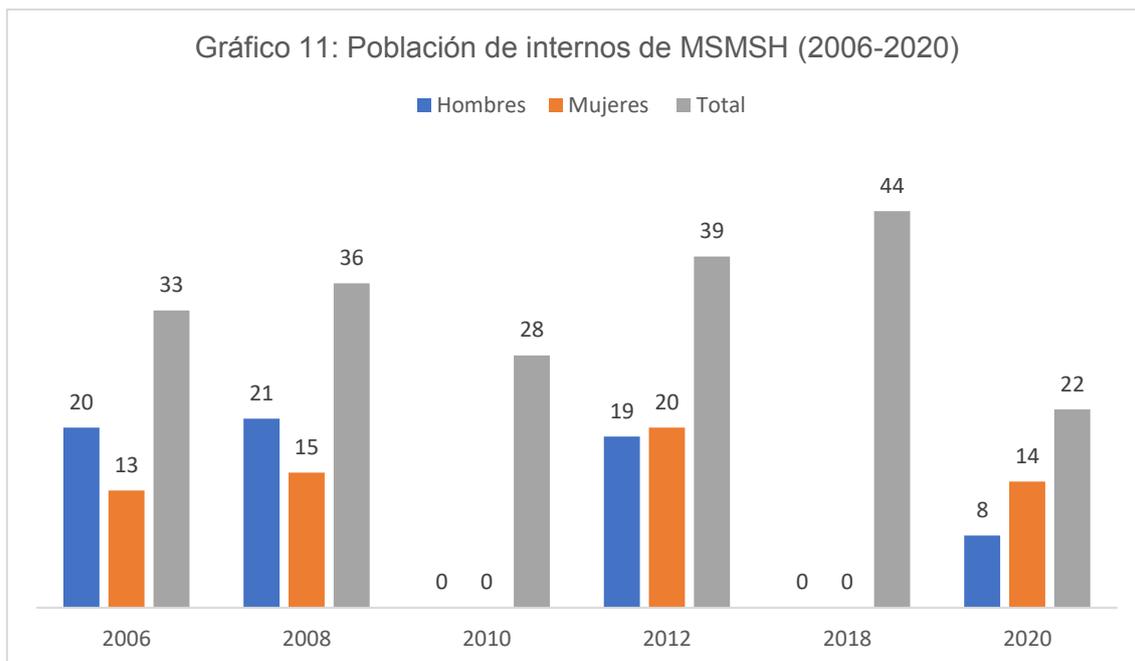
de internos se nutre sobre todo de niños y niñas procedentes de Tayakome a inicios del año escolar 2020. En el 2014, la Institución Educativa Juan José Larrañeta ubicada en Yomybato iniciaba la matricula en el nivel secundario; no obstante, la población de veintiún internos matsigenkas de Tayakome, Yomybato y Maizal es un indicador de las expectativas, también, de los padres de familia originarios sobre la educación formal en el PNM. ¿Por qué estos jóvenes que tienen la posibilidad de educarse en una institución de nivel secundario en Yomybato se trasladan hacia Shintuya? El último misionero español residente en Shintuya, en conversación telefónica, mencionaba que el internado recibía a estudiantes de secundaria que no contaban con instituciones educativas de ese nivel al interior de sus comunidades. La secundaria de Yomybato es una secundaria reciente, es un “colegio en gestiones, asentándose”. En el internado solo reciben a los jóvenes de las comunidades matsigenkas de la ZN del PNM que previamente han estado matriculados en la IE de Shintuya. Asimismo, la comunidad de Yomybato se ubica en la Quebrada Fierro la cual es navegable durante las épocas de lluvia y de difícil acceso en época seca (ver mapa 6). De esa forma, los PPF de Maizal y Tayakome que deseen matricular a sus hijos en el nivel secundario descartarían Yomybato por la distancia recorrida, el envío de víveres, cuidado, etc. Si bien en las tres comunidades son paisanos y probablemente familiares consanguíneos, ¿a quién delegarle la responsabilidad del albergue, alimentación y supervisión de estos jóvenes? De esa forma, el internado de Shintuya es percibido por funcionarios de ONG, docentes originarios del PNM, PPF matsigenkas y harakbut<sup>134</sup>, entre otros, como un recinto donde existe *disciplina*, alimentación, albergue, acceso a vestido de origen industrial, materiales educativos y biblioteca, entre otros beneficios, gracias a las décadas de labor misionera en el Alto Madre de Dios. No obstante, el internado de Shintuya *está llamado a desaparecer* (ver gráfico 11). La población de internos disminuye cada año. De haber recibido a yines, harakbuts, matsigenkas, quechuas, entre otros pueblos originarios durante años; en años recientes, solo los jóvenes matsigenkas permanecen como la población directamente beneficiaria del internado<sup>135</sup>. La creación de instituciones educativas en la ZN y ZA del PNM y de residencias estudiantiles (i.e Residencia Maganiro Matsigenka en Boca Manu<sup>136</sup>) ubica al Internado de Shintuya como objeto de desaparición en pocos años, caso contrario, focalicen sus esfuerzos en los jóvenes descendientes de colonos quechuas residentes en los caseríos de la carretera.

---

134 Discurso presente en las conversaciones informales.

135 Y aquellos hijos de colonos cusqueños o puneños.

136 Ver link: <https://peru.fzs.org/es/noticias/residencia-estudiantil-maganiro-matsigenka-reconocida-por-el-minedu/>



Fuente: Elaboración propia<sup>137</sup>

De acuerdo a los gráficos (9 y 10), la regularidad de internos matriculados en los grados del nivel secundario en la IE de Shintuya revela el fenómeno de ausentismo o deserción escolar de población masculina matsigenka. No se registra a jóvenes varones de las CCNN de la ZN del PNM matriculados en 4to y 5to secundaria. Es a partir del 3er grado que su número decrece. Esta particularidad en este lugar se puede explicar por los antecedentes familiares de educación formal de las niñas internas que inician y culminan el nivel secundario. Por ejemplo, una de las internas que cursa el primer año de secundaria es nieta de un miembro notable de la comunidad de Tayakome (presidente comunal, líder, hombre de prestigio y poder político y docente)<sup>138</sup>. En las asesorías

<sup>137</sup> Se extrae la información de los años del 2006 al 2012 del Lumen Domus (2001-2019). La data del año 2018 es extraída de la página web de Selvas Amazónicas (<https://selvasamazonicas.org/que-hacemos/Educaci%C3%B3n>). La información del año 2020 se basa en mi trabajo de campo.

<sup>138</sup> Es quizá el dirigente indígena matsigenka del PNM con mayor prestigio local. a) Realizan entrega de víveres a comunidades nativas de Madre de Dios: <https://www.actualidadambiental.pe/realizan-entrega-de-viveres-a-comunidades-nativas-de-madre-de-dios/> b) Mauro Metaki Tipe, líder indígena del pueblo matsigenka no concuerda con la declaración del Jefe del Sernanp Pedro Gamboa, sobre situación de las comunidades nativas que se encuentran dentro del Parque Nacional del Manu: <https://www.facebook.com/FENAMAD/videos/2192429794387592> y c) FENAMAD, COMARU Y COHARYIMA desarrollaron evento sobre “Derechos de los pueblos indígenas en Áreas Naturales Protegidas” con el pueblo machiguenga <https://www.coharyima.org/noticias/fenamad-comaru-y-coharyima-desarrollaron-evento-sobre-%E2%80%9Cderechos-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-en>



**Fotografía 2: Institución Educativa Virgen Madre de Dios – instalaciones del nivel secundaria 2020. Fuente: Archivo personal.**

pedagógicas realizadas durante tres meses en Shintuya, ella respondía y cumplía las asignaciones elaboradas. Asimismo, dos internas de los grados 4to y 5to (hermanas) refieren que su padre es docente y además son nietas del dirigente más importante de Tayakome. Ambas también en las asesorías cumplían las asignaciones encargadas además de leer y escribir fluidamente el castellano. No se generaliza el análisis de estos estudios de casos al resto de la población de niñas internas (cuatro internas refieren que sus padres o abuelos son

docentes); pero sí se advierte de las brechas de desigualdad en el acceso a la educación formal elemental, adquisición de conocimiento formal y culminación de la educación formal elemental al interior de comunidades nativas y disgregadas de acuerdo al género.

En la Misión de Shintuya es la noche del domingo 15 de marzo de 2020 y el presidente Martín Vizcarra, ha declarado en mensaje presidencial la cuarentena, aislamiento social y estado de emergencia ya que han aumentado los casos de COVID19 en el Perú. Shintuya entra formalmente bajo Estado de Emergencia y el Alto Madre de Dios vivirá una nueva pandemia. El lunes 16 de marzo, progresivamente, los PPF de Palotoa-Teparo, Santa Cruz y Mansilla recogen a sus hijos e hijas del internado. De esa forma, la población de internos se reduce; no obstante, la diferencia entre población masculina y femenina se mantiene. Ocho varones y catorce mujeres del pueblo matsigenka de las

CCNN Yomybato, Tayakome y Maizal, cuyas edades fluctúan entre 11 a 16 años, conforman la nueva población del internado<sup>139</sup>.

### **3.3 Discursos contemporáneos de adultos sobre jóvenes matsigenkas del PNM**

No hay luz en Shintuya. Los vientos desatados por las continuas tormentas eléctricas han desgarrado los postes de la tierra y desbaratado los cables de alta tensión. Tanto en el centro poblado como en la misión vemos irregularmente los programas de educación a distancia “Aprendo en Casa”. Gracias a la labor del personal técnico de Electro Sur Este la transmisión de energía está asegurada. De esa forma, podemos mantener la comunicación con la metrópoli y ciudades intermedias de la región. En las primeras asambleas de marzo, la junta directiva de la comunidad aprobó solo el tránsito de personal policial, sanitario, residentes y personal de esta concesionaria de distribución de energía eléctrica.

En la misión las actividades programadas continúan. Durante las horas orientadas a la recreación, los internos varones enfocan sus energías en actividades lúdico-deportivas; sin embargo, el estrés ocasionado por el confinamiento ocasiona que sustraigan del almacén bolsas de gelatina y salten subrepticamente las vallas de la misión para ir a curiosear a Shintuya. Gritan y ríen estentóreamente durante todo el día. Desean ir al río a bañarse, conversar y jugar con sus coetáneos harakbut. Mientras las internas mujeres dedican tiempo en la preparación de alimentos en la cocina, si es que ya han culminado las actividades educativas en la mañana. Allí “las servidoras” asisten a la cocinera de la misión mientras hablan en matsigenka y castellano, otras van al auditorio a culminar sus fichas de “Aprendo en Casa” y algunas duermen la siesta en sus habitaciones. En las celebraciones religiosas los internos mayores miran al padre, se agachan, comen un dulce y duermen sobre las carpetas. Todos y todas cantamos los coros católicos y nos deseamos la paz al retirarnos a nuestras habitaciones. En los primeros días del trabajo de campo, las labores de limpieza se distribuyeron entre varones y mujeres. Las internas eran responsables de la limpieza del estudio y biblioteca, de sus habitaciones y de la cocina. Mientras los varones desbrozaban con machetes la maleza en las fronteras y terrenos de la misión, y también limpiaban sus habitaciones y sus instalaciones sanitarias. El mantenimiento de la infraestructura misionera es una labor compartida

---

<sup>139</sup> El 7 de mayo llegan a la misión 3 mujeres y 1 varón. Proviene de los caseríos localizados en la carretera Salvación-Shintuya. Los jóvenes estaban cansados de realizar labores domésticas en sus casas. Los padres de familia han aprovechado la mano de obra de sus hijos para abrir nuevas chacras además de delegarles actividades. Los jóvenes se han agotado, querían volver al internado. Son traídos por sus padres.

entre los varones y las mujeres. No obstante, no era la actividad principal orientada a esta población pues el objetivo de su nucleación en la misión es acceder a la educación formal. Sin embargo, estas actividades auxiliaban a los internos e internas a ir adecuándose a las lógicas de la *cultura del trabajo*. Los antiguos misioneros bregaban para inculcar a los antiguos errantes matsigenkas hábitos referidos a los horarios de trabajo agrícolas, albañilería, carpintería, costura, etc. En la misión preparan formalmente a la población de internos e internas para su vinculación con la sociedad nacional. Saber limpiar, cocinar, arreglar maquinaria, cultivar, trabajar la madera, coser, etc., son también actividades pedagógicas que ayudan a los y las jóvenes a saber distribuir el tiempo asignado, a relacionarse con un horario, a aceptar mandatos y a practicar el castellano.

En el internado ya no están como internos los descendientes amarakairi ni huachipairi; ahora viven los jóvenes matsigenkas del Manu. Los y las jóvenes harakbut que van a la secundaria tienen sus casas alrededor de la Misión, son hispanohablantes y asisten en las labores de agricultura, cuidado de menores, van en motos lineales o trocheros a Salvación, y conocen ciudades como Cusco o Puerto Maldonado. Pero *cómo y quiénes son* los jóvenes matsigenkas de acuerdo a la visión particular de los adultos (harakbut, aimara y español) que conviven con ellos en el Alto Madre de Dios.

En el internado nuestro hay una disciplina. Los varones [matsigenkas] no les gusta esa disciplina, son más nativos. Las mujeres [matsigenkas] son más sumisas porque en sus casas “cuida a tu hermanito”, hay un punto para que afecte mejor [la educación] a las mujeres. El varón no se está dando cuenta del cambio que se está dando mundialmente y cree que puede seguir viviendo como en Yomybato y Tayakome. La mujer tiene el interés de progresar y puede progresar mejor que los varones. Las mujeres de estos últimos años están saliendo a la universidad. Sus cabezas, sus formas de pensar, están cambiando. Ya no van a ser las mujeres sumisas. Esa es la diferencia entre los varones y las mujeres. Van a crecer las mujeres más que hombres. El Parque cambiará sus puertas y cambiará sus normas. Los chicos son los que quieren salir de sus padres. En esas épocas no había los transportes (Testimonio de misionero español de Shintuya, marzo 2020. Notas de campo)

Los resultados de los métodos aplicados en la muestra de internas de Shintuya avalan la enunciación del misionero quien desde el año 2001 vive y realiza labor pastoral en la misión. El número de internas es mayor al número de internos, están culminando la secundaria y tienen como proyecto irse a vivir a Cusco o a otra ciudad donde viven sus

familias, quizás, luego acceder a la educación superior universitaria o no universitaria. “Van a crecer las mujeres más que los hombres”. Las cifras estadísticas no acompañan a ambos géneros en relación al nivel alcanzado en la educación formal (ver gráficos del capítulo 4), pero se acentúa profundamente en el caso de las mujeres. Sin embargo, las internas del arcángel San Miguel demuestran aptitudes y percepciones distintas sobre su futuro educativo en base a los antecedentes educativos familiares donde sus abuelos, padres o tíos son los primeros docentes de sus comunidades. Los varones matsigenkas del Manu no reportan relación consanguínea o afín con docentes, o no lo manifiestan abiertamente. No obstante, manifiestan el deseo de estudiar pedagogía al concluir el nivel secundario, pero prefieren dedicarse al fútbol o a otra actividad lúdica durante la pandemia. Mientras las mujeres que “ya no tan sumisas” prosiguen silentemente desarrollando asignaciones académicas. Las brechas, en este caso con esta muestra, se expanden y advierten que el futuro educativo formal de los varones del Parque es incierto al menos hasta ahora.

Los docentes del MISEMA ofrecen una explicación aproximativa del porqué los varones presentan interrupción en la etapa escolar y retraso en los niveles asignados por edad comparado con la población femenina de la misión... es debido a que ellos son acentuadamente empleados por sus padres en el monte y chacra. Las internas mujeres no son fundamentalmente requeridas en estos espacios y por ello orientan horas del día a vincularse a la sociedad nacional a través de las escuelas. Las cifras presentadas por el INEI (2018a, 2018b) (ver gráficos capítulo 4) más bien no apoyan esa versión. Es en la secundaria donde se observa descenso demográfico de la población femenina y aumento porcentual de la población masculina. Asimismo, las internas manifiestan casos y experiencias de sus paisanas y compañeras de carpeta donde la interrupción de la educación formal es promovida por sus padres y madres para así focalizarse y especializarse en labores domésticas. La muestra de internas es particular frente al resto de la población femenina en edad escolar del PNM. Ellas van configurándose como una élite de mujeres indígenas accesitaria al nivel de secundaria. Una élite que va acumulando años de estudio formal, experiencias en la ciudad, viajes hacia otros centros poblados o comunidades, contacto con agentes especializados de la educación, amistad con biólogos y antropólogos, consumo de cultura global, aprendizaje del interfaz multimedia, práctica letrada del castellano, etc.

Los docentes que acompañan a los y las internos(as) son cuatro (dos MISEMA y dos apoyos del MISEMA). El docente N°1 (ver cuadro 2) es el tutor de los varones y es

misionero seglar; él antes estaba destacado en Ucayali, Maldonado y Kirigueti (también con población matsigenka). Tiene amplia experiencia de trabajo con poblaciones originarias matsigenka, yine, harakbut y ashaninka. Ya tiene 10 años trabajando en la misión de Shintuya. Refiere que los alumnos harakbut ya no viven en el internado puesto que sus casas se ubicaban en la comunidad. De esa forma, carecía de sentido que continúen viviendo en las instalaciones de la misión. Puerto Luz, entre otras comunidades harakbut cuentan con egresados de la institución educativa de la cual él es el director (i.e Institución Educativa Virgen Madre de Dios de San Miguel de Shintuya). “Los machiguengas llegaron y tomaron su puesto”. Califica a los internos de cariñosos y curiosos. “Los machiguengas son más cariñosos, los yines son los más vivachones y los harakbut son orgullosos. Quieren, aprecian a los misioneros”.

La proverbial alegría de los matsigenkas registrada por misioneros durante cien años (Alonso 2007) se nutre también de la violencia en la cual pueden ser sujetos. Cuando un hombre pierde la compostura y convierte su alegría en ira, los demás varones de las unidades domésticas circundantes le exigen que se retire “Tú debes irte de aquí. Estás muy enojado y no puedes vivir con nosotros nunca más” (Johnson 2003: 128, traducción mía). A la mañana siguiente el hombre se retira y solo se halla de él una *cushma* que puede estar flotando en la playa o en la quebrada. Tantos varones como mujeres cuando entran en estado de ira se retiran de la casa y de la mirada de los vecinos. Buscan a los dueños del bosque en el monte, lejos de la presencia de los demás hombres y mujeres. Los varones disfrutan la soledad del *mitayo* permitiendo solo un compañero que lo siga o simplemente prefieren estar solos. Los días de *mitayo* pueden extenderse hasta convertirse en años. “Cuando la iracunda confrontación entre dos varones sucede, esta asusta mucho a las personas que tratan de intervenir en la pelea, ellos tratan de desarmar al matsigenka colérico con humor y risas forzadas, o de lo contrario, abandonan el lugar” (2003: 129).

Los varones de la misión ríen estentóreamente, hacen bromas, molestan a sus compañeras tirándoles papeles mojados, se abrazan y empujan en el camino hacia el comedor, imitan cómo camina y habla el “señor antropólogo” o “*akinkichirete*”. *Akinkichirete* no significa otra cosa más que ruido ininteligible producto de querer hablar matsigenka frente a los internos varones. Al querer decirles que “me escuchen” en matsigenka, los internos varones empezaron a denominarme así en medio de carcajadas. Los docentes también mencionan que los alumnos desarman todo lo que tienen a la mano. “Son muy curiosos”. Han desbaratado relojes, radios, etc., porque

querían saber qué tenían adentro, qué hacía funcionar a esos aparatos. En la última semana de mi estadía en la misión uno de los celulares de los varones ya no funcionaba: lo habían desarmado. El dueño en vez de enojarse se reía junto con sus demás compañeros. Lo lanzaba al campo de juego, iba detrás de ese celular, nuevamente lo lanzaba al aire y reía provocando carcajadas entre todos.



**Fotografía 3: Jóvenes internos de la MSMSH originarios de las CCNN del PNM. Fuente: Archivo personal.**

“Cuando alguien levanta la voz, los machiguengas dicen que *habla como mujer*”, afirma el docente N°1. El silencio es una actitud social muy valorada entre los matsigenka. “Levantar la voz” o “gritar” se identifica con la población femenina y con los niños pequeños.

“[...] Por supuesto que todo el mundo se ve afectado porque es imposible ignorar a un niño alterado que llora y grita. Pero los miembros de la familia permanecen tranquilos e incluso hablan con el niño enfurecido cuando tienen actividades que realizar” (Johnson 2003: 108, traducción mía). Controlar los impulsos, las rabietas, el llanto, los gritos es parte de convertirse en persona en el mundo matsigenka. Aquellos o aquellas que enfurezcan, griten, rabien y perturben el silencio de la comunidad, deben retirarse hacia

el bosque. Deben permanecer allá fuera del mundo de los seres humanos hasta que controlen la ira interna. La templanza matsigenka se sustenta en dosificar el silencio. Si algún miembro requiere hablar, se habla, pero sobriamente sin inundar al interlocutor con muchas palabras que rompen la paz del silencio. En los primeros trabajos de campo cuando presentamos en asambleas nuestros proyectos de investigación utilizamos palabras técnicas, conceptos difíciles de comprender, referencias locales, restringimos el acceso a nuestro discurso y pensamiento al emplear mucho barbasco para tan pocos peces.

[...] [Los indígenas] tienen el diccionario de los gestos y los signos. Y muchas veces no necesitan decir nada para comunicarse. Una antropóloga, Fany Puygrenier, el año pasado me decía en Yomibato: «Esta gente habla poco, me es difícil comunicarme con ella; pero ayer, cuando Ud. celebraba la Misa, me impresionó el silencio absoluto de la gente y la forma de cómo los niños tenían puesta su mirada en Ud., era un silencio que hablaba. Tendré que aprender a comunicarme de otra forma con ellos». El alma del indígena amazónico es un alma gesticulante, tiende de forma espontánea a expresar con su cuerpo las reacciones de su alma. Parece el camino del gesto uno de los medios más fáciles y eficaces a la hora de abordar una catequesis del indígena (Rey 2009)

Pero no es tan sencillo transitar por el camino de los gestos y de los silencios a la hora de trabajar al interior de un aula.

**1. JCOR:** ¿Cómo eran las clases con los niños machiguengas?

**2. Docente aimara (DA):** Son estudiantes que piensan más en el presente y un poco descuidan.

**1. JCOR:** ¿Es complicado enseñarles a los niños machiguengas?

**2. DA:** No tanto, pero yo noto que piensan en el presente que en el futuro. No planifican ellos, solo piensan en el presente. Tanto los machiguengas, los harakbut, yine. No planifican nada. La realidad es que piensan, seamos claros. No podemos tapar con un dedo el mundo. Ellos piensan en la diversión, en vestirse bien, en comer bien. Ese es su mundo. Es lo que quiero decir. Ellos no piensan qué voy a estudiar, qué no voy a estudiar, de dónde sacan plata. No les importa. Es un grupo emergente. Yo comparo con jóvenes de Juliaca, de Puno, de Cusco. Es otro nivel pues. Conversar con ellos: “Yo quiero estudiar esto”. Aquí conversas, ¿qué vas a estudiar? “No sé. Turismo”.

**1. JCOR:** ¿No hay visión al futuro?

**2. DA:** Eso. No hay visión al futuro.

**1. JCOR:** Eso quizás es también por los padres.

**2. DA:** Sí, claro. Muy conformistas son por esa parte. Como son conformistas ya pues. Están en la chacra...

**1. JCOR:** Pero en comunidades campesinas también están en la chacra...

**2. DA:** Sí, pero ellos tienen otra visión. Al menos en la sierra de donde yo provengo, aquí el nivel de enseñanza, de aprendizaje me chocó bastante. Aquí me he vuelto dejativo. Pensar que yo enseñaba allí en Juliaca. Hay competencia, hay competencia. En Física dejaba 4 ejercicios, ellos se reían. Aquí con 4 ejercicios, ellos se mueren. "Profe, no hemos hecho". Tienes que estar arriándoles, detrás de ellos. Se aburren. No lo hacen. Allí "Poco, profe. En la academia hemos hecho todo esto". 10, 20 ejercicios. En el salón entonces te da ganas de llevar, buscar, analizar, investigar. Llevas 20 ejercicios. En el salón les reparto hojas y ya agarran. Cada 5 ejercicios me llaman y les pongo sello "Competencia". Nadie habla. Aquí en el internado es bien estricto, hay orden. Pero en otros colegios, en toda esta zona, bajo es. Cuando les das confianza, se pasan de la confianza. No saben. Las mujeres son un poco risueñas aquí. Les dices algo, están volando. No tienes que caer en su juego. Pero allí no. Saben sus derechos. Aquí... si les pasa algo, alguien les conquista, los agarran. No pasa nada aquí. Otra realidad es. (Extracto de entrevista realizada a docente aimara en CN Shintuya, mayo del 2020. Fuente: Archivo personal)

El docente entrevistado proviene de una comunidad campesina aimara ubicada en el distrito de Umachiri, provincia de Melgar, región Puno. En los años 2015 y 2016 ha estado enseñando en Shintuya y luego obtuvo una plaza el 2017 en Quillabamba. El año 2019 regresó a la Institución Educativa Virgen Madre de Dios donde enseña hasta ahora. Es egresado del Instituto de Educación Superior Pedagógico de Ayaviri, su especialidad es CTA (Ciencia, Tecnología y Ambiente), miembro de la Iglesia Adventista, locutor aficionado y jugador de ajedrez. Brevemente, durante la cuarentena, dirigió un programa radial en la misma comunidad donde alertaba en tono fatalista a los comuneros y comuneras del "fin de los tiempos". Finalmente, la Junta Directiva le restringió el uso de la radio y megáfono porque perturbaba la tranquilidad emocional de los residentes shintuyanos<sup>140</sup>. Es un docente con una historia de vida interesante. Sus

---

<sup>140</sup> ¿Quién quiere escuchar que se aproxima el fin de los tiempos en medio de una pandemia y crisis sanitaria nacional todos los días de cuatro a cinco de la tarde?

padres eran católicos, pero él decidió convertirse al adventismo después de haber probado membresías en distintas iglesias evangélicas. En el internado adventista “conocí a extranjeros de Estados Unidos, de todo lugar. Ahora tengo amigos, amigas de toda parte de Sudamérica, México, Colombia, Argentina”.

Consideré importante redactar un breve resumen del perfil de este docente porque, según el último diagnóstico socioeducativo del 2019 realizado por la Sociedad Zoológica de Fráncfort – Perú<sup>141</sup>, el 80% de los docentes son de origen andino en las CCNN de la Red Educativa Rural Manu (RERM). Yomybato, Tayakome, Cacaotal y Maizal son comunidades que pertenecen a esta Red. Él y su discurso son una muestra de los docentes que enseñan a población originaria amazónica en contacto inicial. Población que está en transición del nivel primario al secundario.

“No hay visión al futuro”, “piensan en el ahora”, “piensan en la diversión”, “de dónde sacar plata”, “conformistas”, “chicas risueñas”, “competencia” son los conceptos más resaltantes de la entrevista que le realicé. Muestra la misma tendencia discursiva que los docentes cajamarquinos tenían sobre alumnos y padres de familia awajún en Supayaku. “No tienen cultura del trabajo”, “son vagos”, etc. (Ortega 2015: 92). La tendencia neoliberal que postula y desarrolla el discurso tecnocrático y prioriza la medición estandarizada ebulle de vida en Shintuya en el 2020 de la mano y voz de un docente andino que se inscribe en la matriz cultural aimara (Zavala 2012:78). Aquí vemos cómo poblaciones marginalizadas se vuelven hegemónicas a través del método dominante de enseñanza en las aulas. El *melting pot* de Shintuya donde conviven asturianos, harakbuts (parcialidades amarakairi y huachipairi), matsigenkas y colonos andinos encuentra tensión en el aula de clases. El docente aimara resulta un agente especializado que convierte en individuos genérico-desocializados a los jóvenes originarios a través de métodos dominantes y usando la lengua hegemónica (castellano), y enseña a jóvenes originarios en proceso de transición de L1 a L2 el valor de las pruebas estandarizadas como fuente justificada para compararlos con respecto a otros estudiantes de distinta matriz cultural, como los jóvenes andinos.

La valoración instrumental de la educación como un proceso exclusivamente técnico y neutral ha convertido a los estudiantes matsigenkas en responsables de su propio fracaso escolar (Zavala 2012: 81). No es la escuela, no es la prueba, no es el docente,

---

<sup>141</sup> Presentado el 14 de febrero del 2020 a instituciones miembro de la Red Educativa Rural Manu por la Sociedad Zoológica de Fráncfort – Perú cuyos autores son Cristina Faura y Enrique Herrera.

es el alumno y, sobre todo, es la matriz cultural y familiar del alumno. Son finalmente “conformistas” y “dados a la vagancia” de acuerdo a este discurso dominante en las aulas. Él y ella son los responsables. Ella quizás “por risueña” y el otro por “querer conseguir plata”. La comparación entre alumnos preuniversitarios de una ciudad como Juliaca y jóvenes de secundaria en transición que residen en una comunidad nativa ubicada en un distrito con indicadores de IDH bajos es odiosa e inviable. El objetivo, entonces, de la pedagogía en Shintuya es formar gente exitosa que pueda responder apropiadamente a las pruebas estandarizadas en castellano bajo los preceptos de docentes andinos. La actividad agrícola y comercial sustenta la cultura del trabajo en las zonas rurales andinas y la comunidad donde está ubicada la Misión que nunca muere no es la excepción. Shintuya está rodeada de nucleaciones residenciales de colonos andinos. Al sur tiene a Villa Salvación y a los caseríos, al norte Itahuania y al oeste a Palotoa-Llactapampa. Conectada por la carretera donde transitan colonos y transportistas andinos, educada por la escuela hegemónicamente andina y atendida en la posta de salud por personal andino, Shintuya recibe influencia y orientación de su vida cotidiana por la mano y voz de los *amicos* o *puñarunas*.

Estos jóvenes deben “competir”. Bajo esa prerrogativa pedagógica discursiva así deben ingresar a las universidades: a competir o a perecer. El espíritu crítico y reflexivo de la universidad no existe.

Por otro lado, estos estudios han demostrado que los alumnos que hablan lenguas originarias y que van a escuelas rurales son más proclives a recibir un tipo de instrucción que se enfoca en la preparación para la prueba en la forma de ejercicios repetitivos de memorización, debido a que es precisamente esta población la que no obtiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas (Cummins 2007 citado en Zavala 2012: 85)

Cinco ejercicios de física no son suficientes para el aprendizaje, deben ser 10 o 20 ejercicios. El memorizar las fórmulas y aplicarlas ayudaría a que los y las jóvenes de Shintuya puedan competir mejor y acceder a una universidad. Aplicar esta metodología de enseñanza, no obstante, desconociendo el contexto social y cultural es perjudicial para el alumnado originario. Los docentes andinos esperan resultados similares en las pruebas estandarizadas aplicadas tanto a población urbana como a población PICI. La plana docente, sin embargo, no es exclusivamente de origen andino o costeño. También hay un docente harakbut enseñando en el nivel secundario. La deserción de maestros o su ausencia provoca la necesidad urgente de contratar docentes para así cubrir plazas al inicio del año escolar. Este es el caso del docente harakbut de la parcialidad

amarakairi. En el periodo 2014-2016 fue vicepresidente y él actualmente es secretario de la Junta Directiva de la comunidad, y fue contratado como docente de Educación para el Trabajo (EPT).

Yo he acabado mi primaria y secundaria acá [Shintuya]. Ahora después de eso lo he intentado... el 2001 me fui al Cusco. Estudié Turismo e Idiomas. Estuve 6 meses en el centro de idiomas ICPNA. Por cuestiones económicas, no pude terminar. Era año y medio. Me faltó economía y me regresé. Luego me fui a Puerto Maldonado e ingresé a UNAMAD. Mi papa no tenía esa vez, no había ni chacras. Me faltaba economía y me retiré. Me vine aquí a trabajar. Yo siempre quise estudiar, pero después tuve mi pareja y mis hijitas. Me puse a estudiar en el Instituto de Salvación [Instituto de Educación Superior Tecnológico Público–Manu] y el año pasado he terminado la carrera de Administración de Recursos Agropecuarios y Forestales. Culminando este año [2020] y tengo mi proyecto para graduarme [octubre del 2020] y titularme. Había un aviso en el colegio. El director del año pasado me dijo convocatoria para personal de auxiliar, y como yo estaba culminando, me presenté y salí seleccionado. Me llama la coordinadora de la RESSOP, me dijo que un profesor había renunciado. Me han dado sus horas y eso incluye Educación para el trabajo y normal. (Extracto de entrevista a docente harakbut, abril 2020)

Este es el caso de un docente harakbut de parcialidad amarakairi que enseña a los jóvenes matsigenka en contacto inicial el curso de Educación para el Trabajo en la Institución Educativa Virgen Madre de Dios. De acuerdo al diseño metodológico presentado a finales del 2019 a mi jurado de seminario de tesis, EPT iba a ser el curso medular por el cual iba a explicar la vinculación socioeconómica de la población PICI a la sociedad nacional. Sin embargo, por efectos de la pandemia, las clases se suspendieron. El docente N°6 siguió como profesor de los y las jóvenes matsigenkas, pero ahora enfocado en el curso de matemáticas. Muestro su caso porque me parece relevante indicar cómo un docente amarakairi ha ocupado la plaza docente a través de la deserción de otro docente. Las precariedades del sistema educativo formal peruano existen en el discurso del maestro circunstancial. Por otro lado, las continuidades históricas entre ambas poblaciones originarias (matsigenka y amarakairi) aún siguen vivas en el Alto Madre de Dios, pero bajo el techo de una escuela donde un docente descendiente de los “bravos mashcos” enseña matemáticas y educación por el trabajo a jóvenes matsigenkas en contacto inicial.

Las diferencias entre varones y mujeres al interior de las aulas son evidenciadas en el discurso del padre misionero. Las mujeres matsigenkas están transitado de los roles

domésticos asignados en sus hogares a obtener mayor participación en la educación formal, sin embargo, no es la tendencia de la totalidad de la población femenina matsigenka del PNM. Ellas conforman la élite local de sus comunidades al apoyarse en los antecedentes educativos formales de sus abuelos, padres o tíos. Los varones, en cambio, transitan de los reinos de la chacra, el monte y la quebrada a un territorio complicado donde sus habilidades están constreñidas por las demandas en la regularidad de los hábitos de estudio. Son diseñadores de nuevos significados, pero estos parecen cristalizarse fuera de las aulas. Se ríen, pero también advierten la desventaja frente a la población femenina. Todos ellos y ellas, no obstante, transitan hacia la escuela con los imaginarios que esta institución estatal y sus agentes promueven. La competencia por medio de prácticas letradas hegemónicas en un idioma dominante enseñado por agentes foráneos resulta la norma en Shintuya. Bajo ese espectro los jóvenes matsigenkas bregan por egresar de la secundaria. Algunos jóvenes ya tienen 15 y 16 años, dentro de poco van a ser mayores de edad, y cuando llegue ese momento, la oportunidad de continuar sus estudios probablemente se diluya en el Manu o el Alto Madre de Dios. La risa podría convertirse en tristeza y ella en enojo. Tienen que decidir entre internarse al bosque para apaciguar su ira o arrojarse a una vida incierta en la ciudad y escuela del mestizo.

La voz de los adultos nos aproxima a la genealogía del porqué los varones matsigenkas encuentran dificultad en inscribirse dentro de la tradición de las prácticas letradas y el hábito al estudio demandados por la educación formal. Después de haber resumido y analizado estos discursos creados por adultos no matsigenkas en el 2020 considero que la voz de uno de sus más famosos representantes, Fidel Pereira (ver subcapítulo 1.1.1), es un horcón que también explica una causa probable de la deserción o interrupción de los estudios focalizado entre los varones.

Muy difícil es conseguir que los niños de pura cepa aborígen, puestos en la escuela, aprendan a leer y a escribir y otras nociones que se les enseñan en la cartilla, en su propia lengua y castellano. No porque sean faltos de inteligencia, sino porque *no tienen interés en aprender conocimientos del hombre blanco* [cursiva mía]. Y si llegan a aprenderlos, al volver de las vacaciones ya los han olvidado. ¿Por qué? *Porque sus padres no ponen empeño en que procuren conservar lo aprendido* [cursiva mía]. Los machiguengas quizá admiran y envidian al hombre civilizado por las ventajas de que cada vez más dispone, gracias a su ingenio inventivo y a sus esfuerzos para convertir sus ideas e iniciativas en halagadora realidad; pero con todo eso, no aspiran a imitarlos en algo. *Acaso el mismo civilizado le dé motivos o pretextos para ello, tratándolo de*

*salvajes, es decir, dándole a entender que, “la mona, aunque se vista de seda, siempre mona queda”* [cursiva mía]. Alguien me dijo en una ocasión: nada ganamos con hacernos *viracochas*, su con ello no vamos a poder tratar de igual a igual con los verdaderos *viracochas*, ni siquiera con los *puñarunas*, que también nos tratan como a seres de condición inferior a la suya. Entre los mismos neófitos de la Misión, muchas han aprendido no solamente las luces de la civilización cristiana, sino también a cultivar la tierra y a dedicarse al comercio con los frutos de su industria; pero no obstante hubo quienes, *por amor a su libertad y a los usos y costumbres de su tribu, se retiraron los que pudieron de la esclavitud dorada que les sonreía en esas Misiones* [cursiva mía]. Y de igual modo los que estuvieron bajo el patronato de otros civilizados. [...] El machiguenga se siente feliz viviendo su propia vida y con la felicidad que encuentra en sus tierras que, gozando de las ventajas de la civilización, a costa de cumplir obligaciones y efectuar trabajos opuestos a su propia naturaleza. Si la felicidad en este mundo es el mayor y único bien que todo ser humano viene anhelando con manifiesta vehemencia, desde tiempos remotos, ¿por qué no concederle al machiguenga que lo desean? Esto según mi criterio, sería posible, y más habiendo en nuestras regiones selváticas, tierras donde pueden vivir holgadamente, y no solamente sin molestar al hombre civilizado, sino también prestándole servicios las veces que puede” (Testimonio de Fidel Pereira recogido por P. Andrés Ferraro 1967: 280-289 citado por Alonso 2007:800-801)

Este es un testimonio *emic* de un mestizo de madre matsigenka. El Sr. Pereira era un terrateniente reconocido en Quillabamba durante la década de 1960 e inmortalizado en la novela de Vargas Llosa “El Hablador” (1987). En primer lugar, según este testimonio, el no mostrar interés en los conocimientos de “los blancos” transmitidos a través de cartillas, libros o fichas, todos materiales pedagógicos constituyentes de la historia educativa formal peruana, asoma como un argumento reconocible en el discurso del maestro andino contemporáneo. Las prácticas letradas desarrolladas en lengua dominante a través de maestros foráneos que emplean metodología pedagógica dominante aún se mantienen en las aulas actuales tanto como ocurría en la década de 1960. En segundo lugar, menciona el retorno de los alumnos matsigenkas en época de vacaciones a sus unidades domésticas. Una vez instalados los estudiantes en sus casas, los padres de familia “no ponen empeño en procurar conservar lo aprendido”. Quizás los PPF no “procuran en mostrar empeño”, porque requieren la mano de obra de sus hijos e hijas en las actividades productivas locales; además, los padres o madres no poseen antecedentes educativos formales. Fomentar hábitos de lectura, investigación académica y resolución de problemas en exámenes estandarizados requiere padres y madres de familia con antecedentes de educación formal.

También indica otra dimensión que aún tiene asidero en el siglo XXI: la discriminación. Nada ganan en aprender o hacerse *viracochas*, si aún son tratados como “salvajes” o “sujetos inferiores” por sus compañeros de carpeta o por sus colegas, tal como se puede ver en las tensiones existentes entre maestros EIB y maestros no EIB en la época contemporánea. El “amor a la libertad y sus costumbres” podría explicarse por el deseo de poder vivir en libertad sin intervención de agentes foráneos. Deseo universalmente humano. Sus abuelos fueron perseguidos y asesinados por caucheros, sus padres fueron perseguidos y asesinados por madereros. En la década de 1960 ellos tienen la posibilidad quizás remota, pero posible de quedarse en sus tierras de origen y vivir una vida en libertad sin la intervención de patrones. Finalmente, Pereira concluye en manifestar una pregunta válida en ambas décadas (1960 y 2020): ¿por qué no concederle a los matsigenka la felicidad bajo sus propios términos? Él responde la pregunta indicando la necesidad de vivir en tierras donde holgadamente pueden *mitayar*, pescar, cosechar, educarse, sanarse, vivir bien.

Esta vida feliz no considera separarse del mundo del *viracocha* –o del mundo global en el siglo XXI–, sino acceder a él cuando sea necesario sobre todo para acumular papel moneda, tecnología e información. Los contratitos, los trabajitos, las encomiendas, los jornales y la vuelta a casa son estrategias relacionadas a la pluriactividad económica. Ir a la ciudad para trabajar un determinado tiempo y retornar al hogar con objetos, tecnología, dinero, víveres e información. Los jóvenes varones matsigenkas del internado de San Miguel de Shintuya desean ser maestros o profesionales. Son dos respuestas que regularmente brindan ante mis preguntas o comentarios. Aún no tienen claro el camino, son jóvenes de 15 y 16 años. Se debe esperar y no presionar; pero la educación formal peruana los presiona para que sean exitosos empresarios formados bajo el discurso neoliberal tecnocrático, a través de exámenes estandarizados donde irremediablemente muchos fracasan y solo pocos llegan a alcanzar los niveles educativos formales exigidos por este discurso hegemónico (ver gráficos capítulo 4).

Finalmente una variable relevante para comprender el proceso de escolarización en comunidades nativas es la confesión religiosa del docente. Requerimos aproximarnos al rol del docente no exclusivamente desde su adscripción étnica, lengua materna o región de origen, sino también desde la religión que profesa. Es un factor invisible pero gravitante en la escolarización nacional de millones de niños(as). El docente contratado

o nombrado<sup>142</sup> ejerce notable influencia económica, cultural, lingüística y religiosa al interior de la comunidad nativa. El aula es la comunidad y los miembros de ella han sido o son sus alumnos(as). El docente N°5, por ejemplo, es adventista. Durante las mañanas y tardes realizaba las visitas a las casas de la comunidad donde explicaba, supervisaba y corregía las fichas de “Aprendo en Casa”. Después de haber realizado la labor formal pedagógica ordenada por la dirección de la institución educativa y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), tenía un programa radial donde difundía el mensaje de “el fin de los tiempos”. Asimismo en las noches visitaba, conversaba y leía la Biblia con la única familia de confesión evangélica en la comunidad. La construcción religiosa discursiva de este docente no es distinta a los casos del resto de la plana docente de confesión católica. Ellos y ellas son misioneros seculares católicos cuya labor central amalgama pedagogía formal con evangelización. Evangelizar es también educar. ¿Cómo no atender el espíritu, mente y corazones de sus alumnos(as) si conviven con ellos(as) durante años? Conocen la historia familiar, actividades productivas, traslado temporal a centros urbanos, dificultades en el aprendizaje, etc., de cada uno(a) de sus alumnos(as). Adquieren, manejan y reflexionan, o sea, diagnostican el perfil individual y colectivo del alumnado del cual son educadores. Hay una direccionalidad religiosa (evangélica o católica) aleatoria del discurso pedagógico en las aulas de las comunidades nativas del Perú de acuerdo a la membresía religiosa local.

Baer (1994: 20) en las décadas de 1960 y 1970 identificó en las comunidades matsigenkas de la cuenca del Urubamba el papel de los docentes bilingües formados por el ILV. Eran docentes formados como pastores. Cuando retornaban a sus comunidades representaban el cambio económico, cultural, pedagógico y religioso. No bebían *owiroki* (masato<sup>143</sup> en matsigenka) y, discursivamente, abrazaban la monogamia y condenaban las relaciones extramaritales. Las familias matsigenkas poligínicas consumidoras de masato perdían influencia porque los docentes bilingües evangélicos a través de las sesiones pedagógicas y el culto religioso “combatían” (sic) públicamente esas prácticas. Asimismo el prestigio de los maestros evangélicos se acrecentaba al recibir un sueldo mensual y, de esa forma, podían acumular herramientas de metal, alimentos de origen industrial, armas, combustible, etc. Ellos se configuraron como agentes pedagógicos, promotores de la transacción del papel moneda y autoridades de facto.

---

<sup>142</sup> Los docentes contratados pueden retornar a su antigua plaza como es el caso del docente aimara entrevistado en Shintuya.

<sup>143</sup> Bebida tradicional hecha a base de la fermentación de la yuca.

En el caso de los primeros docentes originarios arawak presentes en el PNM, las misiones católicas del Urubamba fueron sus centros de educación formal. De esa manera, la población matsigenka de la región Madre de Dios percibió a sus paisanos(as) del Urubamba como autoridades por defecto<sup>144</sup>. Baer, en 1970, se resistía a denominar nominal y teóricamente a los maestros bilingües como “jefes” porque dependían de la misión evangélica y no distribuían generosamente entre las familias originarias los bienes acumulados. Los *i'tinkami* (jefes en matsigenka), no obstante, en esa época no compartían rasgos en común con los viejos jefes arawak (1994:51). Han pasado cincuenta años desde el inicio del primer trabajo de campo de Baer con los actuales abuelos matsigenkas (1968); de esa forma, los agentes especializados originarios y no originarios de la educación formal se constituyen en la actualidad como *viracochas* contemporáneos. La lejanía de los iniciales asentamientos matsigenkas con referencia a centros urbanos donde habitan población mestiza y asturiana<sup>145</sup>, la continua convivencia en y fuera de las aulas, la adscripción étnica, la práctica de la lengua materna, la acumulación de papel moneda y objetos de difícil acceso para la vasta mayoría de comuneros(as) y la lectoescritura del castellano configuraron progresivamente a estos iniciales bisoños docentes matsigenkas como agentes pedagógicos y dirigenciales destacados de las comunidades del PNM. Han asumido con sus matices el rol de autoridades. Quizás no como los viejos *i'tinkami* bajo la perspectiva etnográfica tradicional de Baer, sino como *viracochas* y agentes del estado peruano contemporáneos.

Es mayo del 2020, el pisonay (*Erythrina edulis*) aún no florece. Los abuelos amarakairi calculaban su edad al florecer este árbol todos los meses de agosto. Aún no brotan flores rojas de las ramas del pisonay, las cuales darán sombra tanto a matsigenkas como amarakairi antes de ingresar y, también, después de egresar de la escuela.

---

<sup>144</sup> Hay dos casos importantes de docentes/dirigentes educados por los misioneros dominicos en la cuenca del Urubamba. Cuyas descendientes son internas en la actual Misión de Shintuya.

<sup>145</sup> De acuerdo al Lumen Domus, las visitas pastorales hacia las comunidades del PNM se realizan dos veces al año.

#### Capítulo 4. Juventud contemporánea matsigenka en contacto inicial de Madre de Dios durante la pandemia del coronavirus

En el caso matsigenka, Allen Johnson (2003: 108-118), indica como las principales transiciones o fases en la vida familiar las siguientes: *temper tantrum* (rabieta), *late childhood* (infancia tardía) y *adolescence* (adolescencia). La primera fase es un momento decisivo en el desarrollo del niño matsigenka, ya que él o ella se da cuenta de la inutilidad de dar mandatos/órdenes a sus cuidadores(as). Ellos ya no pueden intimidar y manipular con el llanto y las lágrimas a la madre recientemente embarazada. Los adultos ya no simpatizan con el infante indefenso que requiere ser cuidado pues *la rabia* del llanto es un asunto personal y no colectivo. Ahora la atención del grupo será focalizada en el nuevo ser engendrado. La segunda etapa no tiene un registro etario exacto. Se considera desde los cuatro años hasta la menarquia en el caso de las mujeres<sup>146</sup>. Aunque no pueden estar absolutamente solos o solas durante el día, pueden acompañar a sus hermanos o hermanas mayores (quienes son mayores por uno o dos años más) bajo la premisa de no hacer berrinches o mostrar ansiedad; de lo contrario, no les permiten acompañarlos. De esa forma, un niño o niña de siete años, por ejemplo, puede asumir la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores. En la última etapa, se valora el aprendizaje por observación. La individualidad del joven se manifiesta en la solución creativa a problemas cotidianos de la vida familiar. Esta creatividad está vinculada al género de sus padres. Si eres mujer, debes mostrar cualidades eficientes en la solución de problemas domésticos (i.e cocinar alimentos, tejer una cushma, cuidado y alimentación de bebés); en caso, se es varón, demostrar habilidades como *mitayero*, pescador y horticultor. No obstante, ya seas varón o mujer, el colectivo familiar enfatiza el autocontrol y la generosidad en los jóvenes. Controlar los impulsos, las rabietas y la ira es un tema central en el autodesarrollo del ser matsigenka.

Al inicio del documento he ofrecido el sustento teórico y de estudios de caso referentes a juventud indígena amazónica (ver subcapítulo 1.1.1). De esa forma, para efectos de la investigación focalizada en esta población en contacto inicial, considero que joven es aquella persona que ha tenido procesos de contacto fluido o intermitente con la sociedad nacional a través de agentes especializados en educación formal ajenos a la sociedad local originaria, experiencias de migración temporal a centros urbanos (i.e salud, educación, empleo o “pasear”) y consumo de bienes producidos por la sociedad global

---

<sup>146</sup> En el caso del varón no hay un límite etario claro.

(i.e tecnologías de información, vestido y alimentos de origen industrial). La muestra de 22 jóvenes matsigenkas de ambos géneros (masculino y femenino) cumple las prerrogativas basadas en la teoría antropológica amazónica y estudios etnográficos en tres países de la cuenca amazónica revisados al inicio del documento. En los siguientes párrafos se desarrollará, entonces, el argumento de esta proposición a través la perspectiva de los actores y las actrices nucleados en la misión católica durante la pandemia del coronavirus. Para ello he requerido revisar y adecuar metodología aplicada a población infantil<sup>147</sup> (Ames et al 2010) y juvenil<sup>148</sup> (Sagastegui et al 2013).

La investigación con jóvenes matsigenkas en contacto inicial requiere metodología pertinente para así recopilar circunstancias y condiciones materiales y sociales, expectativas y reflexiones sobre ser joven de un pueblo originario amazónico a inicios de la década de 2020. Fue complicado, también, presentar introductoriamente el contexto socioeconómico y ambiental que enfrenta la región Madre de Dios a ellos y ellas. Esto se explica por las circunstancias especiales de la localidad donde viven (Parque Nacional del Manu). La abundancia de flora y fauna endémica, acceso a copiosos recursos hídricos, ausencia de industrias extractivas, contacto esporádico con colonos andinos (a excepción de los docentes y personal sanitario que laboran en las CCNN), afectividad con agentes especializados en el cuidado y promoción del medio ambiente y vínculos centenarios con misioneros dominicos responsables de la educación formal (i.e RESSOP) crea una comunidad de jóvenes originarios arawak *particular* comparada con poblaciones juveniles de otros pueblos amazónicos donde la economía extractivista, contaminación de fuentes de agua, escasez de flora y fauna endémica e invasión de territorio por colonos andinos es cuasi una norma general. No obstante, no se idealiza la situación de aislamiento particular que viven los jóvenes matsigenkas del PNM al, supuestamente, no poder interactuar fluidamente con jóvenes de otras etnias o clases sociales, transitar permanentemente a ciudades o centros urbanos, acostumbrarse a la comida del mestizo<sup>149</sup>, consumir bienes globales y comunicarse a través de tecnología de información. La evidencia de carácter etnográfico que he recolectado en los meses de estadía en la CN Shintuya ofrece un nuevo panorama sobre lo que se concibe o categoriza arbitrariamente como “población en

---

<sup>147</sup> Las autoras indican que en el caso del Perú, estos procesos incluían el paso del nivel inicial a la primaria para la cohorte menor (5 y 6 años); y el tránsito de la escuela primaria a la secundaria para la cohorte mayor (11 y 13 años).

<sup>148</sup> La autora indica que la población objetivo fue aquella ubicada en el quinto grado del nivel secundario en una comunidad ashaninka.

<sup>149</sup> Comida de origen industrial.

contacto inicial” ya que los resultados nacen de la voz y mano de los y las jóvenes matsigenkas en edad escolar a través, también, del filtro arbitrario del investigador.

#### 4.1 Nociones contemporáneas de ser matsigenka: construcción de la masculinidad y feminidad en población joven originaria amazónica

El interés académico está intencionalmente orientado a la juventud indígena en contacto inicial y su proceso de vinculación socioeconómico a través de la educación formal con la sociedad nacional. El método debió ajustarse en las semanas de campo no solo por los imponderables que siempre existen y existirán en el trabajo etnográfico desarrollado en la Amazonia (i.e accidentes en la movilización, rechazo a la investigación por parte de la población, enfermedad del investigador, entre otros), sino también por enfrentar un escenario nuevo: una pandemia. Pero a la luz de los primeros resultados parciales en la aplicación de los instrumentos en la misión y las teorías empleadas en el marco teórico la metodología progresivamente iba emergiendo. Resultó central la participación activa de los y las jóvenes quienes a través de diversas entradas brindaron *inputs* a la metodología de investigación. Así la conversación informal desarrollada en actividades deportivas, la redacción monográfica breve, la asesoría en la lectura en castellano, el dibujo y pintura, el enseñarles a escribir canciones en castellano<sup>150</sup>, la reflexión sobre videos protagonizados por otros jóvenes originarios amazónicos, la comparación al compartir videos de sus comunidades y otras comunidades nativas, la total apertura a aprender matsigenka, la elaboración de mapas parlantes y ciclos de vida diferenciados por género, relatar y aprender relatos de origen con ellos, el asesoramiento pedagógico constante en sus tareas, la afectividad y confianza creada en esas semanas... todo sumó para brindar rigor y creatividad en esta investigación.

Cuadro 12: Métodos aplicados en la MSMSH - 2020

Métodos participativos grupales	Métodos participativos individuales	Observación etnográfica y participante	Conversaciones individuales
Videos de vida diaria en la Misión (Varones)	Vida diaria en comunidad “¿Cómo es mi hogar?”	Observación y participación en actividades deportivas	Internos (Varones)

<sup>150</sup> Basado en videos musicales realizados por jóvenes indígenas amazónicos en el Perú. La experiencia de Radio Ucamara ayudó al desarrollo de esta experiencia en Shintuya. Ver link de su canal en Youtube: [https://www.youtube.com/channel/UckSfG0xv4mAHKv-be3\\_0Qag](https://www.youtube.com/channel/UckSfG0xv4mAHKv-be3_0Qag). También empleado videos realizados por los misioneros dominicos. Ver link de su canal en Youtube: <https://www.youtube.com/user/selvasamazonicas/videos>. Asimismo he empleado videos musicales realizados por grupos de cumbia y hip-hop donde jóvenes amazónicos expresan sus experiencias como tales.

	(Varones y mujeres)	(Varones y Mujeres)	
Mapa parlante de la comunidad (Varones y Mujeres)	Ciclos de la vida (Varones y mujeres)	Observación comunidad Shintuya	Tutores del MISEMA
Canción “¿Qué hacemos los jóvenes?” (Varones y Mujeres)	Lectoescritura en castellano (Varones y mujeres)	Observación de vida cotidiana en la Misión	Misionero español
Transiciones escolares (Historias – Varones y Mujeres)	Uso de tecnología de información (Varones)	Observación y participación en asesorías pedagógicas (Varones y mujeres)	Autoridades locales - Shintuya
	Historias de viajes a la ciudad (Varones y mujeres)		

Fuente: Elaboración propia basado en Ames et al (2010) y Sagástegui et al (2013)

El lugar de enunciación del investigador se considera fundamental para el desarrollo de los métodos con población juvenil matsigenka. De esa forma, la aplicación de instrumentos, técnicas y métodos discrimina el trabajo entre varones y mujeres al ser el investigador un varón. Asimismo, no se dividió a la población en cohortes de acuerdo a la edad ya que la población etaria de los cinco grados de secundaria no presentaba regularidad. Por ejemplo, un joven de 15 años cursaba el primero de secundaria. Así, finalmente, decidí dividir la población de acuerdo a la variable de género.

#### 4.1.1 Roles de la población joven matsigenka en la comunidad de origen

En un primer momento, desde la perspectiva etnográfica tradicional, las familias matsigenkas asignan roles marcados a sus miembros de acuerdo al género. En esta sociedad arawak la política, la guerra y el comercio son patrimonio de los varones; en cambio, la autoridad concerniente a los intercambios matrimoniales es dual pues varones y mujeres tienen atributos y responsabilidades. Las alianzas realizadas en el plano local, por ejemplo, son responsabilidad y atributo de la autoridad femenina mientras que la conformación de alianzas con “lo lejano” (sic) o lo global es iniciativa masculina. Son las mujeres quienes “tejen” las relaciones de parentesco locales al entregar o dar a su hija al joven varón solicitante. El potencial yerno entrega a la *paguiro* (tía o suegra en matsigenka) mitayo, pescados o artefactos hasta que la tejedora decida hilar a su hija con un joven varón (Renard-Casevitz 1999:27). Los y las jóvenes

matsigenkas, así, viven bajo la autoridad de las *paguiro* tejedoras y de los varones mitayeros. Sin embargo, son sujetos también de responsabilidades desde edades tempranas. Un primogénito (6 o 7 años) puede verse como el cuidador de su hermana menor. El varón cargará a la bebé con sus brazos, en la espalda o en los hombros solo de la casa-habitación hasta la casa-cocina y, en circunstancias excepcionales, al regreso de la chacra para auxiliar a su madre quien lleva el peso de la yuca cosechada. El varón cuidador no utilizaría el cargador de bebé que una mujer ha utilizado. Y si se encuentra rodeado de más varones, el cuidado de los niños pequeños será responsabilidad de la(s) hija(s) presente(s). La madre tejedora solicitará la ayuda de su hijo en las tareas de cuidado de sus hermanos(as) menores hasta aproximadamente los siete años, pero seguirá recurriendo a la asistencia de sus hijas. Los varones a partir de los seis o siete años seguirán a sus padres e iniciarán su camino en las actividades masculinas antes de enfatizar sus conocimientos de caza, pesca, roza y quema de chacras, construcción de casas, entre otros saberes, con sus futuros suegros. Entre los matsigenka la dicotomía sexual es esencial, sin embargo, no como base de una relación general asimétrica sino más bien como la bipolaridad de géneros complementarios que engendra toda forma de vida así también las relaciones entre géneros se fundamentan en la autonomía de las personas (1999:28-30).

Bajo la ideología matsigenka de lo local y global y las relaciones complementarias entre géneros propuesto por Renard-Casevitz (1999), el método participativo individual “¿Cómo es mi hogar?” estaba orientado a que los jóvenes de ambos géneros redacten brevemente quiénes viven en su comunidad de origen y a qué actividades se dedican ellos y sus familiares cotidianamente. Al finalizar la redacción se les solicitaba que dibujaran su comunidad de acuerdo a lo que han escrito. Finalmente, en grupos de varones y mujeres reflexionábamos cuáles eran las similitudes y diferencias sobre lo redactado y dibujado. Así se obtuvo que las jóvenes matsigenkas se dedican a labores domésticas tales como cuidado de los hermanos o sobrinos menores, labores agrícolas (i.e cosecha y siembra), alimentación de aves de corral, tejido de *cushmas* y actividades lúdico-deportivas como el voleibol y danza. En el caso de los varones, ellos dedican el día a acompañar a sus padres o tíos “al monte”, aprender a diseñar flechas mediante la observación y a actividades lúdico-deportivas como el fútbol.



Fotografía 4: Dibujos de jóvenes internos de la Misión de San Miguel de Shintuya – 2020. Fuente: Archivo personal



Ahora voy a hablar sobre cómo es mi hogar. Mi hogar es así. Mi papá está haciendo su flecha, mi mamá está trayendo agua para cocinar yuca con sábalo. Mientras que mis hermanas siempre juegan en la tarde. En mi hogar hay chacra, aguajal, paca, pijuayo, plátano, yuca, maní, papaya, mango, etc. Cuando mi abuelo y abuela están limpiando las chacras, mis hermanos les ayudan. Mi hermanita se encarga de dar comida. (Joven varón matsigenka de Yomybato, 14 años)

Yo dedico en mi comunidad que sea mejor, dedico en mi casa. Somos pocos y no tenemos perro. Solo tenemos gallina y pato. Yo dedico a mi familia. Solo vivimos 6 personas que viven en mi casa. Hay plátano, piña, caña, cocina mejorada, caza. Me dedico a mi casa sea mejor, limpiar que no haya basura ni pasto. Tiene que estar limpio. Cuando yo estoy en la casa, yo barro en mi casa para que esté limpio y me felicita mi mamá y papá. Nosotros trabajamos en la chacra, también íbamos al monte. Cogimos sajino y paujil. Yo no tengo mi hermano, pero solo tengo a mis hermanas, tío. A mí me gusta bailar, me gusta cantar. Mi comunidad es más lejos de Tayakome, Yomybato. Más cerca es Maizal, Pakitza, Limonal, Boca Manu, Diamante, Shipetiari, Itahuania y Shintuya. Sr. antropólogo te agradezco por dibujar en mi casa. Gracias. (Joven mujer matsigenka de Maizal, 16 años)



Me llamo F. Vivo en la comunidad nativa de Tayakome. Tengo 14 años. Me gusta jugar, *mitayar*. Tengo mi madre y mi padre. Tengo mi cría: se llama achuni, *pantio* [pato] y *osheto* [mono maquisapa]. Hay trochas en mi comunidad. Desde la canoa, mi tío flechó a un sajino. (Joven varón matsigenka de Tayakome, 14 años)



Yo tengo 4 hermanos y 2 hermanas. En mi casa hay tienda, corral, cocina, 6 pollitos, 2 gallinas y 3 gallos, 1 pileta. Atrás del corral hay 3 árboles de mango, un plátano Siempre mis dos hermanos juegan en las tardes y yo con mi hermana jugamos vóley. Mi padre va a pescar; mi madre, cocina. Y, a veces, una hermanita bien traviesa y que hace desorden en la tienda. (Joven mujer matsigenka de Tayakome, 14 años)

Mi comunidad se llama Tayakome y vivo con mi padre y mi madre. Tengo 5 hermanas y mi hermano. Yo quiero estudiar en secundaria. Quiero ser profesor. (Joven varón matsigenka de Yomybato, 15 años)



Me llamo R. Ahora voy a hablar sobre cómo es mi hogar. Mi hogar es así. Mi papá está haciendo su flecha, mi mamá está trayendo agua para cocinar yuca con sábalo. Mientras que mis hermanas siempre juegan en la tarde. En mi hogar hay chacra, aguajal, paca, pijuayo, plátano, yuca, maní, papaya, mango, etc. Cuando mi abuelo y abuela están limpiando las chacras, mis hermanos les ayudan. Mi hermanita se encarga de dar comida a los patitos. Gracias. (Joven varón matsigenka de Yomybato, 14 años)

Mi nombre es K. Ahora les voy a hablar sobre ¿cómo es mi hogar! Mi hogar es así como ven en la imagen. Mi papá con mi mamá se va a la chacra y nosotros estamos en la casa haciendo limpieza. Después de todo, yo voy a cocinar para el almuerzo y mis dos hermanos van también a la chacra donde están mis padres. En la chacra tenemos yuca, plátano, piña, camote, papaya, caña, mango, mandarina, caimito, maíz, pacay y zapallo. También tenemos tiempos libres para poder jugar y divertirnos. (Joven mujer matsigenka de Tayakome, 16 años)



De acuerdo al estudio de caso estudiado por Allen Johnson (2003: 39-42), las mujeres matsigenkas adultas emplean diariamente más de cuatro horas en actividades tales como preparación de alimentos (i.e cocinar, hervir) y manufactura de vestido (i.e cushmas). Además orientan, aproximadamente, una hora más en el cuidado y alimentación de los niños pequeños en casa. Limpiar la casa, lavar ropa y ollas, hacer canastas de fibras vegetales, entre otras actividades diarias, ocupan el mayor tiempo del día en el caso de las mujeres adultas. Los varones, en cambio, dedican más horas en la producción de alimentos (i.e roza, quema, siembra y cosecha)<sup>151</sup>. La caza o el *mitayo* es una ocupación exclusivamente masculina así como la construcción de casas y manufactura de objetos de madera de todos los tipos (i.e flechas). El patrón general matsigenka reconoce que el dominio de las mujeres es el ámbito domestico y el monte es el reino del hombre. Usualmente las actividades económicas masculinas tienden a ser fuera de la casa: cazar en caminos cubiertos por el bosque y trabajo pesado en la roza y quema del terreno destinado a las futuras chacras. Los hombres destinan diariamente un tercio más de energía que las mujeres. En el caso de los jóvenes de ambos géneros, antes de los seis años orientan su tiempo a actividades similares: comer, jugar y dormir. A partir de la edad de seis hasta los catorce años empiezan a aprender por observación y, de esa forma, a vincularse con las tareas de sus padres de acuerdo al género.

Este primer ejercicio tenía como fin complementar las prácticas letradas del castellano de los jóvenes con los dibujos donde resumen individualmente la cotidianidad de sus hogares en sus comunidades de origen. Bajo la perspectiva multimodal se reconoce la construcción de significado en diferentes modalidades: orales, visuales e impresas (López Gaspar 2007: 49). Así los jóvenes matsigenkas tienen la posibilidad de desarrollar significados relacionados a su *locus* de enunciación bajo el amparo de la escritura y el dibujo. No he focalizado mi atención en la aplicación de las reglas castellanas gramaticales y de puntuación; más bien ambos productos (el párrafo escrito y el dibujo) al combinarse evidencian el diseño que ellos y ellas son capaces de proponer al investigador en base a una pregunta general “¿cómo es mi hogar?” y preguntas específicas tales como ¿con quiénes vives?, ¿dónde vives?, ¿qué te gusta hacer?, ¿qué te gusta comer?, ¿cómo les ayudas a tus papas?, ¿cuántos hermanos o hermanas tienes?, ¿qué hacen tus papas? y ¿qué hacen tus hermanos o hermanas? Antes de

---

<sup>151</sup> Mujeres y niñas también participan en la horticultura, sobre todo en la cosecha, pero la cantidad de plantas sembradas por ellas es mínima y no aparece en los registros aleatorios observados por el autor de acuerdo a la asignación de tiempo por género en actividades agrícolas.

formularles el ejercicio individualmente, oralmente les narré a todos ellos y ellas cómo, con quiénes, dónde y qué hacía en mi hogar. De esa forma, ya disponían de un ejemplo<sup>152</sup>. No les repartí hojas donde estaban escritos ejemplos escritos ni les mostré videos de esta experiencia documentada previamente con otros jóvenes originarios. Finalmente les brinda una última indicación donde se señalaba que podían dibujar o escribir. Los y las jóvenes decidieron ambos caminos.

López Gaspar (2007: 51-54) menciona que las poblaciones originarias pueden leer y escribir aún sin conocer el alfabeto. Para ello se basa en una explicación sucinta sobre los códigos mayas y el *huipil* (túnica de algodón con diseños que usan las mujeres mayas) donde los indígenas se configuran como autores de textos de modalidades múltiples. Así la lectoescritura indígena se registra en varias generaciones las cuales enseñan a las nuevas a cómo leer el clima, las plantas y de esa forma crear medicina y satisfacer necesidades particulares a sus grupos de parentesco. Los textos alfabéticos o libros no son la única herramienta legítima para registrar y compartir conocimientos.

La memoria pedagógica del pueblo matsigenka podría ser sustentada en el conocimiento almacenado por los ancianos y adultos quienes les muestran oral y visualmente a los y las jóvenes el *know how* de una flecha o una *cushma*; o a pescar, cocinar y *mitayar*. En el subcapítulo 1.1.2 los docentes no originarios perfilaban a los padres y madres de sus alumnos como sujetos carentes de cultura o conocimiento. Ellos se veían a sí mismos como fuente especializada en materia de cultura ya que podían leer y escribir en castellano. Un preconcepto errado, pues, se sustenta en una sola fuente donde ellos han tenido el privilegio de escoger qué y cuándo, de acuerdo al planeamiento de sus sesiones pedagógicas, van a leer sus alumnos.

Los varones matsigenkas del PNM no cazan todavía, pero van adquiriendo conocimiento relacionado a la manufactura de herramientas y armas de madera, recolectan leña y agua, y asisten a sus mayores en tareas domésticas tales como cuidado de hermanos y sobrinos menores. Mientras que las mujeres jóvenes matsigenkas emplean diariamente su tiempo en el cuidado de niños menores, limpieza de la casa y asistencia en la preparación de alimentos. Los jóvenes demuestran en sus escritos y dibujos que quiénes les enseñan son sus tíos(as) o sus padres de acuerdo al género de pertenencia del estudiante. No obstante, en este grupo etario, la división

---

<sup>152</sup> Probablemente no el más pertinente, pero evité arbitrariamente brindarles referencias de la vida cotidiana de otros jóvenes residentes de comunidades nativas para prevenir que copien y peguen ese ejemplo.

rigida de labores no es determinante para que colectivamente pesquen y jueguen fútbol o voleibol. Participan en la pesca colectiva en la Quebrada Fierro o en otras fuentes de agua; juegan en las olimpiadas escolares; participan bailando y cantando en las presentaciones escolares; y juegan fútbol en equipos mixtos. El vinculo afectivo entre primos y primas, hermanos y hermanas se evidencia en los consejos, comentarios, bromas e insultos en la vida cotidiana en la misión.

#### **4.1.2 Bilingüismo en la misión a través de las prácticas escritas y orales de los(as) internos(as)**

En el cuadro 13 se ha registrado las interacciones en castellano de los internos e internas de la misión categorizados por el MINCUL como PICI. En el registro escrito, se recolectó los papeles que ellos y ellas se arrojaban mutuamente en los horarios destinados a la estrategia de educación a distancia “Aprendo en Casa”. La población de internos(as) escriben en un pedazo de papel el mensaje en castellano, lo humedecen con su saliva y lo arrojan al destinatario(a). Al humedecer los papeles constantemente, se borra progresivamente la tinta o el carbón; de esa manera, evitan que los tutores lean sus mensajes. Asimismo, se aseguran de eliminar los papeles al tirarlos fuera del espacio de la misión. Internos de ambos géneros tienen la posibilidad de escribir en matsigenka; no obstante, no he recolectado papeles con mensajes escritos en ese idioma originario. Escriben exclusivamente en castellano para expresar sus sentimientos, burlarse o insultarse. En el caso de los registros orales, estos fueron registrados durante la hora destinada a las actividades lúdico-deportivas. Los varones para dar mandatos/órdenes a sus compañeros de juego emplean el castellano y el matsigenka<sup>153</sup>. En el caso de las internas mujeres, ellas emplean el castellano para dar órdenes, burlarse o insultarse entre ellas. La observación participante diaria en la misión brinda alcances del uso del castellano en ambas poblaciones. Los varones matsigenka emplean L1 (matsigenka) y L2 (castellano) en las actividades lúdico-deportivas, en cambio, las mujeres prefieren el uso del castellano. Ambos grupos realizan prácticas letradas en castellano a través de misivas informales donde emplean coloquialmente el idioma. El uso del idioma se da en un espacio controlado donde no interactúan con jóvenes de otras etnias o hispanohablantes debido a las restricciones de la cuarentena.

#### **Cuadro 13: Registro de interacciones entre internos varones y mujeres - MSMSH**

<sup>153</sup> No he podido registrar totalmente las órdenes en matsigenka ya que no hablo el idioma, y además estaba participando en el juego. No saber el idioma fue una gran limitante. No obstante, los varones se comunicaban conmigo en castellano y se burlaban de mí en matsigenka.

Escrito	“Hola amorcita. Yo te amo con todo mi corazón”	“Me das risa serio. Casi me muero riéndome”
	[Dibujo de un ojo] “Es tu ojo”	“Así creo que sí porque está bonito”
	“Tú ves bonito [el dibujo del ojo], yo veo feo”	“Cómo me puedes decir eso. Me siento mal”
	“Eso espero que esto, Félix. Yo también extraño a mi familia”	“Anyá, pero pronto estaremos en la comunidad que pertenecemos. Mejor es que estudies que estar pensando para ser algo en la vida. Después voy a estar alegre y ojalá que tú lo seas también alegrar tu vida”
	“Sí prima. Eso espero que sea pronto”	“Claro, pues, 😊 😊 estoy alegre”
	“Edsón” [Referencia a un compañero que le gusta]	“Yovevi. Wbds escribes ah”
Oral (Varones)	“Patea”, “ <i>Shigue</i> (corre), Félix”, “patea allá arriba”. “Patea”, “golazo”, “corre”, “cabecea”, “pasa”, “puta madre oe”. “Nopitake” (aquí estoy).	
Oral (Mujeres)	“Chola”. “¿Acaso ustedes son fuertes?”, “Hay que sacar”, “No es gol”, “Yo pensaba que era gol”. “Vamos chola”, “patea con toda tu fuerza”, “Fea”, “Fea, no juegas bien”, “Cholitas”, “Ya pe’ Danitza, pues”, “Ya pe’, chola”, “Llévala, Llévala”. “¡Nani, Alicia!”, “¡Patea!”, “¡Sigue, sigue, sigue!”	

Fuente: Elaboración propia

En el caso del uso de tecnologías de información, la cultura global es consumida al interior del Parque Nacional del Manu. Los jóvenes varones escuchan o comparten videos, imágenes y audios a través de bluetooth. Siete internos tienen celulares (4 varones y 3 mujeres). Refieren que son regalos de sus tíos, padres o abuelos quienes han migrado permanente o temporalmente a Puerto Maldonado, Cusco y Lima. En la memoria interna o tarjeta de memoria (microSD) almacenan géneros musicales tan variados como salsa, cumbia awajún (¡!), bachata, k-pop y música electrónica. También tienen videos de las actuaciones escolares realizadas en años anteriores en Yomybato. La memoria colectiva de estos jóvenes varones es almacenada en sus celulares. Comparten la tecnología con sus compañeros a través de la captura de fotos grupales entre ellos o grabación de videos cantando o bailando. Piden que el investigador aparezca en la foto con ellos, envían videos en matsigenka a sus amigos en Alemania<sup>154</sup>, quieren obtener la contraseña del WIFI de la Misión para hablar con sus

<sup>154</sup> Una pareja de antropólogos y biólogos que han laborado en Tayakome, Maizal y Yomybato. Conocen a los internos desde que eran bebés o niños pequeños. Nos volvimos amigos gracias a los mensajes de WhatsApp.

novias en Cusco o Puerto Maldonado<sup>155</sup>, juegan Solitario Spider, muestran interés en la [música del “señor antropólogo”](#), etc. [Alan Walker](#) ha llegado al Manu hace años y es un referente musical para los adolescentes varones matsigenkas.

Los y las internas de la misión de Shintuya son una muestra relevante sobre cómo los jóvenes diseñan y promueven nuevas variedades de textos relacionados con tecnologías de información multimedia. La pedagogía de la lectoescritura ha restringido al lenguaje a una forma monolingüe, monocultural y gobernada por reglas que no se aplican necesariamente a todos los contextos. El uso constante y perito de celulares y computadoras refleja cómo las formas representacionales tales como imágenes visuales son gravitantes en la comprensión y relacionamiento de los jóvenes originarios con el mundo escrito en castellano (y en inglés) (Cazden et al 1996: 61)

Las condiciones de aprendizaje de los jóvenes no se remiten exclusivamente a la comprensión y reproducción de los textos en castellano al interior de un aula o de otro ambiente cerrado donde son supervisados por uno o varios agentes especializados de la educación formal. En cambio, los jóvenes son agentes y promotores de la multilectoescritura (o *multiliteracies* de acuerdo al Grupo New London) al diseñar nuevos significados de las prácticas letradas a través del empleo de tecnologías de información (1996: 61). Pero estos nuevos significados no se inscriben sobre una *tabula rasa*. Ellos son herederos de patrones y convenciones del lenguaje multimedia al interior de sus comunidades. ¿Quién les ha regalado los celulares?, ¿cuándo se los regalaron? Sus familiares consanguíneos directos les han brindado no solo el objeto, sino también el *know how* incrustado al objeto. Qué escuchar, cómo escuchar, cómo compartir, cómo trasladar la información son lecciones formales de lectoescritura en castellano a través del interfaz del celular. Ellos y ellas han arribado a la misión ya con el conocimiento y la experiencia aplicada al uso de celulares. Pero esto no significa necesariamente que la totalidad de internos(as) tengan acceso fluido y pericia en el uso de esta interfaz visual donde emplean el castellano.

Los adultos matsigenkas del PNM que han tenido la posibilidad de migrar y trabajar en centros urbanos, acumular papel moneda y destinar parte de sus ahorros o sueldo a comprar un celular o una *laptop* son aquellos embajadores de la cultura global al proveer de este objeto(s) a su comunidad representada en un joven. Alrededor de este nuevo

---

<sup>155</sup> Nunca les di la contraseña a pesar de sus ruegos. Uno de los internos me engañó. Me dijo que quería enviar un mensaje a su hermana en Cusco, pero en realidad era su “novia” quien había conocido en un viaje a Boca Colorado.

usuario(a), los y las demás jóvenes acceden al interfaz multimedia y van progresivamente entendiendo esta nueva forma de significado. Un joven educa a otro joven en la práctica letrada del castellano a través de la interfaz visual de un celular. Mientras se vuelve perito en su uso, ya no lee de izquierda a derecha desde el inicio de la pantalla hasta el final, busca la aplicación (por ejemplo, música), aprieta la pantalla y tiene acceso a la carpeta de archivos. Recuerda qué desea escuchar o ver, va directamente a esa imagen o video y aprieta el ícono “play”. Si está aburrido(a), aprieta el ícono de adelantar o rebobinado o, finalmente, aprieta el ícono de salir.

La cambiante forma tecnológica y organizativa de la vida laboral proporciona a algunos acceso a estilos de vida de riqueza sin precedentes, al tiempo que excluye a otros de formas que están cada vez más relacionadas con los resultados de la educación y capacitación (Cazden et al 1996:61, traducción mía).

Para cualquier ciudadano peruano o extranjero, no originario de las CCNN del PNM, acceder al Parque requiere cumplir una serie de prerrogativas: desde tener la tarjeta de vacunas actualizada hasta indicar el propósito y tiempo de tu estadía en esa ANP. En un primer momento se subraya discursivamente la ausencia de televisores y medios multimedia al interior de las comunidades del Parque<sup>156</sup>, pero es una media verdad porque en Yomybato –aun siendo la comunidad más alejada– existe wifi y los docentes trasladan sus *laptops* y dirigentes locales hacen uso de esos mismos aparatos en conferencias vía *zoom*<sup>157</sup>, por ejemplo. Asimismo, las necesidades inherentes a comunicarse con centros de salud, municipalidades, ministerios, prensa, etc., requiere diversidad tecnológica en los medios de comunicación. No solo se comunican por medio de radiogramas o transmisión de mensajes por medio de la señal de la radio (el cual sigue siendo un medio de comunicación importante al interior de las CCNN), también emplean la internet<sup>158</sup>, filmadoras para la grabación de cortos<sup>159</sup> y aplicaciones instaladas en celulares o computadoras portátiles. Advertidos de la presencia de este tipo de tecnología se elabora también *podcasts* en la variedad dialectal del matsigenka que se habla en las CCNN del Manu. “Recomendaciones para evitar el coronavirus”<sup>160</sup>

---

<sup>156</sup> Video grabado en la CN Yomybato el 28 de abril del 2020 <https://www.facebook.com/100047652574264/videos/138492664415819/>

<sup>157</sup> “Comité de Gestión del Parque Nacional del Manu realiza su primera reunión virtual”, 15 de abril del 2020 <https://www.facebook.com/Parque.Nacional.del.Manu.Sernanp/photos/a.550542611646465/3215905038443529/>

<sup>158</sup> Ver perfil de Facebook de la CN Yomybato: <https://www.facebook.com/cn.yomybato>

<sup>159</sup> Cineforo “Educación y conservación a través del cine” transmitido a través de la página de Facebook del Parque Nacional del Manu el 29 de octubre del 2020 <https://www.facebook.com/Parque.Nacional.del.Manu.Sernanp/videos/3039840882788391/>

<sup>160</sup> “Recomendaciones para evitar el coronavirus” <https://www.facebook.com/Parque.Nacional.del.Manu.Sernanp/videos/2592851207628295>

es una serie de tres videos donde jóvenes nacidos y crecidos en las comunidades matsigenkas del Manu y que se encuentran estudiando en la Universidad Católica Sedes Sapientiae Nopoki, en Atalaya (Ucayali), dan recomendaciones vinculadas al lavado de manos y explicaciones referentes al COVID19 en su idioma materno a sus paisanos(as) residentes en Yomybato, Tayakome, Cacaotal y Maizal.

El acceso a nuevos estilos de vida es restringido en cuanto a la presencia de tecnología de información y pericia en el uso de estos medios. Solo los miembros de la comunidad que disponen de sueldos mensuales (i.e docentes o personal de salud o trabajador relacionado a una ONG) son aquellos quienes abren las puertas a abundante información sin precedente en una comunidad categorizada como de contacto inicial por instituciones del Estado peruano. El Puesto de Vigilancia de Limonal, ubicado en la entrada del PNM, podrá filtrar el ingreso de personas, pero no tecnología de información. Ella fluye como el Manu hacia las cabeceras donde yoras y mashco-piros en aislamiento transitan veladamente.



**Fotografía 5: Celulares de los internos. Fuente: Archivo personal**

En la misión ya es la hora destinada a la recreación, los internos prenden sus celulares y le dan *p/lay* a una pista cualquiera y se integran en el juego con sus primas o hermanas o paisanas.



**Fotografía 6: Internos varones y mujeres jugando fútbol en la MSMSH. Fuente: Archivo personal.**

El empleo de tecnología de información en castellano y matsigenka, la lectoescritura coloquial en castellano, los mandatos bilingües en actividades lúdico-deportivas, el consumo y afición por música cantada en inglés y castellano, la grabación de videos en matsigenka y castellano<sup>161</sup> y la transición del idioma materno (L1) al castellano (L2) en la educación formal a través de agentes especializados son factores que van moldeando la adquisición de conocimientos referidos a la sociedad nacional y a la sociedad global. La nación peruana habla en castellano. Los y las jóvenes matsigenka tienen la obligación urgente de aprender a hablarlo, si es que desean vincularse con ella. La escuela está ausente, las aulas vacías y los docentes<sup>162</sup> no pueden ingresar a la misión a medida que la pandemia avanza. Solo están presentes el sacerdote, los tutores y

---

<sup>161</sup> En total he registrado 11 videos donde los jóvenes varones saludan y expresan sus sentimientos a sus amigos en Alemania y viceversa. Hablan en matsigenka y castellano. Solicitan también en los videos que les ayudan en sus tareas de inglés, les preguntan cómo es la vida allá y cuándo retornan al PNM.

<sup>162</sup> Solo los misioneros seglares y apoyos del MISEMA permanecerán en la Misión durante los primeros meses de la cuarentena.

apoyos del MISEMA, la cocinera<sup>163</sup> y el antropólogo. No obstante, los y las internas practican y aprenden el castellano en una multiplicidad de espacios y periodos de tiempo.

La lectura de la hoja dominical de la liturgia, la práctica cotidiana de los coros católicos, las plegarias universales y la lectura del santo Evangelio fomentan también el aprendizaje del castellano. Estamos en una misión católica y todos los domingos a las 5:00pm se celebran misas. En los extramuros de la misión, los ancianos harakbut reclaman comer el cuerpo y beber la sangre de Cristo, pero la pandemia impide abrir la parroquia a la comunidad. La grey amarakairi tiene sed y hambre de Dios. Mientras la población del internado matsigenka reza en castellano al inicio de cada comida, aprende de a pocos los complejos versículos de la Biblia en las liturgias y canta las alabanzas carismáticas en la misión de Shintuya. Orar y cantar a Dios, a Tasorintsi, también permite realizar la transición del idioma materno al idioma nacional en el 2020.

La doctrina cristiana ya no se enseña en idioma *inga* tal como los jesuitas lo hacían en las fenecidas misiones coloniales de Maynas. El *pater noster*, el *ave maría*, el credo, la *salve regina*, los mandamientos de la ley de Dios, los mandamientos de la Santa Madre Iglesia, los siete sacramentos de la Santa Iglesia, la confesión general que se dice después del rezo, entre otros elementos doctrinales evidentemente han sufrido transformaciones después de trescientos siglos (Uriarte 1986: 598-633). Pero el mismo espíritu se mantiene: evangelizar a través del castellano (L2) y las lenguas originarias (L1). Los jóvenes omaguas de nombres castizos del siglo XVII ahora son reemplazados por los y las jóvenes matsigenkas con nombres anglófilos en el siglo XXI. Ellos y ellas como sus abuelos y abuelas fueron nucleados en misiones del Urubamba donde accedieron a la educación formal, al conocimiento del papel moneda, a la obtención de nombres perennes a través de documentos de identidad y reconocer el soplo de Tasorintsi a través de la religión cristiana. Las cualidades intelectuales de los viejos matsigenkas eran apreciadas por los misioneros quienes detallaban como eran “los más despiertos de todos en igualdad de condiciones”. Compartían las aulas con hermanos de otras cuencas, mestizos, quechuas y blancos, pero “no se quedan atrás”. Declamaban poesía “con soltura” en las actuaciones de las Fiestas Patrias y eran alumnos de religión destacados. Ebanistas y sastres eran los oficios que aprendían en la misión. Participaban en los juegos deportivos y en la Liga Provincial tenían un equipo

---

<sup>163</sup> La responsable de la cocina fue educada formalmente en la misión El Rosario de Sepahua. Su padre es amarakairi y su madre es matsigenka. Ella habla matsigenka con las niñas quienes la asisten y conversan en la cocina.

en primera y otro en segunda. “Figuran muchachos machiguengas que han ocupado los primeros puestos por su eficiencia y dominio de la pelota”. Los matsigenkas eran considerados jugadores destacados de fútbol, tenis y básquet. Asimismo, conocían y recordaban “a la perfección todos los ríos y quebradas, el nombre de montes y cerros; los nombres de los animales de los montes, los peces de los ríos, los gusanos de la tierra, toda la flora y fauna, según sus especies” (Ferrero 1967 en Alonso 2007:262-266).

**Cuadro 14: Horario del Internado de la MSMSH**

<b>Hora</b>	<b>Lunes Viernes</b>	<b>a</b>	<b>Sábado</b>		<b>Domingo</b>	
6:00am	Levantarse-aseo		6:30am	Levantarse-aseo	6:30am	Levantarse-aseo
6:30am	Desayuno		7:00am	Desayuno	7:30am	Desayuno
6:55am	Clases		7:30am	Aseo general	8:00am	Estudio
14:00	Almuerzo		9:00am	Estudio	10:00am	Deporte. Actividades diversas
14:30	Descanso-lavado de ropa		10:00am	Manualidades diversas	12:30pm	Aseo
15:00	Trabajo		11:00am	Recreo	13:00pm	Almuerzo
16:00	Deporte		12:30pm	Aseo personal	13:30pm	Descanso
17:00	Aseo		13:00pm	Almuerzo	15:00pm	Libre: Actividades diversas
17:30	Estudio-biblioteca		13:30pm	Descanso-lavado de ropa	17:30pm	Aseo
19:40	Cena-recreación Lunes y Jueves: Noticias		15:00pm	Actividades diversas	18:00pm	Preparación Santa Misa <sup>164</sup>
20:45am	Descanso Viernes y sábado descanso a las 21:45		17:30pm	Aseo	18:30pm	Santa Misa
			18:15pm	Rosario	19:30pm	Cena y TV
			19:00pm	Cena y TV	20:45pm	Descanso
			21:45pm	Descanso		

Fuente: Misión de Shintuya

En el cuadro 14 se observa la distribución del tiempo diario destinado a actividades alimenticias, higiene personal, estudio, lavado de vestido, lúdico-deportivas, manuales, religiosas, descanso y recreación. En la continua observación participante al interior de la misión, la recreación es una fuente importante del afianzamiento del idioma castellano también. Esta se desarrolla en un ambiente acondicionado con televisión conectada a

<sup>164</sup> Las misas se realizaban a las 5:00pm en el tiempo que estuve.

cable satelital (DirecTV), juegos de mesa como ajedrez, damas, ludo y fútbolín. La población de internos, durante el 2020, accedían al uso recreativo de la televisión a partir de las 7:30pm, después de cenar, hasta las 8:30pm o 9:00pm. Veían principalmente películas o series en castellano e inglés (subtituladas)<sup>165</sup> y noticias. El reino de la televisión era femenino. Las internas matsigenkas ubicaban sus asientos en las primeras filas y orientaban, en la mayoría de los casos, la programación televisiva. Qué se veía y cuándo se veía era una prerrogativa de las internas. Al verse como población minoritaria, los varones dedicaban sus minutos de recreación a distraerse con los juegos de mesa presentes<sup>166</sup> aunque también observaban la televisión y conciliaban con las internas qué programas ver. No obstante, las internas matsigenkas al ser el grupo mayoritario finalmente decidían qué película ver y cuándo verla. La televisión es una fuente gravitante en el uso coloquial del castellano. Figuras literarias como la metáfora, hipérbole, símiles, metonimia, entre otras, se encuentran presentes en la narración cotidiana de los noticieros<sup>167</sup>. En los diálogos de los personajes de películas y series de televisión acceden a referencias culturales, sociales, económicas, históricas, etc., vinculadas al país de origen de los actores y actrices. Asimismo, pueden observar y escuchar paisajes inusuales, violencia verbal y física explícitas, construcciones discursivas referentes a poblaciones determinadas, etc. Un programa de televisión es la tradición de un país porque refleja la cotidianidad de su población. La programación de la televisión presenta a jóvenes hispanohablantes influenciados por la cultura anglosajona. Se aprende palabras y música en inglés, *role models* anglófilos y referencias a una cultura ajena pero la cual es *acostumbrada* en el desarrollo del ser joven y matsigenka.

Los nuevos canales multimedia e hipermedia pueden brindar a los miembros de las consideradas “subculturas” la oportunidad de encontrar sus propias voces. Estas tecnologías tienen el potencial de permitir una mayor autonomía para diferentes mundos de la vida, por ejemplo, la televisión multilingüe o la creación de comunidades virtuales a través del acceso a Internet. Sin embargo, cuanto más diversos y vibrantes se vuelven

---

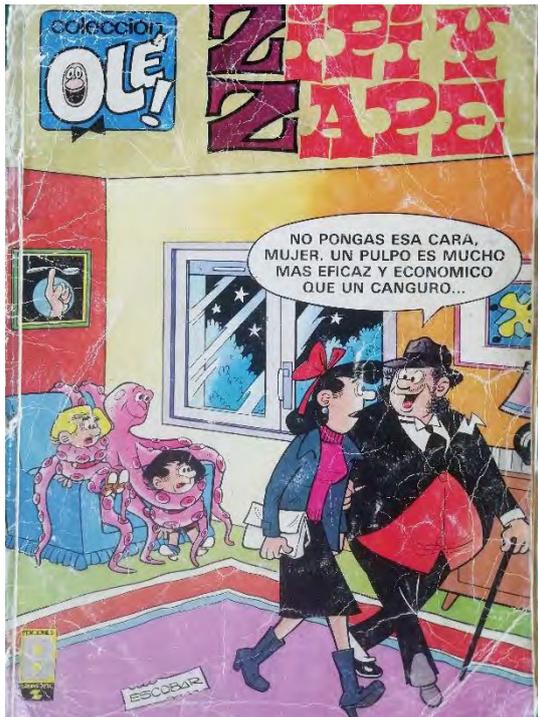
<sup>165</sup> No era frecuente o regular que vean películas subtituladas. Solo veían las imágenes y procedían a cambiar de canal hacia un programa hablado en castellano.

<sup>166</sup> También se notificaba la presencia de televisores y consolas de Super Nintendo 64, pero no utilizaban ambos aparatos porque estaban malogrados.

<sup>167</sup> Las construcciones narrativas periodísticas peruanas se pueden resumir en el siguiente listado: “La madre patria”, “traumatismo encefalocraneano”, “el galeno, el perito”, “penosa enfermedad”, “dantesco incendio”, “hombres de rojo”, “enlace vía microondas”, “nosocomio”, “ajuste de cuentas”, “dramáticas escenas de dolor”, “aparatoso choque”, “la naturaleza se ensaña”, “presunto delincuente”, “líquido elemento”, “caluroso recibimiento”, “el controvertido”, “en exclusiva”, “tomar cartas en el asunto”, “en el interior de...”, “exige justicia”, “momentos de angustia”, “dio rienda suelta a sus bajos instintos”, “cabe mencionar”, “el vehículo siniestrado”, “las reacciones no se hicieron esperar”, “la fiesta de la democracia”, “persecución cinematográfica”, “siniestro”, “peruano de a pie”, “olor a multitud”, “lágrimas en los ojos”, “macabro hallazgo”, etc.

estos mundos de la vida y mayor es la gama de diferencias, menos claramente delimitado parece estar el mundo de la vida diferente. (Cazden et al 1996: 71, traducción mía)

La televisión ofrece a los jóvenes la oportunidad de encontrar sus voces a través de las películas, series o dibujos animados; van moldeando sus referentes y creando sus propias comunidades al interior de la misión. Y también van incrementando las gamas de diferencias entre ellos y ellas. La idea preconcebida del joven matsigenka genérico originario de una comunidad en contacto inicial que está en transición de su lengua materna al castellano no aplica estricta y necesariamente en esta muestra. Los jóvenes que residen aquí durante todo el año van practicando el castellano por diversos medios y agentes: los docentes en la escuela, personal de la misión, transportistas, comerciantes, otros alumnos y alumnas de distinto origen étnico, celulares, televisión, computadoras, liturgias, juegos de mesa, etc. Se saben distintos del resto de sus jóvenes paisanos en Yomybato, Tayakome o Maizal. Las burlas son constantes sobre aquellos familiares que residen en sus comunidades de origen cada vez que vemos los videos que han grabado en sus celulares cuando estaban viviendo allá en las vacaciones escolares o cuando estudiaban en el nivel primario. “No saben hablar castellano”, “no saben bailar”, “son nativos”. Después de estar residiendo desde marzo hasta diciembre en Shintuya, probablemente, vuelven a sus comunidades con una gama de conocimientos relacionados no solo a la lectoescritura del castellano, sino también a la vida de una comunidad en carretera donde tienen contacto fluido con un mapa variado de actores. Por ejemplo, participar en actividades cívico-religiosas con otros alumnos en la capital provincial, o jugar las Olimpiadas escolares con sus compañeros hispanohablantes *puñaruna* o *harakbut*. La educación formal provee acceso a formas dominantes, pero al mismo tiempo valora y promueve la diversidad: en primaria se afianza la EIB (la cual prepara al alumno en aprender castellano) y en secundaria se concibe la transición de la lengua materna al castellano en caso de poblaciones originarias. Las burlas sobre quién habla mejor el castellano y quién no se basa en la dación de formas dominantes a los alumnos. Se perpetua la marginalización de los estudiantes reconociendo el valor e importancia de las formas hegemónicas en base a prácticas letradas, conocimientos empíricos o teóricos y variantes dialectales del castellano dominantes. La población de alumnos(as) a través de formas de representación visual y prácticas culturales hegemónicas aprende a interactuar socialmente de acuerdo a preceptos dominantes (Janks 2000: 176).



**Fotografía 7: Historieta española Zipi y Zape (Biblioteca Shintuya) y jóvenes jugando damas y ajedrez. Fuente: Archivo personal**

De esa forma, el castellano al cual tienen acceso los jóvenes del internado presenta diversidad de fuentes. Los maestros seculares provienen de Arequipa, Ica y Cusco. El castellano hablado por ellos presenta variedades dialectales propias de su región. Asimismo, probablemente, el castellano y el quechua hablado en la región Madre de Dios influencia el léxico y la construcción gramatical entre adultos y jóvenes harakbuts y matsigenkas en Shintuya, Yomybato, Tayakome y Maizal.

Afianzar el castellano en la misión tiene un horario señalado a las 5:30pm bajo el rotulo de "Estudio-Biblioteca"; sin embargo, en el periodo de tiempo en el cual he estado, la Biblioteca era el espacio donde más horas estaban los y las jóvenes. En la mañana desde las 8:00am hasta el mediodía, en las tardes desde 4:00pm hasta las 6:00pm. No obstante, este horario era irregular ya que obedecía a las actividades programadas de la misión en el desarrollo de la semana y aquellas que también yo proponía. En esos horarios, la población de internos resolvía las fichas enviadas por el MINEDU en el marco de la estrategia educativa a distancia "Aprendo en casa", dibujaban caratulas en sus cuadernos, participaban en las actividades participativas programadas por mí y leían, leían mucho. Mostraban preferencia por los siguientes cuentos y relatos de origen amazónicos: "Leyendas Blancas", "Cuentos de los 3 cerditos", "Tasorintsi", "La Cenicienta", "Caperucita Roja", "La moneda de cinco marcos", "El Mago de Oz", "Relatos

orales harakbut”, “Historia de Ninguno”, “El Pampinoplas”, “101 Dálmatas”, “Pocahontas”. Es importante indicar que prefieren los textos ilustrados. Revisaban las enciclopedias, novelas y cuentos ilustrados. Constantemente me preguntaban el significado de varias palabras en castellano. Les explicaba individualmente a los veintidós, pero también, abrumado por la cantidad de consultas, les sugería que utilicen los diccionarios. Aun así, el diccionario no les ayudaba a comprender cabalmente significados como, por ejemplo, “marco”. “¿Qué es marco?” Es una moneda antigua alemana de plata, según el diccionario de la RAE. “¿Qué es Alemania?” Es un país que queda en Europa. “¿Qué es Europa?” Es un continente como América. “¿Qué es América?” Y así... Una sola palabra podría desencadenar una serie de preguntas relacionadas a la definición formal de aquella palabra en un diccionario. Requerían, por ello, aprender por observación. De esa forma, el dibujo auxiliaba en darle significado, por ejemplo, a un cubo o a una pirámide. Las matemáticas requerían que utilizará materiales hechos de papel para graficar una operación aritmética; la geometría necesitaba de dibujos y moldes asibles, aprehensibles. *Tocar* el objeto los aproximaba al concepto de los catetos o hipotenusa. ¿Qué era el mar? “Una cocha grande”. ¿Qué era Madre de Dios? “Una región del Perú”. ¿De qué país eres? “Yomybato”. *¿De qué país vienes, señor antropólogo?* Conceptos como mar, región o país necesitaban del soporte material audiovisual. A través del uso diario de mi *laptop*, una extensión múltiple y un parlante les mostré a ellos y ellas qué era un país, mar o petróleo a través de la voz de otros jóvenes de pueblos originarios amazónicos. Aun así, por el limitado tiempo de mi estadía y por las circunstancias particulares de este trabajo de campo, no fue suficiente lo compartido con la población de internos.

Los(as) jóvenes matsigenkas de contacto inicial no solo interactúan con biólogos, antropólogos, sacerdotes, voluntarios, sino también con los libros. Los textos también construyen su literacidad, pero también el mundo que van explorando a través de ilustraciones, significados, gramática y léxico. Sin embargo, la apropiación del mundo de los *viracochas* no se realiza exclusivamente en el escribir y leer... también en la voz cantada.

Mostré a la población interna matsigenka videos musicales producidos por Radio Ucamara donde jóvenes kukama-kukamiria, por medio de composiciones adaptadas del género musical hip-hop, expresaban preocupación por el medio ambiente, la revitalización de su cultura y el ser joven originario en la época contemporánea. Escogí esos videos ya que la producción les da espacio a jóvenes de ambos géneros

subrayando la presencia protagónica de mujeres. Al tener una población mayoritariamente femenina en el internado, decidí no emplear videos musicales vinculados a los géneros de hip-hop y cumbia realizados por artistas de los pueblos awajún y shipibo-konibo. Esta decisión se explica porque el discurso y protagonismo es hegemoníicamente masculino en la producción de videos musicales de géneros no tradicionales. Es cierto que existe producción audiovisual femenina en aquellos dos pueblos originarios, pero se constriñe a expresiones denominadas como “música tradicional”. La población objetivo es joven y accesitaria a la cultura global juvenil por medio de celulares, televisores y radio principalmente. En un primer momento se pensó la actividad orientada por cantos tradicionales matsigenkas, sobre todo del Urubamba; pero se descartaron al no obtener respuesta en dos actividades planeadas bajo el paraguas de “música tradicional”. La variedad dialectal no fue un problema mayor pues la población de internos(as) comprendían los textos y referencias en los cantos. Por otro lado, tenían en sus celulares música electrónica, escuchaban cumbia y otros géneros no tradicionales. Son jóvenes que comparten con el resto de la población juvenil global acceso a lo que denomina Virtanen (2012) como “cultura global juvenil”, ¿por qué mostrarles a ellos canciones que cantan solo los abuelos o gente mayor; canciones rituales que requieren preparación, purga y visión? Ellos aún no acumulan suficiente sangre/conocimiento para acceder a ese conocimiento restringido a los visionarios (Belaunde 2008).

Cuadro 15: Canción matsigenka

Matsigenka	Castellano
<i>Opampogyakyena shinoshinonkarintsi</i>	Me está mirando la tristeza
<i>Opampogyakyena shinoshinonkarintsi</i>	Me está mirando la tristeza
<i>Ogakyena kabako shinoshinonkarintsi</i>	Me está mirando bien la tristeza
<i>Ogakyena kabako shinoshinonkarintsi</i>	Me está mirando bien la tristeza
<i>Okisabintsatana shinoshinonkarintsi</i>	Mucho me enoja la tristeza
<i>Okisabintsatana shinoshinonkarintsi</i>	Mucho me enoja la tristeza
<i>Amakyena tampia tampia tampia</i>	Me ha traído aire, viento
<i>Ogaratinganaa tampia tampia</i>	Me ha levantado el aire
<i>Okisabintsatana shinoshinonkarintsi</i>	Mucho me enoja la tristeza
<i>Okisabintsatana shinoshinonkarintsi</i>	Mucho me enoja la tristeza
<i>Amaanatyomba tampia tampia</i>	Me ha traído el aire, el viento
<i>Onkisabintsatenatyo shinonka</i>	Mucho me enoja la tristeza
<i>Shinoshinonkarintsi</i>	Tristeza
<i>Amakyena pogyenti pogyentima pogyenti</i>	Me ha traído gusano, gusanito
<i>Tampia, tampia, tampia</i>	El aire, el viento, el aire

Fuente: Barriales 1977 citado en Alonso 2007: 324-325

Esta es una composición realizada en la década de 1970 por un autor(a) anónimo(a), probablemente ex interno(a) de las misiones de Urubamba y transcrita por el P. Barriales. En los siguientes cuadros se exponen tres canciones pensadas y escritas por

los(as) internos(as) de la misión de San Miguel de Shintuya en el 2020. Para ello los he dividido en tres grupos:

Cuadro 16: Grupos formados para composición de canciones				
Grupo	Número de integrantes	Género	Intervalo de edad	Grados
A	8	Masculino	13 a 16	1ero a 3ero
B	7	Femenino	13 a 16	2do a 5to
C	7	Femenino	11 a 16	1ero a 5to

Fuente: Elaboración propia

Decidí dividirlos por géneros, en primer lugar, para evitar que los varones perturben a las internas mujeres en la realización de sus canciones. En segundo lugar, porque el ejercicio estaba orientado a visibilizar las referencias musicales y discursivas presentes en los grupos divididos de acuerdo al género e intervalo de edad. En el caso de los grupos B y C se incluyeron alumnas de 5to grado para que ellas puedan asistir a sus compañeras menores en la redacción y composición de las canciones. El grupo A está integrado exclusivamente por varones. No resulta adecuado manifestarles a los(as) internos(as) que “compongan una canción” basándose en los videos producidos por Radio Ucamara; ellos y ellas requerían la explicación referente al por qué esos videos musicales fueron producidos, cuál era el propósito de componer canciones y cómo se componían canciones. Antes y después de proyectar los videos musicales les formulaba preguntas disparadoras sobre ¿qué género musical les gustaba?<sup>168</sup>, ¿qué querían ver en los videos?<sup>169</sup>, y ¿qué pensaban que les iba a mostrar en la *laptop*?<sup>170</sup>. Luego de ver los videos musicales kukama-kukamiria, les preguntaba ¿dónde vivían esos jóvenes?, ¿qué mensaje o qué decían en los videos?, ¿qué han aprendido de los jóvenes en los videos? Formulé tres preguntas para sondear hasta dónde habían comprendido la narrativa presente en los videos cantados en castellano y kukama por jóvenes originarios. Luego les pregunté si alguna vez habían escrito poemas o canciones (géneros didácticos inscritos en la tradición literaria en castellano al interior de la educación formal) o cartas de amor (prácticas letradas del castellano coloquial ver cuadro 13). Solo las alumnas de 5to de secundaria respondieron afirmativamente que habían escrito poemas o canciones bajo la formulación de las sesiones pedagógicas planteadas por los docentes de comunicación. El resto de los(as) jóvenes enmudecieron, rieron y señalaron los nombres de compañeros(as) de carpeta ausentes que eran referentes afectivos de los(as) internos(as) presentes. “X le escribe canciones

<sup>168</sup> La respuesta unánime fue cumbia

<sup>169</sup> Películas o dibujos animados

<sup>170</sup> Una película

de amor a Z” o “G le gusta a B”. En mi anterior trabajo de campo en Cajamarca (2015), los jóvenes varones awajún escribían canciones y poemas de amor en las hojas de sus cuadernos, les gustaba la cumbia sanjuanera y practicaban coreografías después del horario de clase. Los(as) jóvenes matsigenkas del Manu podrían reproducir esas actividades al ser consumidores de la cultura global juvenil.

En base a los videos musicales producidos en Radio Ucamara, las preguntas disparadoras fueron las siguientes: ¿qué sabiduría tienen los abuelos?, ¿qué queremos los jóvenes aprender?, ¿cuáles son nuestros sueños?, ¿cómo cuidamos nuestros bosques, ríos y comunidad?, ¿qué hacemos en el día, en la tarde y en la noche?, ¿por qué es importante la lengua matsigenka? Las preguntas fueron formuladas en castellano y la indicación a los tres grupos fue que podían escribir las canciones en matsigenka o en castellano. Finalmente, les señalé que la composición de la canción era grupal.

Cuadro 17: Canciones compuestas por la población de internos (as)

Cuadro 17: Canciones compuestas por la población de internos (as)	
Grupo A	<p style="text-align: center;">“Juntos lucharemos rapear”</p> <p>Yo soy J, yo vivo en la comunidad, pero no vivo en la ciudad. Yo soy contento con mis amigos, pero me gusta ir al monte con mis primos, pero me gusta tomar masato. Hay yucales, hay maizales. Qué bonito que se ve y hasta los árboles están contentos porque son pulmón de la tierra. Los monitos que están cuidamos contento, los lagartos como nadan. La vida privada [¿?] y estamos protegidos por el parque nacional del manu y pronto podamos cuidar, terminar mi secundaria y me gusta jugar futbol y ser un militar porque me gusta ir a la guerra para luchar por mi tierra y recuperar mi comunidad y también luchar con los no contactados. [Mi sueño] Es ser un policía para defender mi comunidad</p> <p>Soy B, me gusta el colegio cuando acabo mi secundaria. Quiero ser profesor cuando un niño que no entiende castellano. Yo le voy a enseñar sobre la canción de matsigenka y también canción de castellano para que puedan hablar castellano. <i>Naro nopaita B. nokogake</i> Canción sobre mamita: Mamita porque lloras tanto porque la vida siempre <i>solvei oyanun curo cantara debueta.</i></p>
Grupo B	<p style="text-align: center;">“Rap Sentimental”</p> <p>Yo soy de Isla y me gusta bailar, pero cantar en isla me gusta más. Dicen que el Isla no vale la pena, yo digo, qué tontos, ¿por qué no se esmeran? Oye, de tonteras y trame (dame) un tamal Que el hambre me mata de intriga total Por eso te digo ven y canta conmigo Canta en Isla, atrévete, amigo.</p> <p>Me gusta jugar con mis amigos y también con mis primos Bailo y canto en Isla para aquellos que no la aman Todos juntitos podremos crecer y también Podremos leer por eso te digo ven canta En Isla aprendemos más</p>

	<p>Oye... me enamoré de ti pensaba que eras diferente como los demás que me enamoré ahora</p> <p>Me di cuenta que eras como los demás por eso te dejé pero tú quiere que te perdone cuantas veces te he perdonado pero esta vez no te perdonaré</p> <p>Ojalá que encuentres una mujer pero cuando yo estuve contigo yo en verdad te amaba como a nadie y después de todo lo que me hiciste nunca jamás te perdonaré te deseo que sea feliz con ella.</p> <p>Me gusta cantar con mis amigos y también con mis primos y en las tardes me pongo a jugar en las noches hago mis tareas y mis sueños es llega a la meta que yo quiero ser y queremos aprender más de los más de nuestro idioma.</p>
Grupo C	<p style="text-align: center;">“El tambor”  <i>Iyajaje iyajaje itamporavagueti</i>  <i>Iyajaje iyajaje itamporavagueti</i></p> <p style="text-align: center;">Todos cantamos, cantamos con tamborcito      Todos cantamos, cantamos con tamborcito      Para así poder bailar</p> <p>1) Dice que nuestro idioma es necesario y que no debemos olvidarlo porque la lengua materna es mucho mejor que el español</p> <p>2) Cuentan cuentos de cómo vivían antes y nosotros queremos saber más      De los abuelos y así poder aprender a cantar</p> <p>3) Queremos aprender más las cosas que necesito los jóvenes</p> <p>4) Nuestros sueños es ser profesionales y que nuestra comunidad mejore</p> <p>5) Primero almorzamos y después mis papas van a pescar, nosotros hacemos limpieza en la casa      En la tarde fuimos en la chacra a limpiar. Luego nos vamos a la casa y nos bañamos. En la noche cocinamos para cenar.</p> <p>6) Sí porque nosotros sabemos hablar matsigenka y perder el miedo lo que sabemos nuestro idioma</p> <p>7) Mi mama me enseñó hacer cushma para que nosotros sabemos aprender y después me enseñó a cocinar a lavar los servicios y así poder ayudar a nuestra propia comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia

Comparar el cuadro 15 (1977) y el cuadro 17 (2020) exige reconocer las diferencias entre ambas producciones escritas. Hay desconocimiento sobre la identidad, edad y género del autor(a) de la “canción matsigenka” cantada en 1977 y transcrita por el P.

Barriales. Enmarcado en la década de 1970, no hay información disponible sobre las rutas de migración temporal, educación formal, ni cuán influenciado(a) ha estado el autor (a) de acuerdo al consumo de expresiones culturales originarias y no originarias. En el caso de los(as) jóvenes matsigenkas del Manu, las páginas anteriores y siguientes van perfilando a esta muestra como accesitaria a información multimedia, en transición del matsigenka al castellano, estudiantes del nivel secundario, consumidores de cultura global juvenil, etc.

El Grupo A requirió mayor observación y guiado ya que cada uno de los integrantes decidió escribir su propia canción y no mostraban disposición a colaborar entre ellos. De esa forma, redactaron respuestas a las preguntas y luego la integraron como una sola producción. Asimismo, escribieron en matsigenka (“*naro nopaita*”) y castellano. Mostraron preferencia y curiosidad por aprender sonidos de *beatbox* en vez de redactar una canción. La canción tiene el título de “Juntos lucharemos rapear” y evidencia el consumo de masato entre jóvenes, actividades económicas relacionadas al autoconsumo (cacería y horticultura), escaramuzas con los “no contactados”, conocimiento de flora y fauna de su localidad, deseo de egresar del nivel secundario y ser funcionario público (i.e policía y docente) y vida íntima familiar (i.e canción sobre mamita).

Los jóvenes varones van creando nuevos significados orales y escritos de acuerdo a las indicaciones enmarcadas, en un primer momento, en la lectoescritura en ambos idiomas (matsigenka y castellano) donde resaltan su individualidad (“Yo soy J, Soy B.”). El Grupo B fue liderado por una estudiante que reside en la comunidad matsigenka de Isla de los Valles (Distrito de Fitzcarrald, Provincia Manu). Esta comunidad está ubicada a dos kilómetros de la capital distrital Boca Manu. El acceso a ella es por medio de un camino de herradura. Los comuneros de Isla de los Valles laboran y frecuentan Boca Manu. La estudiante no es la excepción a la interacción fluida entre colonos andinos y residentes matsigenkas de Isla de los Valles. Durante los meses de estancia en la misión, se observó y registró que ella habla y escribe castellano fluidamente. Prefiere trabajar sola en los horarios asignados a la lectura y desarrollo de fichas; sin embargo, irregularmente, asesora a dos compañeras menores quienes se sientan cerca de ella, pero no comparten la misma mesa. La canción compuesta por el Grupo B tiene el título de “Rap Sentimental” donde leemos referencias al desamor, añoranza y orgullo de la localidad (“Isla”), sarcasmo referente al hambre (“tamal” e “intriga total”) y preferencia por actividades lúdico-deportivas.

En el caso del grupo C, la líder del grupo es la nieta de un docente y dirigente de Tayakome. Ella está próxima a concluir sus estudios en el nivel secundario. Dentro del grupo de internos e internas, durante el tiempo de observación en la misión, ella es la estudiante con mayores habilidades reflexivas sobre su cultura, identidad e idioma. Usualmente prefiere sentarse sola o acompañada de una compañera de primer grado quien es su prima. Responde a las preguntas disparadoras realizadas antes y después de la proyección de los videos en los talleres. Culmina sus fichas y solicita asesoría solo para entender el significado de una palabra escrita en castellano. Hace uso de los diccionarios de la Biblioteca, dibuja, pinta y canta. La canción tiene el título de “El tambor”. Expresa orgullo sobre el idioma materno, menciona la importancia en la vida social de los abuelos, proyecta deseos de culminar la secundaria para retornar a “mejorar” su comunidad de origen, explica actividades domésticas realizadas al interior de su unidad doméstica y, finalmente, también escribe en matsigenka (*Iyajaje iyajaje itamporavagueti*). Utiliza el concepto del tambor como título de la canción reflejando probablemente la conexión vigente con su cultura de origen.

En estos tres grupos se lee y observa los antecedentes de la educación formal de los integrantes. En el primero, donde todos los miembros son varones, la composición de la canción es individual en un primer momento y posteriormente juntan los párrafos y lo convierten en una sola canción. Registro que entre ellos copian las oraciones escritas por otro miembro del grupo e intentan ubicar esa producción escrita como suya al firmarlo con su nombre. El plagio entre los varones es frecuente no solo para la elaboración de esta canción, sino también en el desarrollo de sus fichas y asignaciones. Refieren que no disponen de familiares que ejerzan la carrera docente. Las actividades preferidas por ellos se remiten al fútbol, nadar, cantar y bailar. La edad de los varones no corresponde al grado que están atendiendo. Por ejemplo, un joven de 15 años está en primero de secundaria y otro de 16 está en tercero de secundaria (ver gráficos 9, 10 y 11). En el caso de los grupos B y C, las integrantes desarrollan sus propias canciones guiadas por las estudiantes mayores. Muestran disposición a trabajar en grupo, se corrigen en la redacción del castellano, consultan reiteradas veces las instrucciones para escribir la canción y solicitan materiales como hojas bond y plumones. Ambos grupos terminan la actividad en el tiempo asignado (30 minutos) y exponen sus trabajos. Los varones van a los grupos de las mujeres a plagiar, bromear, conversar y quitar los materiales. Al no obtener respuesta de ellas, van a los estantes, escogen cuentos, vuelven a sus asientos, miran las ilustraciones y proceden a realizar sus carátulas en base a las ilustraciones halladas en los cuentos.

El deporte, la educación formal, la religión y los medios de comunicación son dimensiones interconectadas donde el alumnado matsigenka se apropia del castellano a través de las prácticas letradas y orales. La ausencia de escuela no es factor decisivo para que la población originaria matsigenka deje de aprender cómo tender puentes con la sociedad nacional; pero es aquella que permite intensificar esa relación a través de las Olimpiadas Escolares, donde conocen a jóvenes de otros caseríos o ciudades, el calendario cívico-militar donde los más destacados aprenden a expresarse en público, y el curso de religión donde se fomenta la lectura y aprendizaje mnemotécnico de los versículos de la Biblia hispana además de practicar las alabanzas cantadas a Dios.

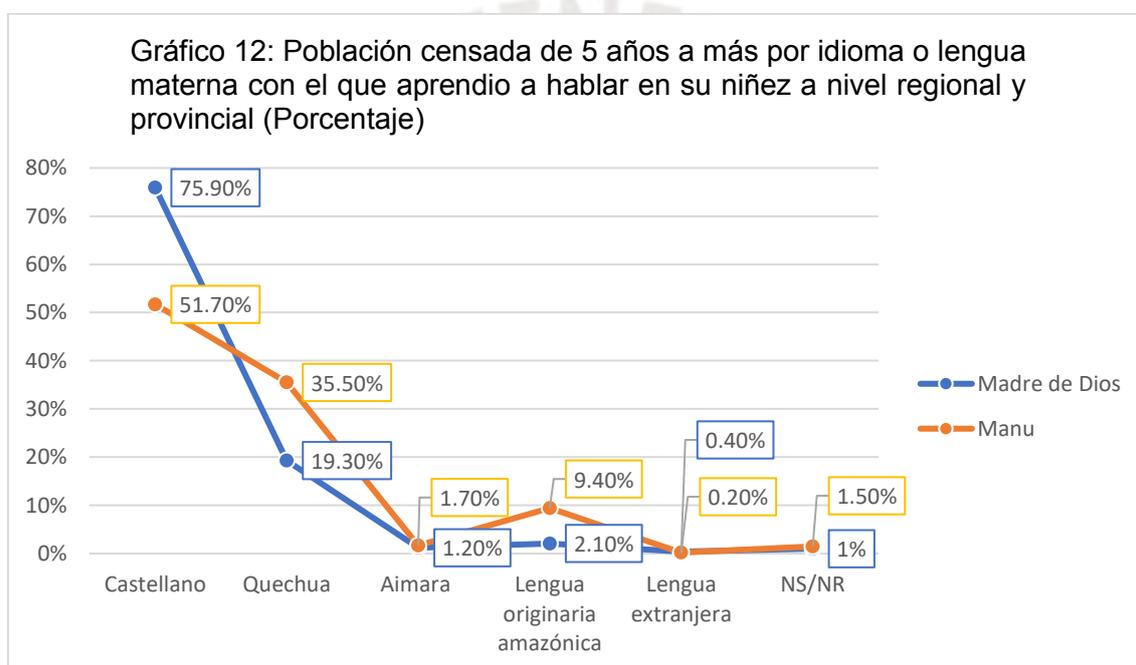
La misión de Shintuya se va configurando como una instancia pedagógica del castellano formal porque la misión es la escuela. Donde se funda una misión, se funda una escuela. El primer preceptor es el padre misionero; él es quien aborrece el servilismo, la indignidad humana manchada en la explotación y en el esclavismo contemporáneo. Para ello debe ofrecer alternativas viables, humanas y dignas a la población en condición de servilismo. Uno de esos caminos es el aprendizaje de la lengua nacional o sea el castellano. La misión está diseñada arquitectónica, logística y pedagógicamente para ese fin, pues los y las jóvenes matsigenkas han estado aprendiendo castellano y recibiendo asesorías pedagógicas diariamente a pesar de que la Institución Educativa Virgen Madre de Dios estaba cerrada por la pandemia del coronavirus. Asimismo, los misioneros seculares del MISEMA y docentes contratados por la RESSOP eran los responsables de proveer regularmente el servicio educativo formal a los hijos e hijas de Tasorintsi durante la pandemia del coronavirus.

#### **4.2 Estadística censal sobre el uso del idioma matsigenka y su vinculación a la educación formal al interior de Madre de Dios**

Dividir por género a la población interna de la misión revela las brechas existentes entre varones y mujeres en el contexto de la educación formal en el caso del pueblo matsigenka nucleado en las CCNN del PNM. Esta población es una muestra del universo del pueblo originario matsigenka habitante en las cuencas de la región Madre de Dios. Una muestra que no se explica sin abordar el universo total. Pero ¿cuál es la situación actual de analfabetismo y nivel alcanzado en la educación formal elemental y superior por parte de la población matsigenka de la región?

En la región Madre de Dios, de acuerdo a los resultados del último censo nacional (2017), el 75,9% de la población de 5 y más años de edad, señaló que el idioma o lengua

materna con el que aprendió a hablar en su niñez es el castellano. Mientras el 19,3% de la población declaró haber aprendido quechua, el 2,1% otra lengua originaria (amazónica)<sup>171</sup> y el 1,2% aimara. En todas las provincias de la región Madre de Dios (Manu, Tambopata y Tahuamanu) más del 50% de la población declaró el castellano como idioma con el que aprendió a hablar en su niñez. En la provincia del Manu la población declaró como idioma con el que aprendió a hablar en su niñez, el castellano (51,7%), quechua (35,5), idioma(s) originario(s) amazónico(s)<sup>172</sup> (9,3%) y el aimara (1,7%). En la provincia del Manu se encuentra el 92% de la población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo y lengua materna matsigenka, en Fitzcarrald está el 62.84% (INEI 2018b:38, 626 cuadro 2).



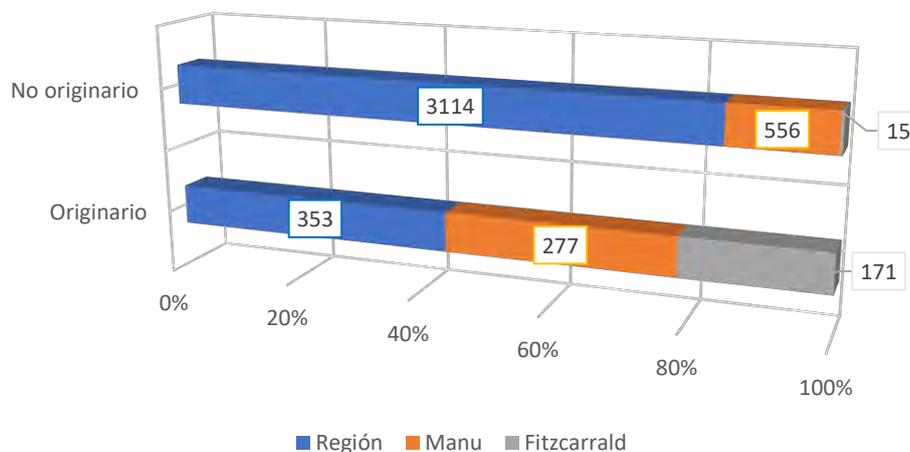
Fuente: Elaboración propia en base a información de INEI (2018b, Tomo I, p. 38, cuadro 2.16)

A nivel regional, del total de población que no sabe leer y escribir en castellano (3114 h.), el 11.3% son identificados como población originaria amazónica. La provincia de Manu contiene al 78.4% de población originaria categorizada como analfabeta, mientras que el distrito de Fitzcarrald alberga el 48.4% del total de la población originaria analfabeta. Si disgregamos las cifras de acuerdo a la variable género, a nivel regional, el 60.9% de la población originaria amazónica analfabeta es femenina (INEI 2018b: 1132).

<sup>171</sup> Incluye los idiomas ashaninka, achuar, awajún, matsigenka, shipibo-konibo, shawi y harakbut

<sup>172</sup> Incluye los idiomas matsigenka, harakbut y yine.

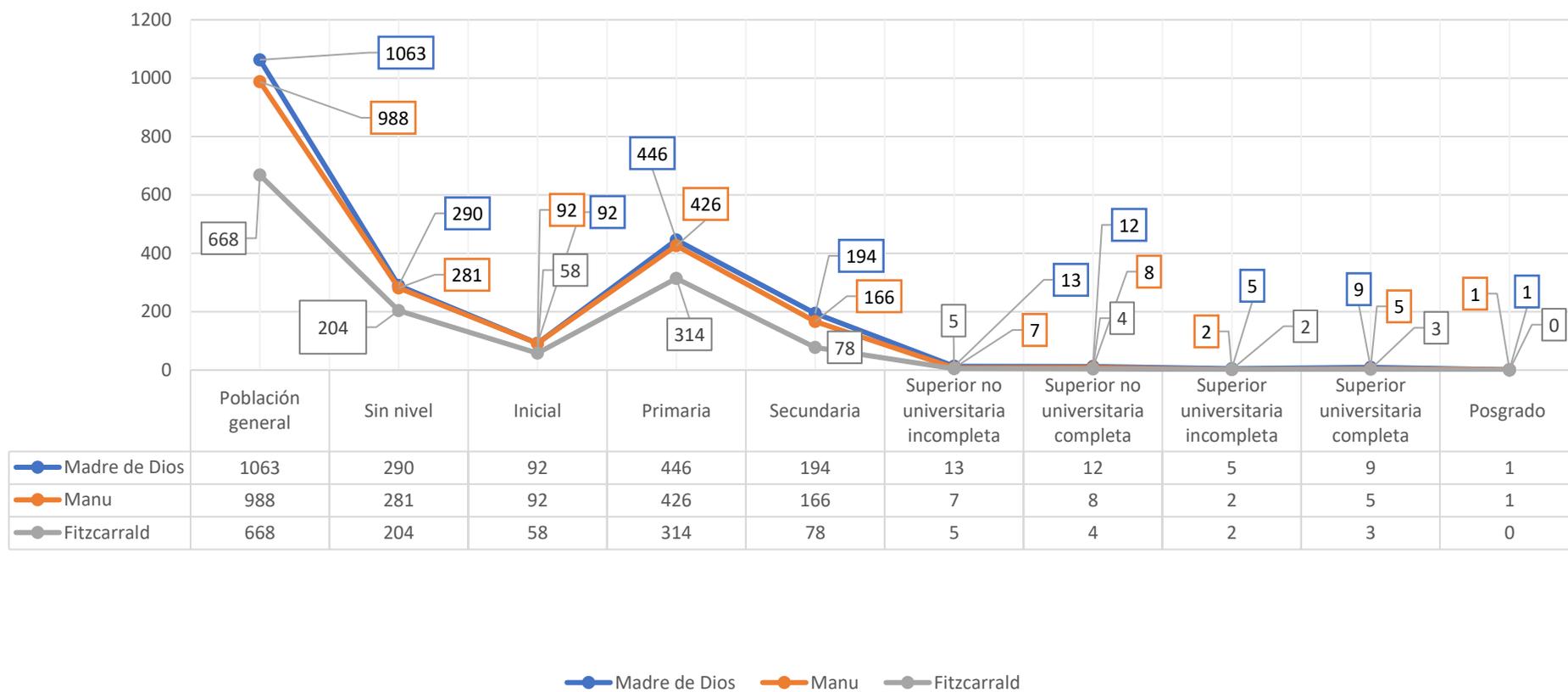
Gráfico 13: Población censada de 12 y más años de edad que no sabe leer y escribir a nivel regional, provincial y distrital divididos entre población originaria amazónica y no originaria amazónica (Absoluto)



Fuente: Elaboración propia en base a INEI (2018b, Tomo II, pp. 1132)

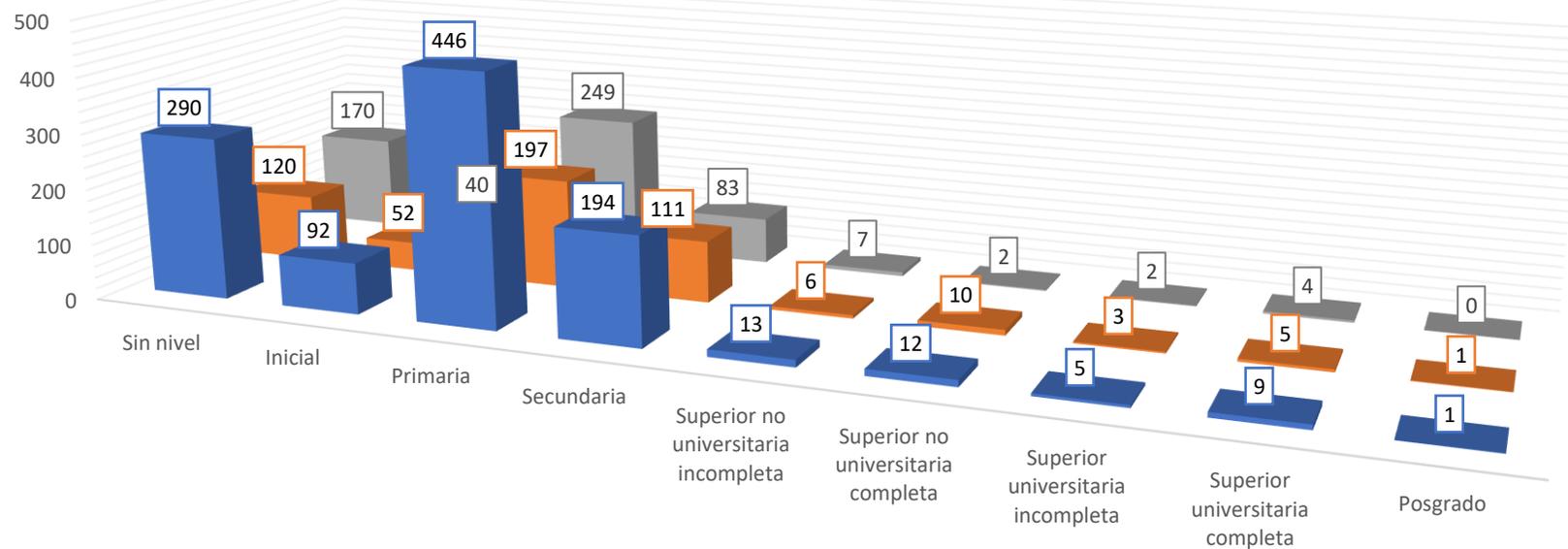
En el gráfico 14, a nivel regional la población de lengua materna matsigenka de 3 y más años de edad asciende a 1063 h (506 varones y 557 mujeres). 988 (92.9%) viven en la provincia de Manu y 668 (62.8%) en el distrito de Fitzcarrald. Del total de población matsigenka en la región, 290 (27.2%) no han egresado o registrado matrícula en nivel educativo alguno, el 41.9% reporta haber cursado algún grado en el nivel primaria mientras que el 18.2% registra algún grado aprobado en el nivel secundaria. A nivel regional, el 1.12% de la población matsigenka ha egresado de la educación superior no universitaria y solo el 0.84% ha culminado sus estudios superiores universitarios.

Gráfico 14: Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado, según región, provincia y distrito cuya lengua materna es el matsigenka



Fuente: Elaboración propia en base a INEI (2018b, Tomo I, p. 626, ver cuadro 2)

Gráfico 15: Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado cuya lengua materna es el matsigenka según género en la region Madre de Dios

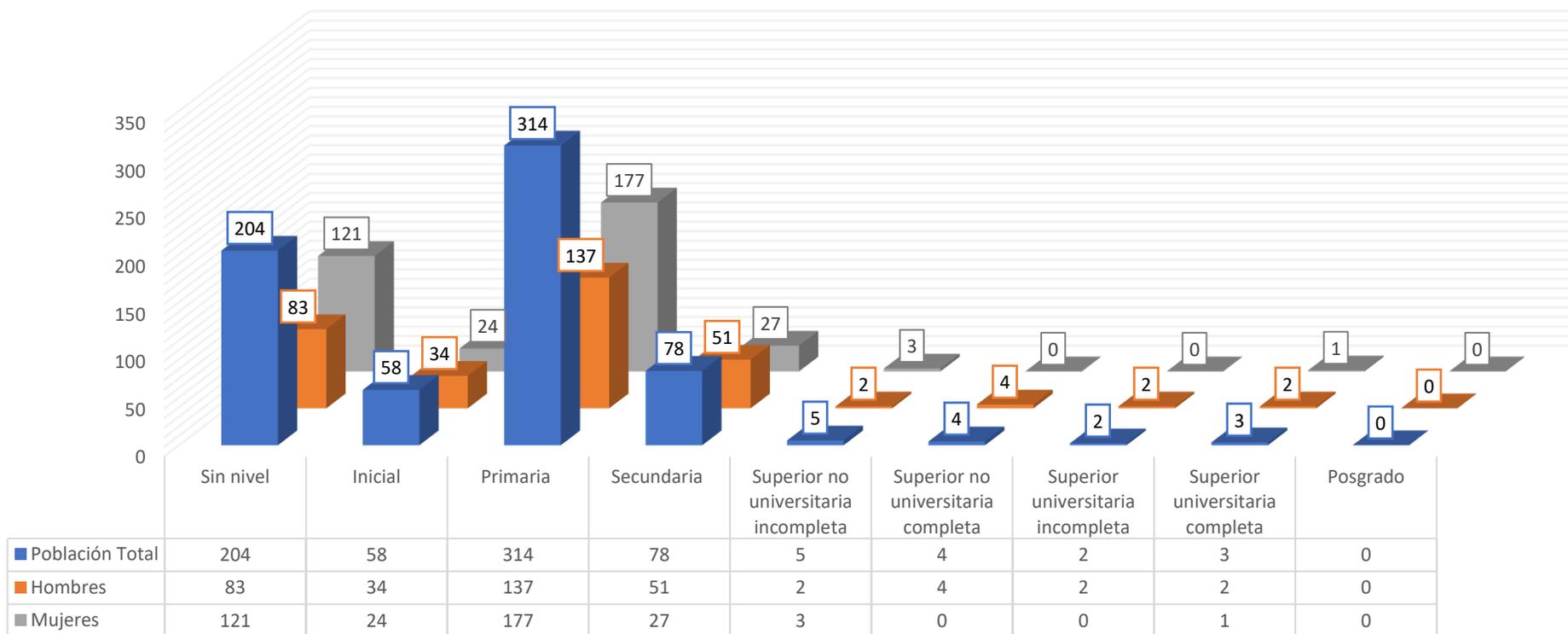


	Sin nivel	Inicial	Primaria	Secundaria	Superior no universitaria incompleta	Superior no universitaria completa	Superior universitaria incompleta	Superior universitaria completa	Posgrado
■ Población Total	290	92	446	194	13	12	5	9	1
■ Hombres	120	52	197	111	6	10	3	5	1
■ Mujeres	170	40	249	83	7	2	2	4	0

■ Población Total ■ Hombres ■ Mujeres

Fuente: Elaboración propia en base a INEI (2018b, Tomo I, p. 626, ver cuadro 2)

Gráfico 16: Población censada de 3 y más años de edad por nivel educativo alcanzado cuya lengua materna es el matsigenka según género en el distrito de Fitzcarrald



Fuente: Elaboración propia en base a INEI (2018b, Tomo I, p. 626, ver cuadro 2)

Mientras en el gráfico 15, a nivel regional, el 30.5% de mujeres de lengua materna matsigenka de 3 y más años no registra nivel educativo alguno. El 44.7% ha aprobado algún grado o egresó del nivel primaria, el 14.9% aprobó algún grado o egresó del nivel secundario, 0.35% ha culminado sus estudios en educación superior no universitaria y 0.71% egresó de la educación superior universitaria. En el caso de los varones, a nivel regional, el 23.7% no dispone de nivel educativo alguno, el 38.9% señala haber cursado algún grado en primaria, el 21.9% reporta matrícula o egreso en el nivel secundario. Mientras que el 1.9% ha culminado estudios superiores no universitarios y solo el 0.98% indica haber egresado del nivel superior universitario. Finalmente, a nivel regional, del total de población que reporta no haber cursado, aprobado o egresado de algún nivel (290), el 58.6% corresponde a población femenina. Mientras que del total de población que indica haber cursado, aprobado u egresado del nivel primaria (446), el 55.8% son mujeres. Mientras que en la población total que ha cursado, aprobado o egresado del nivel secundario (194), 42.7% son mujeres. Asimismo, del total de la población que ha culminado sus estudios superiores no universitarios (12), el 16.6% es femenino y de la población total que ha culminado sus estudios superiores universitarios (9), 44% son mujeres.

En el gráfico 16, a nivel distrital la misma tendencia es registrada en los porcentajes regionales. Del total de población sin nivel (204), el 59% son mujeres; del total de población primaria, 56% son mujeres; y, en secundaria (78), el 38% son mujeres. Tanto en los gráficos 15 y 16 la población femenina de primaria es porcentualmente mayor a la masculina, pero en la transición hacia el nivel secundario la población masculina es porcentualmente mayor a la femenina. En la sección V, características de la población, de la cédula censal, la pregunta 13 fue “¿cuál fue el último nivel y grado o año de estudios que aprobó?”. De esa forma, una ventana está abierta a información declarativa donde el censado o censada puede haber registrado que cursó el 2do grado de primaria, pero no necesariamente egresó de ese nivel; la misma situación ocurre en el nivel secundario (INEI 2018b, tomo III ver cédula censal). Asimismo, la información declarada por los presidentes de las juntas directivas de las comunidades matsigenkas no es necesariamente fiable como ya he discutido en el subcapítulo 3.1.

La tasa de analfabetismo en la provincia de Manu relacionada estrictamente a población originaria amazónica (i.e matsigenka, harakbut y yine) es altísima (78.4%) y los porcentajes vinculados a población estrictamente matsigenka en los distintos niveles de educación formal revelan desigualdades más acentuadas en población femenina; sin embargo, tanto varones como mujeres matsigenkas están ubicados en una dimensión

similar de acceso restringido a la educación formal. Los varones, efectivamente, tienen mayor presencia porcentual en el nivel secundario; pero al continuar sus estudios en la educación superior no universitaria y universitaria observamos, donde antes había torres, una llanura de cifras ominosamente desiguales para ambos géneros.

### **4.3 Discursos de los(as) jóvenes matsigenkas sobre transiciones escolares del nivel primario al secundario**

Después de haber revisado las cifras censales relacionadas a la lengua materna y acceso a educación formal en la región Madre de Dios, este subcapítulo aborda desde la dimensión discursiva por qué la transición de primaria a secundaria restringe el paso de las mujeres. A través de las voces de los(as) internos(as) nos aproximamos a ensayar respuestas. Para ello, empleé el método de creación de historias en las transiciones escolares. El objetivo fue recoger las percepciones de los y las jóvenes sobre la transición escolar que atraviesan, e identificar las fuentes de información y las de soporte a las que tienen acceso en este proceso. La aplicación de este método inició por exponer a los internos dos situaciones distintas e inconclusas de niñas que habían terminado la primaria o que acababan de iniciar sus estudios en el nivel secundario, y que luego, por grupos divididos por género, pudieran terminar esas historias a través de la escritura en castellano (Ames 2010 et al: 40). No fue posible realizar un debate o discusión con los y las jóvenes, el uso del castellano hablado en público es complicado para los varones y mujeres, a excepción de pocos casos. De esa forma, decidí orientar el método a través de la escritura. Procedí a dividirlos nuevamente como en el método anterior (ver cuadro 16).

De acuerdo a las instrucciones dadas en Ames (2010:40-41), expliqué inicialmente a los participantes que me interesaba conversar con ellos sobre algunos cambios que están sucediendo en sus vidas, y que lo haríamos a través de la visualización de un par de videos sobre jóvenes originarios. Los videos testimoniales relatados por Reynaldo y Shunita, jóvenes de los pueblos shipibo-conibo y ashaninka respectivamente, (CAAAP, Terra Nuova & MML 2015) ofrecieron a los jóvenes tópicos como 1) deserción escolar, 2) uso de la lengua materna, 3) migración temporal a centros urbanos y 4) culminación de estudios superiores.

Considerando la experiencia anterior de la composición de las canciones, les indiqué que la creación de las historias iba a ser individual y ya no grupal, pero que íbamos a

permanecer en espacios distintos de la Biblioteca de acuerdo a los grupos ya formados. Procedí a presentar, explicar y pegar en las paredes las siguientes viñetas:

Cuadro 18: Viñetas de transiciones escolares	
Viñeta 1:	Juliana es una niña que asiste a 6º grado. A ella le gusta estudiar, pero sus padres necesitan que los apoye en casa y le han dicho que cuando termine su secundaria, dejará de estudiar. Juliana decide hablar con... ayúdanos a construir la historia de Juliana. ¿Qué crees que pasará?
Viñeta 2:	Paola acaba de empezar 1º de secundaria. Se siente rara porque ahora tiene nuevos profesores y compañeros, más cursos, está en un nuevo colegio. A veces se siente bien porque... a veces se siente mal porque... ¿cómo se puede ayudar a Paola para que se sienta bien el colegio?

Fuente: Ames (2010: 40-41)

Obtuve catorce historias: diez escritas por internas y cuatro por varones. Para el caso de Juliana, los escritos de los(as) jóvenes vinculaban actividades domésticas y eventos sociales de sus comunidades de origen como las razones principales para desertar el nivel primario o no iniciar el nivel secundario. El cuidado de hermanos menores (sus padres necesitan que los apoye en su comunidad para ayudarles a su madre a cuidar a sus hermanos y ayudarle e ir a la chacra, lavar las ropas de sus hermanitos y sus padres y aprender a cocinar”, asistencia en el cultivo y sembrado de los terrenos de cultivo, traslado hacia centros urbanos u otro asentamiento, distancias prolongadas entre la comunidad y la institución educativa secundaria y matrimonio forzado. Mientras las historias sobre Paola relataban escenas de maltrato entre compañeros, ausencia y rememoración de padres, tristeza y vergüenza.



**Gráfico 17: Razones deserción escolar de niñas de nivel primaria y nivel secundaria de acuerdo a la redacción de las internas. Fuente: Elaboración propia**



**Gráfico 18: Experiencias de la transición del nivel primario al nivel secundaria escritas por las internas. Fuente: Elaboración propia**

Las historias de Paola y de Juliana escritas por las internas e internos de la misión de San Miguel de Shintuya se inscriben dentro de los discursos y acciones que derivan, más acentuada en la población femenina, en la interrupción de la vida escolar en contextos indígenas. Las mujeres viven la tensión entre “quedarse en la chacra” o “quedarse en la casa”. Ambos escenarios ubicados bajo el paraguas del grupo de parentesco al cual pertenecen como miembros aún menores de edad. Quedarse en la chacra es permanecer en la casa y/o ser próxima a casarse (obligada o voluntariamente) con otro miembro de la comunidad. El rol doméstico es vivido por las niñas desde que sus padres les delegan la función del cuidado de sus hermanos menores, asistencia en la chacra, lavado de ropa, preparación de alimentos, etc. En base a las respuestas de las viñetas, al interior de la comunidad, la población femenina infantil indígena tiene funciones gravitantes en el ornato, cuidado y mantenimiento del hogar. Asimismo el ciclo de funciones de las niñas indígenas no es lineal: 1) roles domésticos, 2) educación formal (niveles inicial, primaria, secundaria), 3) educación superior no-universitaria y/o universitaria, 4) empleo y 5) matrimonio. La niña asume el rol de asistente en los roles domésticos de la madre; las expectativas asignadas a ella se inscriben dentro de la gama de deberes realizados previamente por su madre, abuela o tías. Deberes que aprende de la mano de sus familiares mujeres. Una mujer enseña a otra mujer el conocimiento relacionado al cultivo y sembrado de la chacra, lavado de ropa, preparación de alimentos, cuidado de los niños menores, etc. La escuela se advierte como una interrupción a las labores asignadas a estas niñas. “Obligada por sus padres” es casada y constreñida a la chacra y a la casa, o llevada a otro espacio como otra chacra o una ciudad. Las opciones de continuar estudios después de primaria se disuelven no solo por los roles asignados a ellas por sus madres, sino también por la lejanía de las instituciones educativas. Las internas viven en la ZN del PNM. Ellas son la excepción o quizás una muestra distinta sobre la vida circular de las mujeres en sus comunidades. Trasladarse desde las comunidades hasta alguna secundaria cercana implica que el padre de familia debe adquirir cantidades abundantes de papel moneda orientados a la compra de motor fuera de borda, embarcación, galones de combustible, víveres, vestido, medicina, materiales educativos, tecnología de información, vivienda, etc. El traslado de una sola niña hacia la ciudad de los mestizos –porque ahí está ubicada la secundaria– es una empresa monumental, casi imposible, para un solo padre de familia que dedica sus horas del día a la horticultura, caza y pesca. Asimismo, trasladar a la niña hacia el nivel secundario implica ausentarse durante varios días de la chacra, del monte y del río restringiendo, así, la dación de alimentos al resto de miembros de la unidad doméstica a la cual pertenece y es responsable. La interrupción

de la educación formal no parte necesariamente de las prerrogativas locales referentes a la población femenina (roles domésticos), sino también sobre las situaciones imaginadas a la educación formal y sus efectos futuros en la base económica de una unidad doméstica enclavada en una comunidad nativa al interior de un Parque Nacional. Imaginar el traslado hacia la ciudad, arribo a la ciudad y matrícula en una secundaria de una ciudad de un miembro requerido por la familia en el mantenimiento de la base económica probablemente desaliente a los padres y madres de familia en promover la culminación del nivel secundario.

En el caso de Paola, la imaginación sobre la transición del nivel primario al nivel secundario es convertido en un discurso corporizado por los mismos alumnos y alumnas. Reflejan las tensiones, maltratos y estados emocionales experimentados por las participantes mujeres en su transición hacia el nivel secundario. La viñeta 2 generó que las respuestas se refieran a la violencia física y verbal que padecen algunas internas en su adaptación a este nivel. Violencia que es generada unánimemente por sus mismos(as) compañeros(as) de carpeta de ambos géneros; no obstante, acentuada por compañeros varones. “La odian” en un primer momento, pero luego nuevos amigos aparecen y resuelven en vivir en aparente armonía. Sin embargo, la ausencia de los padres genera en las jóvenes dolor, depresión, tristeza, miedo, vergüenza, etc. Asimismo, las internas identifican el caso de Paola como el caso de una de sus compañeras (“Paola es de la comunidad de la Isla de los Valles”) y es justamente la interna de Isla de los Valles quien se identifica como Paola (“Yo me siento mal”). Finalmente, ambos casos (Paola y Juliana) reflejan los círculos concéntricos referidos a la desigualdad que padecen los y las jóvenes indígenas en el acceso a la educación formal y experiencias vividas en la transición del nivel primario al secundario: violencia (física y psicológica) experimentada en aula y tensiones entre roles domésticos y continuación de estudios.

Los encuentros y desencuentros vividos por los(as) jóvenes del Manu en la comunidad, en el traslado y transición hacia la secundaria, la convivencia con otros y otras jóvenes, el consumo de cultura global, el afianzamiento del castellano, entre otros elementos, constituyen la noción contemporánea de ser joven y matsigenka... sin embargo aún hay tristezas permanentes al interior de las aulas expresadas en las canciones cantadas y compuestas por los(as) abuelos(as) y ellos(as).



**Gráfico 19: Círculos concéntricos de desigualdad. Fuente: Elaboración propia**

#### **4.4 Migración temporal en Madre de Dios: caso de los(as) internos(as) matsigenkas de la misión de San Miguel de Shintuya**

El proceso lineal de migración de poblaciones indígenas amazónicas de sus comunidades de origen hacia ciudades o centros poblados mestizos no es una norma usual entre los matsigenkas. Ir del bosque hacia la Misión y de la Misión hacia la ciudad y de la ciudad hacia la universidad ubica a las poblaciones originarias como peones ubicados en un tablero de ajedrez donde sus movimientos son predeterminados por agentes externos. La agencia de las poblaciones originarias, más bien, ubica el trabajo de misioneros, científicos sociales y funcionarios públicos en una dimensión de incertidumbre. Evidencia etnográfica respalda que ellos y ellas son participantes y buscadores activos de la vinculación con el mercado industrial a través de la acumulación de papel moneda (Heinrich 1997). Asimismo hemos imaginado e hipotetizado que es el camino universal ir a la ciudad, educarse y trabajar en ella. Las poblaciones originarias, efectivamente, se trasladan, movilizan y migran; pero no necesariamente a una ciudad o a un centro poblado donde hay viracochas o puñarunas. A inicios del 2000, comuneros matsigenkas nucleados por las antiguas misiones dominicas en el Urubamba buscaban cotos de caza, tierra para sus chacras, quebradas para pescar y bosque para talar árboles maderables. Han accedido a la educación formal, conocen quién y cómo es el mestizo, hablan y escriben castellano, manipulan tecnología de información, etc. Vivieron, viven y vivirán el mundo global, pero lo quieren hacer bajo sus propios términos. Ese es el caso de las comunidades de Koribeni y Matoriato (La Convención, Cusco) en las cuales ha realizado trabajo de campo durante un año Sánchez Vásquez (2010). La escasez de recursos fomentó que un grupo de comuneros de Koribeni escogieran dos caminos: migrar a comunidades cercanas o a ir Quillabamba (la ciudad del mestizo). Ellos y ellas optaron por desbrozar el monte para abrir nuevas chacras en Matoriato, Poyentimari, Monte Carmelo, Ticumpinia, Timpia, Cashiriari, Kirigueti y Puerto Rico (comunidad ashaninka) (2007: 5).

La explosión demográfica ha generado consecuencias visibles en el territorio de las comunidades como la contaminación de las fuentes de agua, la presión sobre la tierra, el tratamiento de los residuos orgánicos, matrimonios interétnicos con colonos, etc. El acostumbramiento a la “vida moderna” también tiene sus perjuicios. Migraron de los antiguos puestos misionales de Chirumbia y Koribeni hacia comunidades aledañas para ya no ser sujetos de la intervención de los misioneros y por la escasez de recursos naturales. No obstante, los matsigenkas requerían de la misión docentes, y ella los

proveyó (Sánchez Vásquez 2010: 5-10). Esta situación es similar al contexto experimentado por los antiguos soñadores harakbut que fundaron San José de Karene al huir de San Miguel de Shintuya en la década de 1970 (Torralba 1979). La intervención de los misioneros al interior de la vida social de los grupos de parentesco originarios amazónicos no necesariamente genera una línea procesual continua hacia la *civilización y pacificación* de ellos y ellas bajo los términos de los Estados modernos.

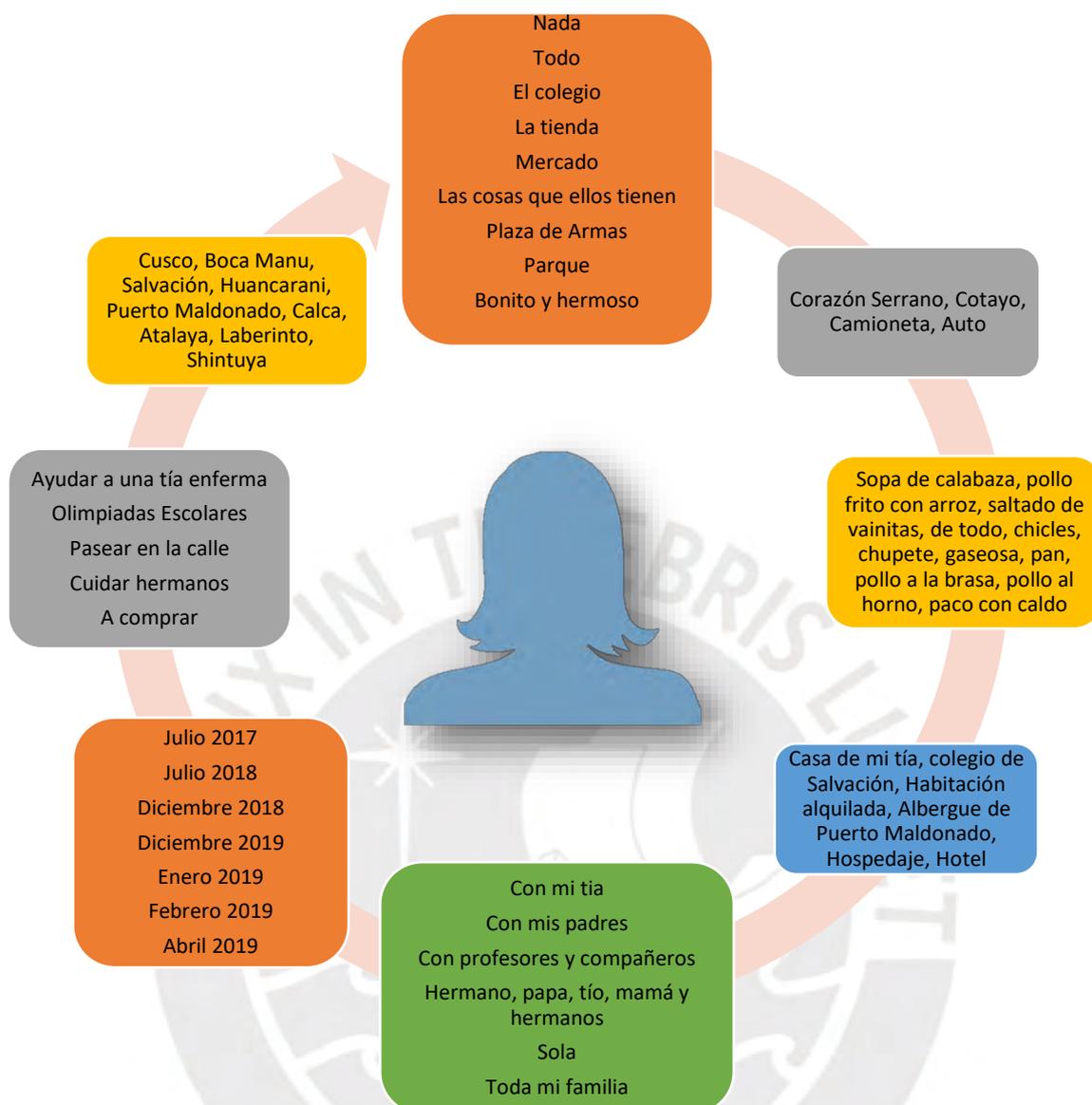
Los salvajes [matsigenkas] nada se resistieron a continuar las faenas viales y van contentos a los trabajos. Gente que no conocía más herramientas que el machete y hacha, hoy manejan admirablemente la barreta, la comba, la pala, etc. [...] Cuando vieron por experiencia que para caminar de a caballo no es posible hacerlo por las sendas que ellos acostumbran, se esmeran en ensanchar los malos pasos, y acortar las distancias o bien, hacer vueltas por evitar subidas y pendientes. Siguiendo con el entusiasmo que hasta ahora hubo, dentro de pocos años la sección de camino que pertenece a la Misión, podrá estar muy bien (P. Wenceslao Fernández 1926: 514-516 citado en Alonso 2007:787)

Este fragmento de una publicación escrita por P. Wenceslao Fernández en 1926 nos aproxima a las circunstancias de la construcción de “la vial” que uniría a la misión de Koribeni con Quellouno (La Convención, Cusco) en 1921. La construcción de caminos para conectar los puestos misionales con ciudades conlleva el traslado necesario de los abuelos nucleados para su construcción y también para su posterior uso. Estos nuevos caminos conectarán a los “hijos del bosque” con las ciudades, sus oficios y sus ciudadanos.

El traslado de matsigenkas hacia ciudades está registrado desde la primera década del siglo XX en la antigua Prefectura Apostólica del Urubamba y Madre de Dios. Por ejemplo, “allá por el año 1911 sacaron los misioneros a Lima un indígena para titularlo de maestro rural. Era Cayetano. Estudió el niño y obtuvo su diploma correspondiente” (P. Ferrero 1967: 222-228 citado por Alonso 2007: 263). De esa forma, los misioneros promovían la inserción urbana de los niños matsigenkas a través de su traslado hacia ciudades como Lima o Cusco donde iban a obtener títulos como docentes. Asimismo, reportan a un “descarriado” matsigenka en Sirialo (ubicación desconocida) que laboraba con “esmero y elegancia como contratista para hacer las casas a los civilizados” (P. Ferrero 1967: 222-228 citado en Alonso 2007:265). La migración hacia centros urbanos y la empleabilidad de los errantes arawak es consignada desde inicios del siglo XX por los misioneros dominicos.

Los siguientes gráficos (20 y 21) evidencian la migración temporal hacia centros urbanos ubicados en las regiones Cusco y Madre de Dios. Para obtener estos resultados, se dividió a los alumnos por grupos de género y les indiqué que las breves monografías (un párrafo aproximadamente) iban a ser escritas individualmente. Los(as) internos(as) respondieron a las siguientes preguntas: ¿A qué ciudades o centros poblados han ido?, ¿qué hicieron en la ciudad?, ¿cuándo fueron?, ¿con quién o quiénes fueron?, ¿qué le gusta de la ciudad?, ¿cómo fueron a la ciudad?, ¿qué comieron en la ciudad? y ¿dónde durmieron en la ciudad? Asimismo, dibujaron la ciudad donde más les ha gustado estar en el reverso de la hoja bond.

El total de respuestas de las internas mujeres referente a los centros urbanos que han visitado con mayor frecuencia es Cusco, Salvación, Puerto Maldonado, Boca Manu, Huancarani (Cusco), Calca (Cusco), Atalaya (Madre de Dios), Laberinto (Madre de Dios) y Shintuya. Las razones de sus viajes hacia esos centros urbanos fueron ayudar a una tía enferma, olimpiadas escolares, pasear en la calle, cuidar hermanos y a comprar. Sus acompañantes en los viajes fueron “con mi tía a Cusco”, “con mis padres a Puerto Maldonado”, “con profesores y compañeros a Salvación”, “hermano, papá, tío, mamá” y “hermanos”, “sola” y “toda mi familia”. Los medios de transporte más utilizados fueron “camioneta”, “auto”, “Corazón Serrano” y “Cotayo”.



**Gráfico 20: Experiencias de migración temporal hacia centros urbanos de internas de la MSMSH. Fuente: Elaboración propia**

“Corazón Serrano” es una empresa de transporte cuya oficina está ubicada en Salvación. Realiza viajes uniendo las provincias limítrofes de las regiones Cusco y Madre de Dios. Cotayo es el apelativo dado por los locales al transportista más solicitado de la provincia de Manu. Una Villa Salvación, Mansilla, Santa Cruz, Shintuya, Itahuania, y Nuevo Edén (puerto). Los comuneros matsigenkas de Shipeteari y yines de Diamante también hacen uso de ese medio de transporte. Se *chimbean* o *bandean* o bajan con la corriente de sus puertos hacia Nuevo Edén. Desde allí embarcan con Cotayo hasta Salvación. Las fechas de viajes realizados por las internas consignan las fechas de julio del 2017 a abril del 2019. Una vez han arribado a sus destinos, los alimentos preferidos y consumidos por las internas son: el pollo en sus diversas preparaciones (a la brasa,

frito, horneado, etc.), arroz, chicles y gaseosas. Sobre *qué* les ha gustado más de los centros urbanos visitados las respuestas fueron variadas: nada, todo, el colegio, la tienda, el mercado, Plaza de Armas, el parque, “bonito y hermoso” y “las cosas que ellos tienen”. Finalmente, los lugares donde han pernoctado son casas de familiares (“casa de mi tía”), colegio de Salvación, habitaciones alquiladas, albergue de Puerto Maldonado y hospedajes.



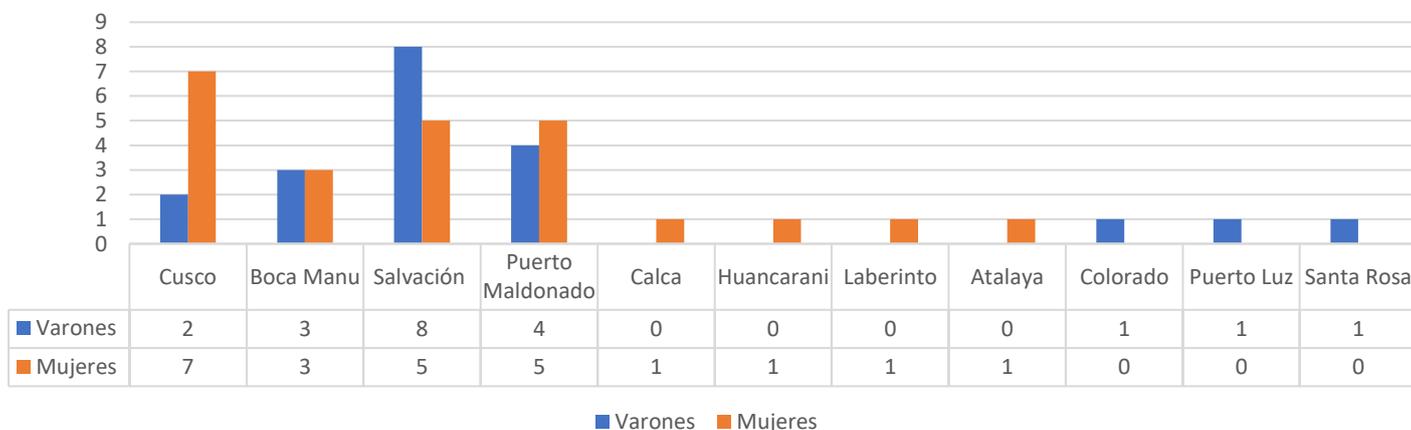
**Gráfico 21: Experiencias de migración temporal de internos de la MSMSH. Fuente: Elaboración propia**

En el caso de los varones, los centros urbanos visitados con mayor frecuencia fueron Salvación, Puerto Maldonado, Cusco, Boca Manu, Boca Colorado (Madre de Dios) y Santa Rosa (Madre de Dios). Los principales motivos de los viajes fueron olimpiadas escolares, exponer [sus trabajos académicos frente a otros estudiantes de otras instituciones educativas de la Provincia en actividades interinstitucionales] y pasear. Las fechas de sus viajes se ubican entre enero del 2015 y marzo del 2020. Los acompañantes fueron familiares (hermanos(as), papá y mamá), profesores y

compañeros y “con mi amigo”. Emplearon medios de transporte como peque-peque, carro, camioneta y Cotayo. Los alimentos consumidos fueron pollo a la brasa, pescado frito, plátano frito, arroz, pata de gallina y alimentos de Qaliwarma. Sobre qué les ha gustado de la ciudad sus respuestas fueron: “me gustó la Olimpiada”, “me gustó Salvación”, “es bonita la ciudad”, “me fue bien” y nada. Los lugares donde pasaron la noche fueron hospedajes, colegio de Salvación y Plaza de Armas.

Los(as) internos(as) para poder salir del PNM deben pasar por dos puestos de vigilancia: Pakitza y Limonal. En ambos PV deben escribir sus nombres y apellidos consignando así su salida e ingreso. Asimismo, el tránsito puede derivarse hacia Boca Manu para apertrecharse de víveres e ir hacia Puerto Maldonado, si en caso desean hacerlo. Para ir hacia Shintuya no es requerido orientar el viaje a Boca Manu. La estudiante de Isla de los Valles al estar viviendo tan cerca de Boca Manu, no lo ha considerado como un centro urbano importante. Registro en total seis viajes hacia Boca Manu para ambos géneros. Solo una de las internas indica como centro urbano a Shintuya del total de la muestra de internos. Usualmente los(as) internos(as) se trasladan hacia Salvación para participar en las Olimpiadas Escolares u otras actividades interinstitucionales bajo el cronograma cívico-religioso programado por el MINEDU. De esa forma, dormir en el colegio de Villa Salvación, según el testimonio de los alumnos, parece ser una actividad regular. Los varones, así, registran Salvación como aquel centro urbano hacia donde realizan con mayor frecuencia sus viajes. Estos viajes los hacen con sus docentes y compañeros. Luego identifican a Puerto Maldonado como el siguiente destino frecuente y, finalmente, Cusco en dos ocasiones. Solo un alumno señala viajes hacia Boca Colorado, Santa Rosa y Puerto Luz.

Gráfico 22: Frecuencia de viaje de internos (as) hacia ciudades o centros poblados fuera del PNM



Fuente: Elaboración propia

El uso del transporte fluvial es esencial para movilizarse en la región Madre de Dios. Los internos sí lo mencionan; de esa forma, sus viajes hacia centros urbanos probablemente los realizan como tripulantes en las embarcaciones, *tanganeando*<sup>173</sup>. Ese fue el caso de uno de los internos a quien conocí una semana antes de iniciar las clases en marzo. P. (14 años) salió de Tayakome con su papá hacia Boca Colorado en las vacaciones escolares. Allí fue empleado como estibador. Dormía en un hospedaje con su padre. Su empleador como pago le daba tres comidas al día y “propinas”. Luego ambos decidieron volver a Tayakome, pero él decidió quedarse en Boca Manu. En el puerto conoció a un señor que repartía víveres de Qaliwarma en el Alto Madre de Dios. Con él repartió víveres en Boca Shipeteari y Shintuya. P. desea ser profesor. Otro alumno W (16 años) viaja hacia Puerto Luz y Santa Rosa a “pasear”. No obstante “pasear” puede encerrar más significados como trabajar, curarse, visitar familiares o parejas, comprar, comer, etc. Los jóvenes varones indígenas van a las ciudades principalmente para experimentar el contacto con las poblaciones mestizas o blancas. No van exclusivamente a comprar herramientas, a vender productos agrícolas, a emplearse en algún oficio en particular o a educarse porque no tienen dinero. La motivación de la migración de estos jóvenes se basa en ganar experiencias y acumular papel moneda. Laborar como estibador en los puertos, vendedor de gelatinas en los mercados, trabajar en gasolineras, servir como ayudante de cocina, entre otros oficios, son experiencias constituyentes en su ser matsigenka y ser joven en la precaria y desigual República del Perú. En orden para viajar distancias prolongadas sin pagar pasaje, el ser tripulante es una opción muy atractiva. *Tanganear* para salir de las quebradas, del monte, de la chacra y, después de días, llegar a las ciudades o a los puertos donde acceden por primera vez a la opción de conseguir *su* dinero. El papel moneda es un bien muy escaso en las CCNN del PNM. Los adultos tienen el monopolio del papel moneda al emplearse como docentes o guías/informantes de biólogos, ingenieros forestales o antropólogos, o trabajadores en las iniciativas de turismo local existentes en el PNM. Los jóvenes varones van a las ciudades para conocerla, para “pasear”. El viaje se realiza para apropiarse del conocimiento del blanco también. Es decir, para vivir como “el *viracocha*” es preciso vivir en la ciudad. Asimismo, parte de la experiencia de vivir la ciudad es probar la comida del *viracocha*. Los varones refieren que comen y gustan del pollo, el arroz y las comidas fritas. Ven nuevos cortes de cabello en las ventanas de las

---

<sup>173</sup> Una función central del tripulante es asistir al motorista en el viaje. Carga bultos en los puertos y descarga los paquetes al llegar al puerto. Limpia la embarcación y obedece las mandatos del motorista. Va en la proa de la embarcación midiendo la profundidad del cauce del río con un palo de dimensión extensa (entre 3 a 4 metros) denominado “tangana”. Informa al motorista sobre la profundidad del cauce y peligros presentes en el río como palizadas, troncos, pongos, rocas, etc.

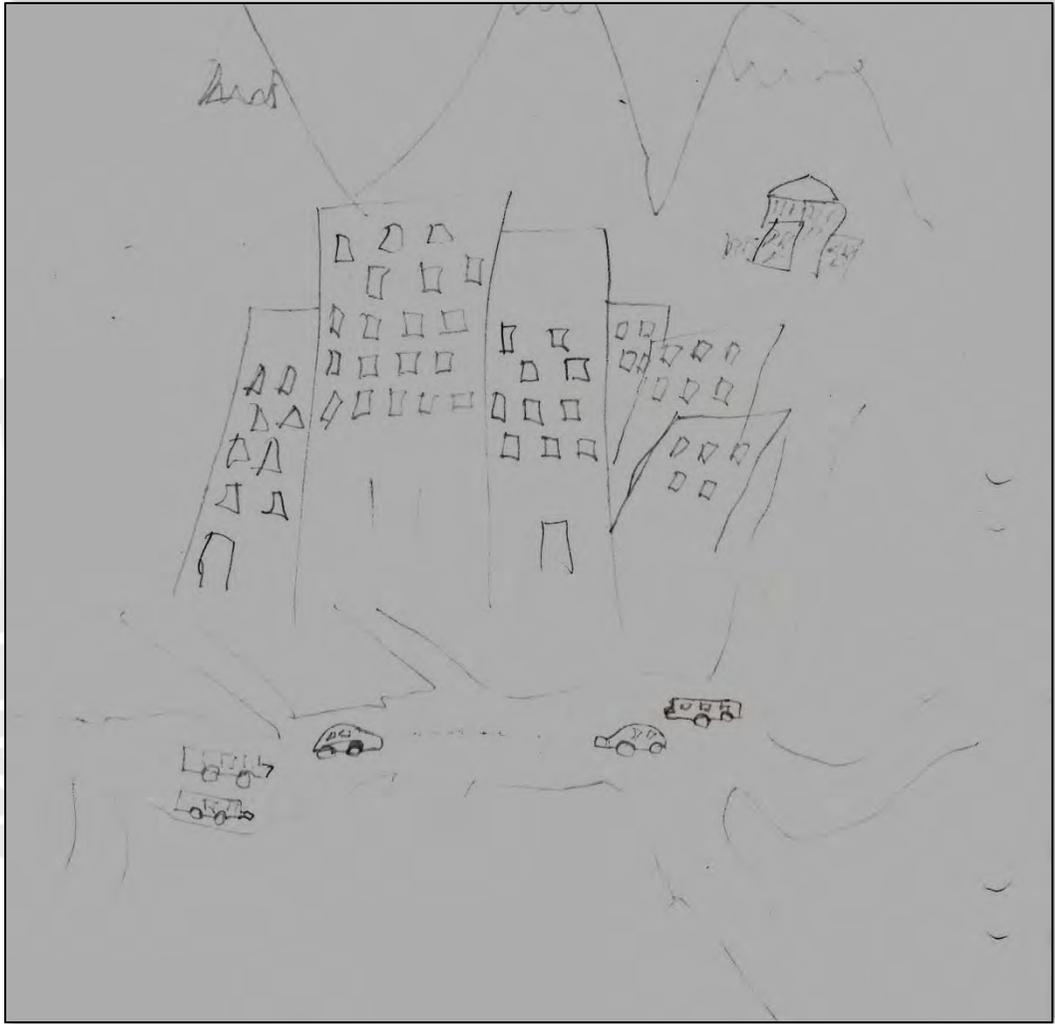
peluquerías, admiran la ropa que usan los demás jóvenes de su edad, consumen lo que otros jóvenes en Boca Colorado o Salvación o Puerto Maldonado. P (14 años) llegó a Shintuya con los víveres de Qaliwarma y con la nueva moda de iluminarse el cabello de rubio.

Las internas no mencionan el peque-peque como un medio de transporte requerido para trasladarse hacia centros urbanos, por ejemplo, como Puerto Maldonado. La camioneta, el auto o el carro es aquel medio de transporte utilizado con mayor frecuencia por ellas. Viajan con mayor frecuencia hacia Cusco con sus familiares, a Salvación con sus profesores y compañeros y a Puerto Maldonado con sus familiares. Son cuatro alumnas que tienen familiares en Cusco o Puerto Maldonado y coincidentemente son nietas e hijas de docentes. El traslado hacia las ciudades tiene el objetivo de “pasear”, visitar y ayudar a familiares enfermos, acompañar a los padres o madres, y cuidar a sus hermanos menores. Tienen otra experiencia del viaje hacia la ciudad. No laboran como estibadoras, ni *tanganeando* ni como ambulantes. Van a pasear y a disfrutar la ciudad con sus padres, hermanos, tías y compañeras de escuela. En sus testimonios escritos y orales no consignan experiencias de trabajo en bares o restaurantes. Actividad realizada por menores de edad en las vacaciones escolares, principalmente, en la región Madre de Dios. Puerto Maldonado es un lugar de captación de víctimas de explotación sexual desde donde las trasladan a los “bares” de campamentos mineros o al pasaje Los Geranios, en las calles Manu y Junín, y en la avenida Madre de Dios, en el cono norte de la ciudad (CHS 2016: 129). Las experiencias urbanas desarrolladas durante las vacaciones escolares de las jóvenes del internado son distintas a los casos reportados de explotación laboral, trata y desaparición de población joven femenina en la región.

Con la población que he desarrollado mayor vínculo de confianza es la masculina. Las conversaciones informales en el juego y estudio me permiten triangular la información obtenida en la escritura y dibujo con ellos. En el caso de las mujeres, la empleabilidad en las vacaciones escolares se mantiene en reserva, pues no tengo información relevante que pueda ser triangulada fehacientemente. El ser varón me restringe acceder y analizar experiencias urbanas femeninas desarrolladas por las internas de San Miguel de Shintuya<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> No obstante, hay una tesis interesante y reciente sobre migración femenina indígena amazónica desarrollada por Ortiz de Orué (2019). Aborda el caso de las mujeres huitoto-murui de Negro Urco y sus procesos de migración estacional.



Fotografía 8: Dibujos de las ciudades hechos por los internos de la MSMSH. Fuente: Archivo personal

Los varones y mujeres de la Misión de San Miguel de Shintuya van hacia las ciudades y puertos de las regiones Madre de Dios y Cusco. Transitan lento hacia las ciudades y pasan de prisa por los caseríos –reductos de las otrora haciendas del siglo XX– con sus padres, hermanos, profesores y compañeros de carpeta. Las rutas continúan vigentes, mas no los medios de transporte. El motor fuera de borda tiene más caballaje y por tanto es más veloz. Las días y horas de viaje se han reducido en comparación a la década de 1960 (ver cuadro 19).

Cuadro 19: Horas empleadas transporte fluvial 1960		
Lugar de origen	Lugar de destino	Horas empleadas
Puerto Prado (Frontera)	Maldonado	6 horas
Palmarreal	Maldonado	4 ½ horas
Gamitana	Maldonado	2 horas
Concepción	Maldonado	1 hora
Maldonado	Cachuela	1 hora
Maldonado	Pilar	5 horas
Maldonado	Tres Islas	6 horas
Maldonado	Coral	12 horas
Maldonado	Manu	40 horas
Maldonado	Atalaya	50 horas

Fuente: Gonzales del Rio (1960)

El río, sin embargo, sigue comunicando a los errantes matsigenkas del Manu con Boca Manu, Boca Colorado, Puerto Maldonado, Puerto de Atalaya, entre otros viejos y centenarios puertos de Madre de Dios; la carretera los traslada por Villa Salvación, Pillcopata, Patria, Puesto de Control de Enaco, Tres Cruces, Paucartambo, Cusco... Los motores de “Corazón Serrano” han reemplazado a las acémilas y caballos que llevaron a los padres Zubieta, Pio Aza y José Álvarez al Reino de los Moxos y al Imperio de los bravos mashcos (Valbuena 2000; Alonso 2000; Soria Heredia 1998). Los jóvenes matsigenkas del Manu saborean la modernidad al comer dulces y beber bebidas de origen industrial en cada parada. La “comida del *amigo*” los invita a ser parte de la comunidad de jóvenes globales. Los quioscos de las escuelas ofrecen a un solo nuevo sol (PEN) el sabor que experimentan los muchachos de Lima, Cusco, Nueva York, el mundo. *Pasear, comer, vivir* en el mundo contemporáneo es verlo y tocarlo todo. También es registrarlo a través de sus celulares donde rememoran riendo la declamación en castellano de Y en Yomybato por el Día de la Madre o encolerizan al ver el partido de fútbol perdido en Villa Salvación contra los hijos de los *puñaruna*. Entre juegos y miradas observan la ropa que visten los jóvenes de Cusco o Puerto Maldonado. Experimentan la moda en sus cabellos; cargan bultos en los puertos y escuchan cumbia cuando están tristes. Han apropiado y acostumbrado al mundo a través de las imágenes de un televisor, de las ondas de una radio, de los mensajes de un celular, de los juegos

en línea de una cabina de internet en Boca Colorado. Van y vienen como tripulantes de los ríos de Madre de Dios, *tanganean* hacia su destino. Sufren y lloran en un cuarto de un hotel extrañando a sus padres, a sus madres, a sus hermanitos. Prometen no llorar más, se secan los ojos y siguen cargando bultos pues no hay bosque donde ocultar su tristeza, su ira. ¿Qué te gustó de la ciudad? “Nada”. En los puertos los observan y les llaman para ser tripulantes. En el viaje se dan cuenta que Yomybato, Tayakome, Maizal son mundos pequeños comparados con las ciudades donde habitan viracochas, puñarunas y otros extraños.

Imaginan y ven a la ciudad rodeada de edificios enormes, carros, mucha gente. Dicen que quieren ser maestros en la misión, pero deben ir a la ciudad para obtener un título como Cayetano. Recuerdan las miserias vividas en sus viajes. Como pago total por su sudor reciben pocas monedas y pollo frito con arroz tres veces al día durante un mes o una temporada de trabajo. La misión de San Luis ahora cimienta la comunidad matsigenka de Isla de los Valles. Los terrenos asignados para las vaquerías de *Apagtone* desaparecen tragadas por las acrecentadas del Alto Madre de Dios. Los descendientes de los matsigenkas, sin embargo, siguen y siguen transitando por el puerto de arena de Boca Manu. Suben las precarias escaleras de madera y compran gaseosas o chupetes. Sus padres los esperan para continuar su viaje hacia Boca Colorado donde un patrón les pagará en aceite y centavos. Inician nuevamente las vacaciones de verano, pero es diciembre del 2020 y aun la pandemia no ha terminado. Cayetano fracasó por falta de espíritu de sacrificio<sup>175</sup>, ojalá ellos no, porque lo están sacrificando todo.

#### **4.5 Aprendo en casa: Educación a distancia en la Misión de San Miguel de Shintuya**

“Aprendo en Casa” es un servicio multicanal de educación a distancia por televisión, radio e internet creado por el Estado peruano como respuesta a la pandemia del COVID-19 o coronavirus. La población objetivo es la población de estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria (educación básica), educación básica especial (Prite y Cebe) y educación básica alternativa. Tiene dos objetivos: el objetivo a corto plazo enfoca sus esfuerzos en procurar el avance en el desarrollo de las clases desde el 6 de

---

<sup>175</sup> “Y si Cayetano no dio como resultado como maestro, no fue porque le faltasen talentos, que demostró tenerlos durante toda su vida, sino por flojera, falta de disciplina y de espíritu de sacrificio” (P. Ferrero 1967:222-228 citado en Alonso 2007: 264)

abril de 2020, durante el Estado de Emergencia, como señala la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. El segundo objetivo, a mediano y largo plazo, es complementar las lecciones que dan los docentes en el aula, focalizándose especialmente en los estudiantes de zonas rurales y alejadas para disminuir las desigualdades en el aprendizaje. De esa forma, el contenido de la plataforma (<https://aprendoencasa.pe/#/>) dispone de guías de aprendizaje, audios, videos, cuadernos de trabajo y otros materiales disponibles por nivel y por grado, las 24 horas del día. Así, también, la programación semanal está cronogramada 5 días hábiles con actividades distintas por día, según el grado y el nivel del estudiante (Gobierno del Perú 2020b). Las observaciones de este servicio multicanal fueron realizadas desde el lunes 6 de abril hasta el viernes 15 de mayo del 2020 en el horario de la tarde. En total fueron 6 semanas, contabilizando así 27 días, en las cuales realicé observación de los programas al interior de la misión con población matsigenka y en la comunidad nativa de Shintuya con población harakbut. Los días 9 de abril (jueves santo), 10 de abril (viernes santo) y 1ero de Mayo (Día del Trabajador) no se realizaron las observaciones en las instalaciones de la misión.

“Para los pobres, radio; para los de la ciudad, computadoras”. El malestar y la frustración invade ya a los(as) internos(as) de la misión después de cinco semanas recibiendo clases a través de la televisión. Es lunes 11 de mayo. El fluido eléctrico en Shintuya es irregular. El personal de Electro Sur acude a arreglar las averías ocasionadas por las tormentas eléctricas. Los postes vuelan cuando Tasorintsi sopla; él también está enojado. En la misión, los(as) jóvenes tienen acceso a electricidad gracias a un motor que funciona a base de combustible, pero las tormentas arrecian impredeciblemente. No pueden funcionar si es que hay mal temporal, de lo contrario, adiós motor, adiós electricidad. La misión ya ha sufrido en años anteriores la pérdida de paneles solares por la inclemencia de los rayos. Asimismo, es inviable darle uso cada vez que el fluido eléctrico público está ausente. El combustible es caro y escaso. Además, estamos en pandemia y es complicado salir de la misión de Shintuya hacia la estación de gasolina cercana al río Yunguyo solo para abastecer el motor del puesto misional. Precaución, paciencia, pero también frustración e impotencia se respira en el Alto Madre de Dios.

R (14 años) está en tercer grado del nivel secundario proviene de Yomybato. Tiene entre sus manos una hoja de papel bond, un lápiz y un borrador. La conductora cada vez que inicia la clase solicita a los alumnos y a las alumnas tener listos sus materiales. R entiende el mundo, sabe que no hay señal de radio en Shintuya, tampoco tiene las

tabletas prometidas por el Gobierno peruano en abril (El Comercio 5 de octubre del 2020). En la misión hay computadoras, pero están algunas malogradas por falta de mantenimiento. Implicaría trasladar los CPU, monitores, teclados, entre otros componentes al Cusco para ser reparados o comprar unos nuevos. La cuarentena y el Estado de emergencia fueron establecidos un domingo en la noche iniciando la segunda semana de marzo. El tiempo fue esquivo y también el planeamiento del presupuesto. Si todas las computadoras estuvieran operativas, no podrían cubrir la demanda de los 22 internos. La pandemia intensificó la carestía del servicio multimedia en el puesto misional y Shintuya.

Las tabletas prometidas a los niños de zonas rurales del Perú por el ministro de Educación en abril no llegaron en abril, mayo, junio, julio, octubre, noviembre ni como regalo en Navidad. Los(as) internos(as) retornaron a mediados de año a Yomybato, Tayakome y Maizal sin haber utilizado tabletas. Los niños del pueblo harakbut del Alto Madre de Dios tampoco las recibieron. Los servicios de comunicación que dispone la misión son servicio de internet satelital, paneles solares, cable satelital y radio comunicación de banda ciudadana. Sin embargo, bajo la nueva modalidad de servicio multicanal educativo, es complicado atender la demanda de los veintidós internas e internos. El contexto desigual vinculado a los servicios comunicativos en comunidades harakbut golpea no solo a la misión y a la comunidad de Shintuya (ver subcapítulo 3.1), sino también a sus vecinos de Itahuania.

Los alumnos pagan S/.3.00 por hora en la cabina de internet de Itahuania. Y por avisarte que tienes una llamada vía WhatsApp, cobran S/2.00. Las fichas de “Aprendo en Casa”, ¿quién las imprime?, ¿cómo enviar los informes a la UGEL-Manu a la dirección de la Institución Educativa? La irregularidad en el fluido eléctrico es un óbice ominoso. Si un docente requiere hojas bond o tinta, debe ir a Villa Salvación por medio de Cotayo – quien solo realiza los viajes si hay una cantidad considerable de pasajeros de ida y vuelta–, pero solo es una docente responsable de los niños y niñas de Itahuania. El pasaje ha ascendido a S/35.00; en total debe invertir de su dinero S/.70.00 solo en rubro de transporte de Itahuania a Salvación. Un padre de familia puede transportarme en su moto lineal, si es que hace alguna diligencia en la capital provincial, ¿y cómo vuelvo? Tengo que esperarlo nomás. Además, tengo que reconocerle lo que gasta en combustible. Gratis tampoco me va a llevar. O puedo viajar en un “trochero” (i.e motofurgón) como si fuera ganado. Ya han muerto varios de Shintuya así en la bajada a la Quebrada de San Isidro. ¿Y qué voy a comer cuando esté en Salvación? Si en caso

me agarra la noche en Villa Salvación, ¿dónde duermo? No puedo volver caminando porque aparecen los tigres (panthera onca) en la carretera durante el atardecer. ¿Y voy a volver con mis fichas caminando cuatro, cinco, seis horas? Y aun así no sé si me dejarán pasar en la tranquera [ubicada] al ingreso de la comunidad. Pude haberme contagiado de coronavirus en Salvación. No quiero contagiar a mis niños. No quiero, pero si no voy a Salvación, ¿quién? ¿Los que están sentados en el ministerio de Educación lo van a hacer? No. (Notas de campo, docente de Itahuania, mayo del 2020).



**Fotografía 9: Comunicado MP de Manu. Fuente: CAAAP**

Shintuya, a uno de miedo amplificado. El Alto Madre de Dios fue testigo de epidemias que han arrasado con población originaria. Algunos adultos comentaban que habían visto morir a sus padres, madres, hermanos, primos por el paludismo, disentería amebiana, gripes, resfríos, etc. La patología de la zona está bien documentada desde los años 1955 hasta 1959 por el médico y misionero seglar Gonzáles del Río (1960:83-

La docente de Itahuania regresó a Shintuya por medio de la camioneta de Electro Sur. El personal técnico la auxilió al verla en el camino hacia la comunidad. El mismo día de su regreso la Municipalidad Provincial de Manu a través de un comunicado oficial reportaba la existencia del primer caso confirmado de COVID19 en la provincia. Con miedo de ser expulsada de la comunidad, cerró la puerta de su pequeño cuarto y no volví a conversar con ella.

El día después de la celebración del Día de la Madre cambió el panorama, de por sí ya tenso en

86). Ahora en el 2020, el coronavirus aviva la crisis sanitaria y educativa en la contemporánea provincia de Manu.

El Gobierno peruano, a través del Viceministerio de Gestión Pedagógica, ideó una respuesta a la crisis educativa extraída desde la teoría, pero sin conocimiento etnográfico del contexto socioeconómico en el cual ejerce su dominio y promulga sus leyes. En la Resolución Viceministerial N°97-2020-MINEDU con fecha del 21 de mayo del presente año, se aprobó el documento normativo titulado “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. En el punto 5, Desarrollo del Documento Normativo, indica:

5.1.4 En las zonas rurales o de dispersión geográfica, se implementa *mecanismos de comunicación a través de la radio y la televisión* [cursiva mía], en los ámbitos donde esta llegue. Se complementa con orientaciones pedagógicas elaboradas por el Minedu dirigidas a los profesores y el desarrollo de sesiones de aprendizaje *mediante la radio y televisión local* [énfasis mío], de la estrategia “Aprendo en casa” u otra que para tal fin implemente el Minedu; para lo cual las UGEL deben establecer comunicación con los directivos, profesores y auxiliares de educación, con el propósito de articular acciones a fin de dinamizar el servicio educativo en las IIEE de su ámbito. Adicionalmente se brindarán orientaciones y mensajes a las madres y los padres de familia o tutores a través de *radio, televisión local o megáfono* [cursiva mía] en comunidades muy alejadas para orientarlos y se comprometan a participar en casa, en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas (Gobierno del Perú 2020a).

En Shintuya no hay señal de radio, la televisión con cable e internet satelital existen en solo 18 casas que no congregan a las 60 familias distribuidas en la comunidad (SPDA 2020). Pensar que un megáfono instalado en el centro comunal donde se realizan asambleas y otras actividades oficiales puede favorecer el desarrollo de las asesorías de los docentes a padres, madres y alumnos es imaginar comunidades apiñadas alrededor de ese edificio administrativo. La dispersión de las unidades domésticas es una norma común en las comunidades nativas de río, carretera y, más acentuada, en comunidades de montaña. Asimismo, no se considera las actividades socio económicas como horticultura, pesca, caza, entre otras, donde familias nucleares se trasladan a partir de la madrugada hacia las chacras. Pescar o *mitayar* en la noche deja exhausto

al *fisga*<sup>176</sup> y al joven que lo acompaña (su hijo o sobrino). Los niños y niñas retornan a la comunidad a partir del mediodía o en la tarde. Quizás haya niños y niñas en la comunidad durante la mañana, pero estarán ocupados pues sus mayores les han delegado la responsabilidad de cuidar y alimentar a sus hermanitos. Dependiendo del mantenimiento del megáfono –si es que no está malogrado o viejo–, es risible porque probablemente no se escucharán nítidamente las orientaciones pedagógicas hasta la casa más alejada de la comunidad.

“Procurar el avance en el desarrollo de las clases” y “complementar las lecciones que dan los docentes en el aula, focalizándose especialmente en los estudiantes de zonas rurales y alejadas para disminuir las desigualdades en el aprendizaje” (Gobierno del Perú 2020b) son dos buenas intenciones o dos argumentos que ignoran el país donde se intentan aplicar. Los padres, madres y niños(as) que viven en comunidades nativas, observan cómo el docente llega caminando hacia sus casas sosteniendo con sus cuerpos el peso del sistema educativo peruano. Después de cruzar quebraditas, internarse en el bosque, subir y bajar cerros, *bandearse* o *chimbearse* bogando en un cascarón hecho de catahua<sup>177</sup>, escoltado(a) por el peque-peque, motokar, moto lineal o trochero de un padre de familia, viendo cómo la lluvia humedece su mochila y en ella sus registros, sintiendo las ampollas del viaje, durmiendo y soñando que aún le falta entregar fichas a sus niños y niñas. El enfoque neoliberal presiona a los docentes por resultados desconociendo el contexto donde viven y enseñan. “¿Pujameg? Uchi, ¿apashá, dukugshá? Atsawai” (¿Hay alguien? Niño, ¿tu papá?, ¿tu mamá? No hay).

En el caso de la misión de Shintuya, los docentes no necesitan trasladarse distancias prolongadas ni cruzar ríos o quebradas al tener la población de internos nucleada en el internado; pero también identifican problemas sobre el desarrollo de las clases a distancia. “No es lo mismo que hacer tu sesión en un aula”, comentan también con resignación. En la televisión les exigen ser creativos e innovadores, pero el contexto socioeconómico de desigualdad de la provincia de Manu no es considerado como una variable gravitante en el desarrollo de las clases. Cumplir metas y brindar resultados son objetivos que se deben cumplir obligatoriamente pues así lo exigen los tecnócratas del Estado en el distrito mesocrático de San Borja, en Lima.

---

<sup>176</sup> Término regional loreto para designar a aquel hombre adulto que sabe cazar, pescar, montar. Un líder no nominal, sino de facto cuya palabra es tomada en cuenta, respetada y obedecida de acuerdo a sus habilidades a favor de su unidad doméstica

<sup>177</sup> Árbol maderable.

Es lunes de 6 abril. A la 1:00pm la campana llama a los jóvenes internos al comedor. Es la hora del almuerzo. La vibración emitida por el badajo se escucha por todo Shintuya. Desde sus respectivos pabellones, los varones caminan en medio de risas y bromas habladas en matsigenka. Algunos se jalan del polo, se abrazan o se empujan; mientras las mujeres, se dirigen de su pabellón hacia el comedor corriendo con prisa. Sonríen tapándose la boca cuando el “señor antropólogo” les dice “buenos días” o “buenas tardes”. Caminan y conversan alegres en línea recta, pero sin la risotada de los jóvenes varones matsigenkas. Tanto hombres como mujeres arrastran las sandalias provocando vibraciones sonoras en el suelo de cemento. Hay mucha expectativa en la misión ya que es lunes 6 de Abril y dentro de una hora iniciarán las clases a distancia. El padre y los maestros presentes, en medio del almuerzo, comentan sobre los temas que van a abordar y presentar en la televisión. Todos estamos a la expectativa.

La variedad dialectal del castellano de la presentadora es de Lima. Habla rápido y los(as) internos(as) no comprenden. Las referencias empleadas no son de uso universal en el Perú. Menciona en la tarea del 16 de abril, por ejemplo, (1ero y 2do grado) conceptos como “mascotas” y “hámster”. J (15 años) pregunta “¿Qué es un hámster, antropólogo?” Es como un picuro (Cuniculus paca), pero más chico. No se le come, se le cuida. “No entiendo”. Yo tampoco, J. Las tablas de frecuencias, los gráficos estadísticos, la frecuencia absoluta, la frecuencia relativa, el gráfico de barras... el uso del lenguaje técnico abrumba a los y las jóvenes PICI. Las categorías utilizadas representan un problema. Todos los días a las 2:00 pm, bajo el sol o la tormenta, los jóvenes matsigenkas deben estar allí sentados escuchando durante media hora los temas presentados por una actriz de Lima. Los tutores y maestros también escuchan lo que presenta y cómo lo dice. Todos ellos y ellas han tenido experiencias de años de trabajo como docentes seculares en comunidades nativas en las regiones de Loreto, Madre de Dios, Cusco y Ucayali.

Pienso que el Estado debe pensar en la parte de la selva. TV Perú debería darles las clases en machiguenga. No se puede hacer la misma medida de Lima que en una comunidad nativa. Puede ser el mismo diseño curricular, pero que el alumno entienda. ¿Dónde están los especialistas? Nosotros como profesores cometemos errores, aceptamos las sugerencias. Pero dónde están los especialistas y por qué ellos no trabajan las diferentes sesiones. Han contratado a una actriz y hubieran puesto a un docente (Entrevista a docente N°4, docente MISEMA de Religión y Arte, IE Shintuya, abril del 2020)

La docente N°4 es la tutora de las internas (ver cuadro 2). Comparte las horas del día y de la noche con las internas del Manu. Juega con ellas, conoce sus historias personales y su performance en la escuela. Antes ha laborado con jóvenes yines en la comunidad de Diamante. Ahora hace unos años trabaja en Shintuya. Llama y organiza el horario de “las servidoras”. Las servidoras ayudan en la cocina a la señora María (ex interna de la misión de Sepahua) en el desayuno, almuerzo y cena. En matsigenka van cortando las cebollas, cocinando el arroz y pelando las papas. El padre de la señora María es amarakairi y su madre es matsigenka. De esa forma puede conversar con las niñas. En unos días le pedirán que ya no ingrese a la misión. Su hija ha llegado de Puerto Maldonado. Quieren descartar que tenga COVID19. La responsabilidad de la cocina recaerá en la maestra seglar. Mientras el director de la institución educativa distribuye su tiempo entre supervisar las clases de los y las jóvenes en las mañanas, dar orden a la tramitología de la institución educativa, mantener las instalaciones de la misión y solicitar los informes de las fichas de “Aprendo en Casa” a sus colegas de inicial, primaria y secundaria. La pandemia está saturando de obligaciones a los tutores del MISEMA.

La mayoría de lo que he podido ver. No lo entienden. El lenguaje es demasiado rápido. No lo captan. No hay mucho manejo de contenido con los temas que han tratado. No han podido hacer nada. Es diferente a que un profesor esté en aula. El profesor asesora. Explica, sacamos a la pizarra al niño hasta que llegue a entender. En la televisión es demasiado rápido. No anotan. Algunas no hacen nada. Garabatitos. Hablan tan rápido. El dejo limeño es muy rápido. Ni yo entendí muchas cosas. He tenido que buscar en el internet para darles los chicos las fichas. (Entrevista a docente N°4, docente MISEMA de Religión y Arte, IE Shintuya, abril del 2020)

El 16 de abril como actividad final del programa se propuso aplicar 20 encuestas. Teníamos la opción de utilizar el WhatsApp, internet o una llamadita de celular. “Aló Yomybato, ¿puedo hacerte una consulta? Estoy haciendo una encuesta”, “Hola, conéctate al Zoom en Maizal a las 5:00 pm. Es para una encuesta”, “Checa tu WhatsApp en Tayakome. Te envié un audio, es para una encuesta”. El 7 de abril se fue la luz a las 2:10 pm. No pudimos terminar de ver las clases de “Aprendo en Casa”. Ahora la responsabilidad de la clase recae en los docentes presentes. Los niños entre juegos y risas vuelvan a sus pabellones. ¿Cómo enseñar una materia en la cual no soy el especialista? La pandemia generó que dos docentes no seglares no pudieron retornar a Shintuya. Decidieron retirarse al día siguiente de decretarse el Estado de Emergencia

al Cusco. Pensaron que la cuarentena iba a concluir el 30 de marzo del 2020. Se equivocaron.

La cultura investigativa es muy poca. No se ponen a leer. “¿Por qué no se ponen a leer un cuentito?” Les he dejado trabajos y no lo hacen. Mi idea es saber cuánto de la clase han captado, quizás no al 100%. [Las mujeres] se empiezan a jalar el cabello, a golpearse. O están trenzándose o despiojándose. El gobierno tiene que pensar en todos los ámbitos. Yo he dejado tareas en religión. Algunos tienen televisión, ni uno me ha hecho la tarea cuando he ido casa por casa [en Shintuya]. Tampoco han hecho los dibujos. (Entrevista a docente N°4, docente MISEMA de Religión y Arte, IE Shintuya, abril del 2020)

El 21 de abril los grados de 3°, 4° y 5° tienen clase de CTA (Ciencia, Tecnología y Ambiente). Los temas principales son “problemas ambientales, causas y consecuencias”. La presentadora sugiere conversar con tu familia sobre problemas medio ambientales y pensar en una propuesta. Los(as) internos(as) bostezan, duermen, juegan, se rascan los pies. Hacen dibujos en sus cuadernos. Nuclearlos en un ambiente cerrado para ver las clases a distancia no es garantía de *éxito*, según el currículo tecnocrático de corte neoliberal del MINEDU. En estos días la misión se ha convertido en un aula unidocente donde el docente ha sido reemplazado por un televisor. El techo de calamina nos hace sudar a todos. Ya no es una actriz quien presenta el programa en toda su duración. Ahora es un docente quien les pregunta a los estudiantes de 1° y 2° “¿cómo ingresa el virus en nuestro cuerpo?”, “¿cuáles son las mejores estrategias para protegernos? “¡Recuerda que no estás solo! ¡busca a un adulto de confianza!”

[Los padres de familia de Shintuya] no tienen ni radio, ni DirecTV. Y los que tienen, no ven [el televisor]. En la calle están los chicos. Los papás no están tomando mucho de compromiso. Es poco el apoyo. Aquí en la misión es diferente. Cualquier duda, te preguntan “¿lo puedo hacer así?” Pero los chicos de afuera están solos y olvidados. Yo tengo que llenar una ficha del ministerio. Los papás no están. “Me he olvidado”. Los papás dicen: “Los internos tienen más ventajas que nuestros hijos. Los profesores están acá. Si necesitan apoyo los niños de afuera, no vienen. El profesor de otros grados les apoya a los niños del internado”. “Los niños del internado tienen más ventajas porque tienen al profesor a la mano”. Yo les he llamado muchas veces a los papás para hablar. No se acercan. No sé si se enterarán que los estoy llamando. El hijo no sé si les avisará a ellos. O los que sabían, siempre me dicen [que estaban en] “la chacra o que tenían que vender su plátano”. Los niños del internado por obligación vienen a escuchar las clases. Los obligamos. Saben que deben estar sentados viendo las clases a las 2:00 pm.

(Entrevista a docente N°4, docente MISEMA de Religión y Arte, IE Shintuya, abril del 2020)

La entrega del papel moneda vinculado a los programas de transferencia condicionados del Estado peruano ha forzado a los padres y madres de familia a retirarse a Villa Salvación. La comunidad está vacía. Si no es la entrega del dinero de JUNTOS o PENSIÓN 65, son las actividades socio productivas, agrícolas, sobre todo, las responsables de la ausencia de jóvenes en la comunidad. En la misión están los(as) internos(as) bajo la supervisión y cuidado de los tutores del MISEMA, pero, tal como afirma la maestra seglar, “van obligados a sentarse”.



**Fotografía 10: Internas de la misión de San Miguel de Shintuya observando las clases de “Aprendo en Casa”. Fuente: Archivo personal.**

Independientemente de la fecha observada, un patrón de comportamiento se repite: todas y todos los *hosts* de “Aprendo en Casa” hablan en la variedad dialectal del castellano limeño. Los(as) internos(as) no entienden lo que escuchan. Al inicio de mi breve trabajo, durante la primera semana de marzo, en la Institución Educativa Virgen Madre de Dios también cometí el error de hablar muy rápido y presentarme con expresiones regionales de Loreto y Amazonas. Por ejemplo, “*chalea*” (desbrozar la maleza), “*faena*” (trabajo colectivo) o “*solar*” (terreno destinado a construir la casa) son

expresiones coloquiales no empleadas en Shintuya. Asimismo, otro patrón recurrente es la focalización en las prácticas letradas de los y las estudiantes. El viernes 24 de abril, el lunes 27 de abril, entre otros días, escribir textos, cartas, hacer un periódico mural, entre otras producciones escritas a través del castellano generaba la cautela de los(as) internos(as). ¿Cómo escribir algo que no se comprende y NO SE USA? Al menos en mi generación, el empleo de cartas está en desuso ¿Cuál es la funcionalidad tangible de realizar ese trabajo cuando hay otras modalidades de poder escribir? No obstante, no hay tabletas. La interfaz multimedia formal es escasa en el Alto Madre de Dios y solo algunos y algunas son los privilegiados en su empleo constante. El ministro prometió en televisión nacional la entrega de tabletas en abril. Asimismo, en la televisión oficial presentan el orgullo de la diversidad de ser peruano a través de las lenguas originarias. Sin embargo, para acceder al conocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas nacionales debemos conversar en una lengua hegemónica a través de métodos dominantes. La incoherencia en el mensaje evidencia la limitación del método.

Las condiciones climáticas no son similares en el Perú. Estamos finalizando el mes de abril y en las orillas del Alto Madre de Dios el calor arrecia fuertemente. Vivimos en el vaivén de los friajes y el calor abrasador. La calamina nos cubre del sol, pero también nos sancocha vivos. En las noches los vientos levantan árboles, los rayos destruyen postes de luz eléctrica, el frío obliga a cubrirnos con varias colchas. Los(as) internos(as), los(as) docentes y el antropólogo en las mañanas conforman una comunidad de enfermos por resfriado. A las 2:00 pm, en el cenit del calor, estamos observando las clases de “Aprendo en Casa”. En ocasiones, como el 29 de abril, el presidente Vizcarra decide emplear dos o tres horas para explicar los “avances” para apaciguar la pandemia. En pocos días vamos a llegar a 50,000 infectados de COVID19 en el Perú. Todos los que estamos en el ambiente cerrado observamos cómo nos derretimos por el calor. Algunos duermen, otros miran al cielorraso, los perros guardianes de la misión (Virutas, Samba y Laika) jadean. El presidente interino culmina su mensaje presidencial concluyendo que “algo se va a hacer”. “Aprendo en Casa” inicia a las 4:00 pm.

El estrés acumulado de los jóvenes se va transformando en actos de pillaje. Mientras descargamos los víveres el día miércoles 29 de abril, sustrajeron varios sobres de gelatinas y flanes. Los jóvenes matsigenkas no presentan la sutileza maliciosa del pillo. Los empaques fueron encontrados en sus habitaciones. En sus ropas había manchas de flan y gelatina. No ocultaron el robo. Sencillamente lo hicieron y pensaron que nada iba a pasar. Ahora están castigados. No van a jugar fútbol hasta el domingo. No

obstante, el castigo solo duró una tarde. El director cedió pues no podía tenerlos encerrados en sus pabellones. Hace mucho calor. El otro castigo es que se vayan a la biblioteca con el antropólogo. Lo aceptan con resignación. A inicios de la cuarentena, los jóvenes *chalearon* toda la hierba alrededor y al interior de la misión. Han hecho labores para así mantenerse activos, distraídos y cansados. Pero en mayo ya han *chaleado* todo Shintuya. No pueden ir al taller de carpintería, pues no hay nadie quien les enseñe, y aun así si hubiera alguien no podría entrar al recinto del puesto misional por la cuarentena. Los jóvenes del internado miran cómo los demás chicos de la comunidad juegan, caminan, van hacia el río, se trasladan hacia las chacras. Me preguntan por qué ellos no pueden ir. Observo como uno de los internos ha saltado la cerca para rescatar su pelota. Se escuchan las risas, gritos y comentarios de los comuneros harakbut. Los jóvenes matsigenkas desean salir y consumir golosinas.

El 1ero de Mayo no hubo clases de “Aprendo en Casa”. El día transcurre insomne. Los harakbut van a las chacras, ríos, a la carretera. Las fechas y las horas son irrelevantes durante la cuarentena. Los jóvenes quieren que les muestre videos de sus comunidades. Les muestro los videos de Yomybato, Tayakome y Maizal. Les enseño cómo viven sus familiares en Nopoki. Me escuchan, me miran. Son muy curiosos. Me imitan. Se ríen de mi pésima pronunciación en matsigenka. Las internas son las únicas que toman en serio el trabajo de enseñarme el idioma. Ya he identificado que los varones me enseñan mal a propósito el matsigenka. Lo entiendo y no les culpo. Quieren divertirse a costas de mí. Me corrigen las internas. Preguntan “¿Quién te ha enseñado eso?” Les asesoro con sus fichas en inglés, matemáticas, religión, comunicación. Es muy difícil poder ayudar a todos los internos a la vez. Solo con un interno, registro dos horas en resolver una pregunta de una tarea.

Estoy en la biblioteca con J. Él copia de la ficha palabra por palabra. Se demora. Se toma su tiempo al copiar palabra por palabra. J tiene 15 años, es de Tayakome y está en 1° de secundaria. Repreguntan. Leen la pregunta y ahí recién responden. Les explico la pregunta en sus propios términos. Les pido que traduzcan al machiguenga. Hoy estamos con la ficha 1er grado de Comunicación, Semana 6: “Nuestra propuesta de ley para el cuidado del agua”. Lo he adecuado... como un estatuto y los órganos presentes en comunidades nativas. Aun así, son términos técnicos complicados para un adolescente en situación de desigualdad educativa (Notas de campo, mayo del 2020)

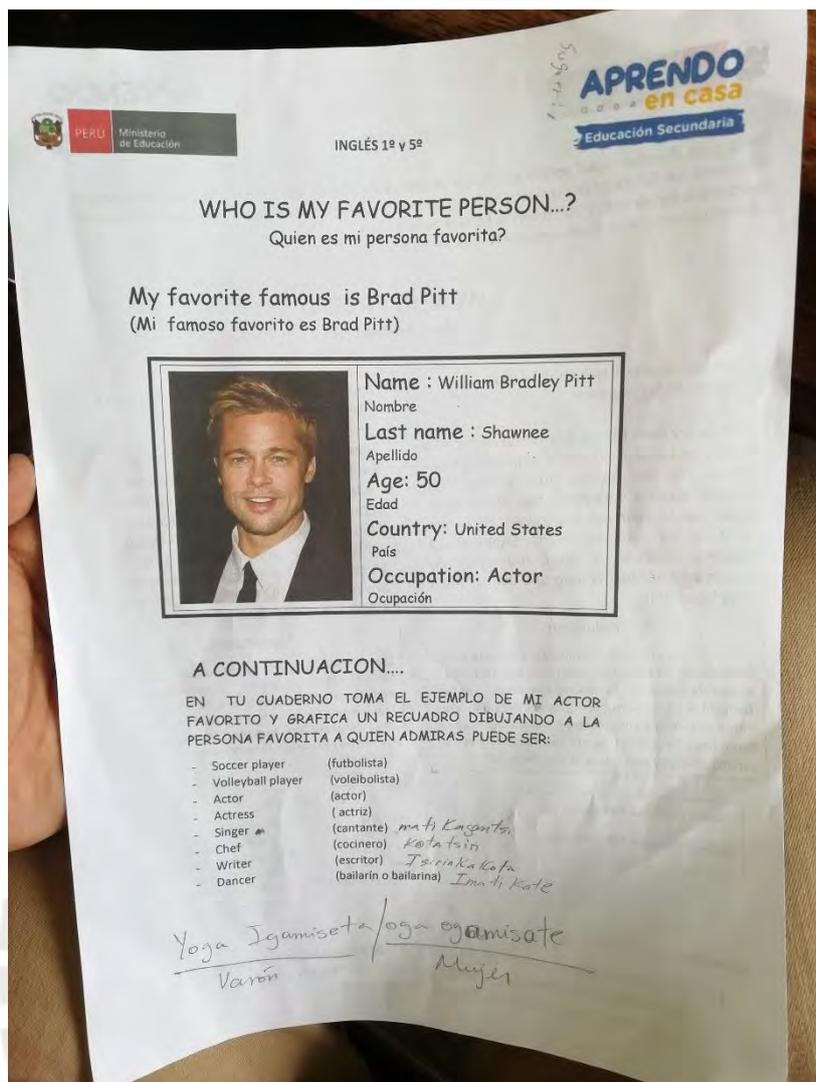
Los jóvenes desean y exigen que les dicte las respuestas. Copiar y pegar es la norma en este periodo de tiempo y en este espacio. Varones y mujeres toman atención de la

información que les puedo dar a través del dictado. La reflexión crítica va a tener que esperar. No es la primera vez que registro la práctica del dictado-copiado en jóvenes originarios amazónicos. En mis anteriores trabajos de campo y en mi anterior empleo en un Pedagógico Bilingüe en Loreto, mis ex alumnos copiaban y pegaban. Ingresaban a la cabina y buscaban en Google “Derechos Indígenas”. Copiaban (CTRL+C) de la primera web el texto y pegaban (CTRL+V) a la hoja Word, lo imprimían y me lo entregaban. Al leer los trabajos de mis 82 alumnos (varones y mujeres) de los pueblos kukama-kukamiria, shawi, awajún (Datem del Marañón y Bagua) y kichwa (Tigre y Napo) registraba plagio. No se inmutaban en disimular que copiaban, no parafraseaban. Solo copiaban los párrafos. Tipeaban sus nombres y me entregaban las asignaciones. Pero, eso sí, sus carátulas eran hermosos dibujos originales sobre el tema que les solicitaba. Al corregir daba cuenta que sus trabajos eran plagios de los “Derechos Indígenas...” pero de Colombia cuando les había solicitado legislación peruana.

Mayo va llegando a su fin. Las internas matsigenkas me han enseñado el idioma: *kuytaguitetanay* (buenos días), *jatanay shavini* (buenas tardes), *chapinitanay* (buenas noches), *nagataki* (gracias), *aiñompi* (hola), *mayrete* (silencio), *shigue* (corre), *tenka* (no), *jeje* (sí), *mameri* (no hay), *nopitake* (estoy aquí), *aka nopitake* (estoy aquí), *noata* (chau) *tyara piponia* (de dónde eres), *tsame maganiro* (vamos todos), *onkuita* (mañana), *nia* (rio), *chapi* (ayer), *biro* (tú). Mientras que los varones me enseñaron: *nokoake nobailata* (hola, bailamos), *naro año nonake 20 año* (yo tengo 20 años), *nosekatentpara* (comida), *notrabajate* (en qué trabajas), *tiara piponia* (de dónde eres), *pirinate* (siéntate), *antarini* (joven varón), *antaroni* (joven mujer) *kimoiganankichirira* (hombres y mujeres jóvenes), *nojina* (novia), *pigari* (mareado), *ipigashtana* (ebrio), *owiroki* (masato), *poshene* (delicioso), *ogorakane* (gordo).

Algunas palabras me han servido para dar indicaciones generales a los(as) internos(as) como, por ejemplo, *¡pirinate!*, *biro*, *nopitake*, *aka nopitake*, *nagataki*, *¡mayrete!*, *aiñompi* o *tsame maganiro biblioteca* (Vamos todos a la biblioteca). He aprendido esos mandatos para asegurar también la atención de los internos durante el desarrollo de las actividades programadas, en los juegos de fútbol, para asesorarlos en sus tareas y para establecer, finalmente, vínculos de confianza y afectividad.

Les dije a los niños y niñas que me ayuden a decir en matsigenka esas oraciones para así poder enseñarles los posesivos del inglés “his” y “her”. *Oga misata ashiri iroro*: Esa camisa es de ella. *Oga igamisata ontiirashe*: esa camisa es de él (Notas de campo, mayo del 2020)



Fotografía 11: Ficha de Aprendo en Casa – Inglés. Fuente: Archivo personal

Es viernes 15 de mayo. Las clases de “Aprendo en Casa” muestran mayor dinamismo al integrar a jóvenes de la misma edad de los(as) internos(as) y cederle protagonismo a los docentes quienes explican temas vinculados a la especialidad del día. Los varones, en tanto, piensan en enamorar a las jóvenes presentadoras de la televisión. Me preguntan si las conozco. Mientras las internas ríen al ver y escuchar las torpezas pateadas del joven presentador.

El proceso educativo formal en el cual están inscritos los y las jóvenes matsigenkas es distinto. Ellos no son el público objetivo para validar pilotos al estar ellos enmarcados en desigualdades sociales-históricas permanentes frente a las políticas públicas del Estado nación peruano. La transición del matsigenka al castellano los convierte en un grupo particular de jóvenes comparado al resto de estudiantes en el Perú. Ninguno de los(as) internos(as) ha anotado algo más que garabatos o palabras sueltas en un papel bond

que luego descartan o convierte en papelitos mojados. Miren y están en silencio. Los jóvenes se ríen por las respuestas bufonas del presentador asignado a “Aprendo en Casa”. Están atentos al guion cómico del programa, pero no registran ni retienen contenidos de los cursos dictados a distancia. Durante el tiempo de mi estancia en la misión he intentado poder asesorarles, pero mi perfil profesional no sé si ha contribuido en brindarles un panorama distinto del método de dictado-copiado. Algunas internas traen sus lápices y hojas, pero no están anotando. Solo anotan cuando el presentador *o presentadora del programa dicta o los tutores les indican. Los jóvenes están muy acostumbrados al dictado. Anotan cuando dictan...y aun así no registran la totalidad de lo dictado. “Garabatitos”, como menciona la maestra, es lo que ellos y ellas registran. El docente unidocente foráneo ha sido reemplazado por un televisor en las comunidades nativas con acceso a este medio de comunicación. El televisor piensa y actúa con el mismo método de un docente apach, nahua, oc, amico, puñaruna o mestizo. Por ejemplo, el 5 de mayo abordamos el tema de “progresiones aritméticas y ahorro”. Las clases de matemáticas mencionan el concepto del ahorro monetario. Tengo mis reservas sobre que la totalidad de la población de internos(as) maneje el contenido sobre “ahorro”. ¿En la pobreza monetaria habrá espacio para el ahorro del papel moneda? Vivimos en países y en ríos diferentes.*

F me pregunta si el próximo año voy a venir. “¿Volverás a tu río?”. Es la misma pregunta que me hacen los jóvenes y los niños de la comunidad. Es la misma situación que he tenido que vivir desde que he iniciado mi trabajo en la Amazonia peruana. El volver o no. Le dije que quizás sí. No lo sé. (Notas de campo, mayo del 2020)

## Reflexiones finales

Imaginar al Perú a través de los medios de comunicación e instituciones educativas presentes al interior de las comunidades nativas del Parque Nacional del Manu es el primer paso, quizás el más gravitante, dentro de la construcción de la identidad de los y las jóvenes matsigenkas dentro del mundo global contemporáneo y el Estado-nación peruano. Su subjetividad se va creando de manera relacional con instituciones presentes en esta área natural protegida. Organizaciones no gubernamentales y gubernamentales por medio de sus agentes o funcionarios moldean el territorio y dan nombres o categorías a la población que etnohistóricamente ha trasladado sus pies, voces y cuerpos por los ríos y quebradas de las contemporáneas regiones de Madre de Dios, Cusco, Ucayali, Junín y Apurímac. En tiempos ajenos a los nuestros fueron denominados con una multiplicidad de etnónimos. Aquí y ahora, en la segunda década del siglo XXI, los llamamos “matsigenkas” con su anuencia y respaldo. Este nombre los nuclea y los ubica residencialmente dentro de los márgenes de las cuencas y de cabeceras para nuestra comodidad cartográfica. Sin embargo, tanto ellos y ellas como nosotros, imaginamos la vida sin límites de lo preestablecido por leyes, normas, doctrinas, estatutos y teorías.

El traslado migratorio (temporal o no) ha existido y está registrado desde inicios del siglo XX gracias a la labor etnográfica de misioneros dominicos y etnógrafos(as) laicos(as). Los misioneros buscaban salvar el alma y cuerpo de los errantes arawak imaginando nuclearlos en comunidades de nuevos catecúmenos. Estos neófitos al cristianismo vivieron en tensión entre establecerse en un solo lugar trabajando en una actividad principal (agricultura) durante un determinado periodo de tiempo bajo las órdenes de extraños barbados vestidos con hábitos blancos. Los abuelos matsigenkas de la cuenca del Urubamba aceptaron las condiciones de la nucleación, pero no pasivamente. Retiraban sus pasos hacia otras orillas de otros ríos cuando veían que el constreñimiento cristiano ahogaba su libertad de hablar con los dueños del bosque o cuando veían a las hijas de Kashiri ser devoradas por el ganado vacuno, porcino y equino. Vivir o morir son dos caminos abiertos a las poblaciones originarias amazónicas en la época del caucho. La goma, la enfermedad, la insania y la esclavitud del hombre blanco los amenazaba en una orilla y la nucleación, la educación formal, la religión y la agricultura los llamaban en la otra. Decidieron unos atender en silencio los rituales de los barbados de túnicas blancas al instalar sus casas en las periferias de la misión y

otros decidieron alejarse más y buscar nuevas tierras donde aún podían beber *owiroki* en soledad con Tasorintsi.

La historia de los actuales descendientes de los matsigenkas se enmarca en un escenario donde todos los caminos se entrecruzan inevitablemente. Imaginar en el siglo XXI a un ser humano como carente de contacto con otros grupos étnicos o Estados modernos en las orillas de los ríos Alto Madre de Dios y Manu es autoidentificarse con los discursos normativos de su propia y arbitraria imaginación. En los capítulos desarrollados de esta investigación etnográfica he demostrado con evidencia etnohistórica y contemporánea cómo los miembros del pueblo matsigenka han vivido y viven en constante interacción con colonos andinos, comerciantes, transportistas, misioneros, funcionarios, entre otros actores, durante el siglo XX e inicios del siglo XXI. Los Pucharis abundan en las acrecentadas y en la conformación de nuevos *pueblos*, puestos misionales y comunidades nativas. Aquí y ahora aún conviven en las periferias e interiores de una misión católica que se resiste a morir. Los antiguos relatos sobre las primeras experiencias en educación formal, nucleación residencial y migración temporal aún perduran en la lengua y mente de los(as) miembros de los pueblos originarios amazónicos, pues no hay camino actual sin la inicial y temporal presencia de obstáculos. No obstante, también, la existencia de relaciones afectivas, conocimiento empírico y teórico y acompañamiento en la figura de los primeros preceptores misioneros nutre una relación centenaria basada en la apropiación y adecuación de la cultura global y educación formal nacional de acuerdo las demandas matsigenkas.

Es la escuela quien los nuclea y da sustento a su imaginación a través de agentes especializados de la educación formal. Observan, tocan y hablan los usos modernos y globales de las tecnologías de información. Amplían sus redes de amistades en Cusco, Lima o Puerto Maldonado y afianzan sus afectividades con viejos amigos distribuidos en Europa o en Estados Unidos. Los(as) internos(as) de la misión de San Miguel de Shintuya –otrora San Miguel de los Mashcos– transitaron, transitan y transitarán por nuevos puertos buscando al final un terreno donde ser ciudadanos(as) peruanos(as) bajo sus propios términos. La actual educación formal peruana nacida del discurso neoliberal los ve como hijas e hijos espurios y, por tanto, proclives al fracaso. Las leyes de la rígida lectoescritura en castellano ubican sus lenguas como inferiores, sus conocimientos como anécdotas exóticas y sus expectativas como visiones sin futuro. Este sistema educativo nos ha enseñado a despreciarnos y a los jóvenes matsigenkas les está enseñando a fracasar. Las cifras estadísticas son elocuentes con la ayuda de

la triangulación con estudios etnográficos de caso. Se ven cifras que reflejan la muerte de la educación pública peruana, pero los tecnócratas continúan ensayando el mismo método, pero ahora con otro actor moderno y global: el televisor. Quizás por ignorancia y facilismo, la casta tecnócrata mesocrática afianza la desigualdad educativa aún más en la mayor crisis sanitaria de la República. La administración banal de los recursos presupuestales, el discurso burocrático y la ignorancia de los territorios y poblaciones administradas son elementos constituyentes de un ministerio ausente en los ríos de la Amazonia peruana. Solamente los y las docentes con vocación de servicio experimentan e intentan disminuir las brechas socioeducativas que afectan la vinculación de sus alumnos(as) de las CCNN con el Estado nacional durante el año escolar, pero su voz se diluye ante la enorme carga administrativa y laboral que deben soportar estoicamente día tras día.

Las desigualdades sociales, así, inician y se mantienen desde la escuela al verla como un reducto exclusivamente responsable de la “civilización” de poblaciones históricamente marginadas de las decisiones referidas a materia de política pública educativa. El Ministerio de Educación del Perú imagina a través de sus resoluciones a las escuelas como instituciones de una sola clase socioeconómica, una sola nación y una sola lengua. En los capítulos tres y cuatro, auxiliado por los resultados de los censos e investigaciones demográficas estatales y no estatales, he tratado de demostrar cómo se concibe la pluralidad en la inequidad. Las cifras estadísticas revelan el enorme vacío en investigación y propuestas de política pública relacionadas a demografía indígena amazónica y su vinculación al Estado a través de la educación formal. Concebida e influenciada desde la visión urbana, mesocrática y neoliberal, la escuela en comunidad nativa ve a los alumnos originarios estrictamente como futuros operarios agrícolas. La preparación pedagógica orientada a que la población escolar originaria resuelva pruebas estandarizadas omite tres escenarios relevantes: comunidad, escuela y ciudad. Las desigualdades son concéntricas a nivel discursivo y práctico desde los roles domésticos hasta el egreso del nivel secundario. De esa forma, los roles domésticos asignados en la comunidad, la transición de la lengua materna a la lengua nacional en la escuela y la migración temporal de la comunidad hacia centros urbanos reflejan los procesos experimentados por población originaria amazónica joven hacia su vinculación con la sociedad nacional peruana. Asimismo, los agentes especializados responsables de la integración de este grupo etario son los actuales docentes andinos quienes sufrieron discriminación étnica y pobreza monetaria en su juventud. Ellos y ellas se

configuran como, probablemente, los únicos preceptores disponibles de jóvenes originarios amazónicos en condición de pobreza extrema monetaria.

De esa manera, las desigualdades socioeconómicas se reproducen constantemente al interior de las aulas en zonas rurales amazónicas bajo la forma de círculos concéntricos pues las experiencias de discriminación étnica-lingüística, pobreza monetaria, subempleo, vulnerabilidad, entre otras, son también parte esencial de la orientación del currículo oculto promovido subrepticamente por los(as) docentes. Los casos de los docentes amarakairi y aimara son ilustrativos ya que ellos necesariamente deben ejercer el rol de educadores debido a la ausencia y deserción de colegas urbanos quienes desean acceder a plazas docentes atractivas en las capitales distritales o regionales. El rol de la escuela como formadora de ciudadanos(as) se apoya en los hombros de aquellos(as) quienes también experimentaron similares procesos sociales en su infancia, adolescencia y juventud. Sin embargo, las instituciones educativas no convierten procesualmente a un(a) joven originario(a) en ciudadano(a) peruano(a) porque son ellos(as) quienes se transforman a sí mismos(as) como ciudadanos(as) del estado nacional a través de la negociación constante de su(s) identidad(es) al interior de dimensiones tales como familia, comunidad, escuela, empleo y experiencias en la ciudad.

La agencia de los(as) jóvenes originarios(as) desde la apropiación y adecuación de la tecnología de información, castellano y cultura global en la comunidad y, posteriormente, en el traslado hacia las ciudades crea concepciones y prácticas contemporáneas de la juventud en las zonas rurales del Perú. La escuela como edificio *per se* no es promotora de la migración, sino el conocimiento externo corporizado en los agentes especializados. Ellos son vistos y entendidos como prototipos previsibles del currículo expuesto regularmente en los cursos dictados durante años de matrícula y asistencia en todos los niveles de la educación formal. Educan en la burocracia, lengua, costumbres, prejuicios, valores, afectos, dieta, vestido, experiencias, etc. peruanas oficiales, pues ellos o ellas son los funcionarios públicos que más acompañan a la población infantil y joven en las comunidades nativas.

De acuerdo al testimonio misionero dominico, los padres de familia de comunidades nativas del PNM discursiva y normativamente perciben al internado como la mejor opción por dos razones. El primer argumento se relaciona a la infraestructura y personal educativo óptimos. Los niños tienen la opción de establecerse adecuadamente durante

diez meses en Shintuya bajo el amparo de los misioneros seculares (MISEMA) y la misión. Se les proporciona gratuitamente alimento, vestido, cuidado sanitario, educación formal, materiales educativos, albergue, entre otros beneficios. De esa forma, los padres de familia de comunidades nativas pauperizadas en la ZN del PNM ven a la misión y su internado por defecto (*default*), como la responsable de la educación de sus hijos. Así, ellos (PPFF) se ocupan en desarrollar otras actividades económicas donde se acentúa la migración temporal hacia centros urbanos. Esa es la segunda razón. Los PPFF nativos no se responsabilizan emocional ni económicamente de la educación formal de los niños internos pues no están presentes en un período extenso de tiempo. ¿Cómo estos padres de familia van a poder incentivar el acceso al estudio de nivel superior cuando no han estado presentes en el proceso educativo elemental de sus hijos e hijas?

Ya al interior de la misión, la reflexión sobre educación formal y el futuro del internado está presente en el documento *Lumen Domus* del P. Pedro Rey. Los niños internos nativos deben relacionarse con niños mestizos, quechuas y de otros orígenes; no pueden estar exclusivamente vinculados a sus paisanos, pues al egresar del nivel secundario forzosamente tendrán que hablar el castellano e interactuar con personas de diversos orígenes étnicos y sociales. Deben estar preparados para asumir la responsabilidad de ser, quizás, los primeros miembros de sus familias en egresar del nivel secundario. La educación, así, se convierte en una vía de transformación, de cambio y de vinculación con la sociedad nacional. El caso de la CN Shintuya y su vinculación educativa formal durante 60 años ilustra quizás el futuro o el presente de la educación formal en las CCNN del PNM. Los PPFF shintuyanos demandan enfoques distintos en la educación formal de sus hijos e hijas. Rechazan la presencia de maestros bilingües en el nivel primario. Maestros y maestras de las parcialidades harakbut que han recibido apoyo económico de la misión con el objetivo de concluir sus estudios superiores ahora se enfrentan a la negativa de sus propias familias, *paisanos*, para enseñar en las aulas de Shintuya. Los shintuyanos requieren, solicitan y demandan maestros hispanohablantes; así, a la vez, los y las docentes advertidos de esta prerrogativa local, desisten en ir hacia Shintuya y se trasladan hacia otras comunidades harakbut o hispanohablantes donde haya plazas docentes vacantes. La nucleación y dispersión se traslada hacia la educación formal. Los maestros contemporáneos harakbut fueron niños nucleados y educados por los misioneros seculares (en el nivel primario en Shintuya y en el nivel secundario en Sepahua); ahora sus antiguos preceptores les solicitan regresar a la comunidad. Sin embargo, los padres de familia locales los descartan como agentes educativos formales porque *son nativos*. Las

experiencias migratorias, el haberse empleado en ciudades, acostumbramiento a la dieta del *amico*, acceso al vestido de origen industrial, etc., les ha convencido, al menos en el sector educativo donde se haya mejor registro, que un docente originario no cuenta con elementos suficientemente óptimos destinados a la enseñanza formal. También hay que considerar los antecedentes conflictivos entre clanes y parcialidades los cuales emergen en el potencial acceso a puestos laborales. No desean, de esa forma, que un paisano o paisana les enseñe a sus hijos castellano ni el idioma materno; ven a los foráneos como depositarios adecuados del idioma castellano; así, los docentes originarios se *dispersan* hacia otras comunidades o centros poblados.

Los misioneros destinan recursos monetarios y abren sus redes de contactos a aquellos jóvenes interesados en proseguir el camino de la educación superior universitaria o técnica, *pero nos fracasan muchos*<sup>178</sup>. Los jóvenes ingresan a carreras como Derecho, Enfermería, Educación, Turismo, Carpintería, Mecánica automotriz, Computación, Administración e Ingeniería Industrial. Están distribuidos principalmente en Cusco, Quillabamba y Puerto Maldonado. Los miembros de la Orden de Predicadores destinan papel moneda a los jóvenes en conceptos tales como matrícula, pensión alimenticia, alojamiento y materiales de escritorio. Los y las jóvenes desertan, principalmente, por que no están acostumbrados al currículo exigente de una universidad o instituto. Compiten con población joven mestiza e hispanohablante, además sus docentes son hispanohablantes y mestizos. La ciudad del mestizo manifiesta las profundas desigualdades entre los niños de las comunidades y niños de centros urbanos. La variedad dialectal del castellano, las referencias sobre hábitos sociales urbanos, la constancia en la cultura académica de investigación, el acostumbramiento a la comida del *amico*, la discriminación étnica/social velada o presente en y fuera de las aulas, etc., son variables que ejerzan mayor presión sobre los jóvenes provenientes de comunidades nativas. Algunos pueden soportarlo estoicamente en el transcurso de varios años, pero otros desertan, y con la vergüenza de haberle fallado a sus familias, se incorporan a empleos informales o ilegales en los centros urbanos de Madre de Dios.

Esta investigación etnográfica propone hipótesis más adecuadas como potenciales argumentos del fracaso escolar en poblaciones jóvenes originarias amazónicas. El origen de la deserción y ausentismo en las aulas se basan en las prerrogativas mismas del sistema educativo formal peruano y su desconocimiento de las poblaciones rurales

---

<sup>178</sup> En los balances escritos en el Lumen Domus se halla información referente a deserción de jóvenes originarios en la educación formal superior.

beneficiarias del servicio educativo. Por ejemplo, en el caso de la comunidad nativa de Shintuya, en el periodo de tiempo del 2001 al 2013, el P. Pedro Rey indica la pérdida anual del 30% de clases y en el año 2014 el porcentaje aumento al 40%.

La realidad geográfica diferenciada entre zonas urbanas y rurales es expuesta durante la época de lluvias (diciembre-abril). De esa forma este periodo climatológico genera retraso en el calendario escolar nacional aplicado en comunidades nativas. El personal docente no puede tomar posesión de su plaza hasta finales de abril o inicios de mayo por la presencia recurrente de deslizamientos de tierras y aumento en los caudales de los ríos. Así también el alumnado no se encuentra presente en el inicio formal de las clases escolares debido a la alta dispersión de unidades domésticas en sus localidades de origen. La distancia entre la residencia del alumnado y profesorado y sede de la IE es prolongada y requiere urgentemente combustible fósil el cual es oneroso y escaso en las CCNN.

Los cursos de especialización/capacitación orientados al personal docente origina pérdidas en horas pedagógicas en las aulas. Los(as) docentes capacitados(as) asimismo destinan las horas de estancia en el centro urbano para adquirir víveres, vestido y otros objetos. De esa forma, dilatan su regreso hacia sus instituciones educativas y así el alumnado rural reconociendo este retraso en el calendario escolar pospone su matrícula e ingreso al sistema educativo. Asimismo, en la misma línea, las elecciones regionales, municipales y nacionales generan que personal docente se traslade hacia ciudades de origen para votar y así evitar las multas. Es una excusa legítima para retirarse de la comunidad donde se encuentra la sede de la IE y así poder realizar gestiones personales o visitar familiares.

Actividades tales como Semana Santa, Día de la Madre, Día del Padre, Elecciones Nacionales, Aniversarios de fundación de las comunidades y una caterva de eventos disminuyen las horas pedagógicas orientadas a educar formalmente a los niños de Shintuya<sup>179</sup>. Asimismo, el cobro de haberes, gestiones personales en la UGEL, problemas familiares, compra de materiales, exámenes magisteriales, capacitaciones,

---

<sup>179</sup> Considero que las horas lectivas son fundamentales para el aprendizaje y manejo de contenidos; no obstante, dependen ciertamente de la capacidad del docente en construir/planear sesiones pedagógicas a través de metodologías pertinentes a la población escolar local. Asimismo, el fin de las horas lectivas no debe estar estrictamente orientado a la memorización y aprobación de pruebas estandarizadas. De ahí la importancia de entender la educación formal bajo perspectivas dinámicas donde los(as) alumnos(as) sean constructores de su propia educación en base al diálogo con sus circunstancias particulares y no bajo las estrictas expectativas de agentes foráneos de paso.

especializaciones, diplomados, sueldo mensual, etc., dificulta la labor docente y predispone a los maestros y maestras que no tienen residencia fija en las comunidades nativas a retirarse o a desertar de la plaza y buscar aquella que sea más cercana a la residencia de sus familias nucleares donde cuentan con redes de soporte emocional y financiero. La organización de las Fiestas de Promoción demanda tiempo y recursos monetarios de los alumnos de la institución educativa; de esa forma, en las últimas semanas del calendario escolar los y las jóvenes concentran esfuerzo intelectual, dinero y tiempo en el desarrollo de las fiestas escolares.

La programación de los años escolares es, quizás, el principal factor de pérdidas de clases y promotor de ausencia y deserción del alumnado y profesorado. Ese argumento aunado a las deficiencias en las conexiones viales, el desconocimiento de la geografía y sociedades nacionales, y la pauperización de la tasa de retorno invertida por la plana docente en su educación formal al percibir bajos sueldos, nutre el fracaso escolar nacional sobre todo en zonas rurales donde se ubican las comunidades nativas. La inversión monetaria realizada, también, por los padres de familia en la educación formal de sus hijas e hijos advierte en ellos la necesidad de orientar el escaso papel moneda a aquellos descendientes que tengan un rendimiento académico sobresaliente.

Desarrollar el trabajo de campo en medio de una pandemia me ha demostrado que la antropología es una ciencia social flexible como los meandros de la cuenca amazónica, pero también *resourceful* como los tripulantes y motoristas de las embarcaciones al arriesgar la vida frente a palizadas y pongos. De esa forma la metodología que he utilizado no es creación heroica, sino más bien es el cumulo de experiencias enseñadas y aprendidas por observación en mi paso por pregrado. El aporte metodológico, asimismo, no nace exclusivamente de la mano de etnógrafos(as) educados en universidades, sino también del soplo de jóvenes arawak a través de la lectoescritura y dibujo. Benjamín Pereira, Dorotea Pereira y José Epifanio Pereira fueron *gatekeepers* de misioneros dominicos y de etnógrafos como Gerhard Baer (1994). Los relatos míticos, cantos de guerra o amor, historias de migración (temporal o no), entre otras expresiones, siguen vivos en las voces y manos de jóvenes matsigenka en un periodo de cien años. El enfoque etnohistórico, asimismo, me dio la posibilidad de seguir (*to follow*) conceptos e instituciones en un periodo extenso de casi un siglo y la habilidad de identificar en los materiales audiovisuales fuentes de conocimiento, poder y continuidades. La teoría antropológica anudada al trabajo de campo, también, generaron esta etnografía escolar tributaria de investigaciones predecesoras realizadas

en la Amazonía peruana. Así la triangulación de la metodología etnográfica, teoría antropológica, datos cuantitativos y evidencia empírica recolectada en el lugar de investigación constituyen el horcón de los resultados que ofrezco.

La desigualdad permanente que viven las poblaciones originarias expone no solo la precariedad del Estado que conocemos, sino la nuestra propia frente a una enfermedad desconocida. Reconocer en el otro nuestro sufrimiento, también nos auxilia en desarrollar políticas públicas pertinentes y eficientes en contextos diversos. La vocación de los misioneros y los antropólogos tienen encuentros en el camino y desencuentros en el río. Bajamos y surcamos las mismas cuencas, pero en diferentes canoas. En este trabajo de campo he tenido el privilegio de estar en una misión histórica, no solo de Madre de Dios, sino de la Orden Dominicana. He tratado de aproximarme fidedignamente a los registros, relatos, crónicas, noticias y artículos redactados por los misioneros hijos de Santo Domingo de Guzmán. No toda producción escrita es necesariamente del agrado de la totalidad de miembros de una institución, sin embargo, el mensaje está ahí para quien quiera leerlo.

Finalmente, Janks (2000), Cazden et al (1996), Appadurai (2001), Marcus (1995) y Clifford (1986) han contribuido significativamente a la teoría polifónica de esta tesis de posgrado. He querido evidenciar la(s) circunstancia(s) socioeconómicas en instituciones educativas ubicadas en comunidades nativas de la cuenca amazónica peruana a través del estudio de caso de población originaria matsigenka interna en una misión católica. El título *Lumen Domus* es tributario de las crónicas conventuales, relaciones, relatos, artículos, libros y epístolas escritas por manos dominicas. En esta época particular esta investigación etnográfica ofrece información de primera mano sobre la inicial aplicación de la estrategia educativa a distancia "Aprendo en Casa" al interior de una comunidad nativa basándose en los antecedentes etnohistóricos del proceso de vinculación socioeconómica experimentados por población en contacto inicial a través de la educación formal.

Pude ser testigo privilegiado en una época tan aciaga, de cómo en San Miguel de Shintuya, bajo las ramas del pisonay, aún florecen los errantes arawak como docentes y alumnos en el siglo XXI. See.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva  
2019 Definición PIACI. Consulta: 3 de diciembre de 2019.  
<http://www.aidesep.org.pe/node/13198>
- Aikman, Sheila  
2003 *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP
- Alberti, G. y Cotler, J  
1977 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- Alonso Ordieres, Rafael.  
2000 *Fr. José Pio Aza Martínez, O.P (1865-1938). Pionero de las Misiones de Madre de Dios y el Urubamba*. Colección Centenario, Serie Personajes. Lima: Centro Cultural José Pio Aza.  
2007 *La vida del pueblo matsiguenga. Aporte etnográfico de los misioneros dominicos al estudio de la cultura matsiguenga (1923-1978)*. Lima: Centro Cultural José Pio Aza  
2009 *Obras completas de Fr. José Pio Aza Martínez de Vega, OP*. Lima: Centro Cultural José Pio Aza  
2014 *Honor y liberación: historia contemporánea del pueblo harakmbut: relatos y análisis desde la mirada de los Misioneros Dominicanos*. Lima: Centro Cultural José Pio Aza
- Álvarez Lobo, R.  
1978 "Metodología empleada en el estudio antropológico de una misión" en *Revista Antisuyo*. Lima, número 1, pp. 7-13.  
2006 "El matsiguenga viajero" en *La vida del pueblo matsiguenga. Aporte etnográfico de los misioneros dominicos al estudio de la cultura matsiguenga*. Lima: Códice Ediciones. 2007.pp. 9-25
- Ames, Patricia.  
2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.  
2010a *Perú: el problema agrario en debate*. SEPIA XIII. Lima: SEPIA  
2010b *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- América TV  
"Coca de alto vuelo: capturan a narcotraficantes que sacaban droga de Perú hacia Bolivia". *América TV*. Lima, 7 de julio del 2019. Consulta: 27 de noviembre del 2019.  
<https://www.americatv.com.pe/noticias/actualidad/coca-alto-vuelo-capturan-narcotraficantes-que-sacaban-droga-peru-hacia-bolivia-n378791>
- Appadurai. Arjun  
2001 *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Aza, José Pío.

- 1922 “Apuntes para la Historia del Madre de Dios” en *Revista Misiones Dominicanas* Parte I:13: 440-446; Parte II: 14:465-476; Parte III: 15:504-508.
- 1923 “La tribu machiguenga” en *Revista Misiones Dominicanas*, N°19, Diciembre 1923, pp. 669-676
- 1924 “Estudio sobre la lengua machiguenga” en *Revista Misiones Dominicanas*, Cap. II, pp.19-34

Baer, Gerhard

- 1994 *Cosmología y shamanismo de los Matsiguenga (Peru Oriental)*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios – Ministerio de Cultura (MINCUL-BDPI)

- 2020a Ficha de pueblo harakbut. Consulta: noviembre 2020  
[https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/pueblos\\_indigenas/Ficha%20Harakbut.pdf](https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/pueblos_indigenas/Ficha%20Harakbut.pdf)
- 2020b Ficha de pueblo matsigenka. Consulta: noviembre 2020  
[https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/pueblos\\_indigenas/Ficha%20Matsigenka.pdf](https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/pueblos_indigenas/Ficha%20Matsigenka.pdf)

Barclay, Frederica

- 1992 “Cambios y perspectivas de la sociedad rural en la selva” en *Debate Agrario* 13: 139-164.

Barriales, Joaquín O. P

- 1970 *Los mashcos: Hijos del Huanamei*. Lima: Secretariado de Misiones Dominicanas del Perú
- 1979 “La Catequesis en el contexto de la Evangelización en el Bajo Urubamba” en *Antisuyo*. Lima, número 3, pp. 63-83

Belaunde, Luisa Elvira

- 2008 *El recuerdo de la luna. Género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), 2da edición.
- 2012 “Masculinidades amazónicas reflejadas en las narraciones sobre tránsitos de las mujeres quichua canelos”. En Galli, Elisa. *Migrar transformándose: Género y experiencias oníricas entre los Runas de la Amazonía ecuatoriana*. Quito: Abya Yala, pp. 15-30.

Bourgeois, Philippe

- 2010 *En busca del respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braig, M. et al.

- 2015 “Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional”. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, Nueva Época, Año IX, núm. 223, S. 209-236. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/45385>

Brown, Michael.

1984. *Una paz incierta. Historia y cultura de las comunidades aguarunas frente al impacto de la carretera marginal*. Lima: CAAAP (Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica).

Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Luke, C.; Michaels, S.; Nakata, N.M.  
1996 "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". En *Harvard Educational Review*, 1996, 66 (1), pp. 60 - 92

Cenitagoya, V.

1927 "Sobre la educación del salvaje. Resistencia de los machiguengas a la escuela" en *Revista Misiones Dominicanas*, N°43, Noviembre-Diciembre, pp.231-233.

Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), Terra Nuova & Municipalidad Metropolitana de Lima

2015 La historia de Marizabeth Samaniego (Shunita Nakawe Samani) y La Historia de Reynaldo Nunta. "Derechos, Inclusión y Participación: Pueblos indígenas Amazónicos en Lima Metropolitana"  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZQiQhd7xQh4>  
<https://www.youtube.com/watch?v=fqBTbJKw9ys>

2020 "Madre de Dios: Provincia del Manu reporta su primer caso de COVID-19 en su capital". Lima, 14 de mayo del 2020. Consulta: junio-diciembre 2020  
<https://www.caaap.org.pe/2020/05/14/madre-de-dios-provincia-del-manu-reporta-su-primer-caso-de-covid-19-en-su-capital/>

Chaves, Margarita

2010 *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Pontificia Universidad Javeriana.

CHS Alternativo (Capital Humano y Social Alternativo)

2016 *Rutas de la trata de personas en la Amazonia Peruana*. Lima: CHS Alternativo

Clifford J.

1986 *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. UC Berkeley: L.A

Codjia, Paul.

2014 "Los apus y la ciudad: construcción y ejercicio del liderazgo en las comunidades wampis". En Surrallés, A., Espinosa, O., Jabin, D. (eds.). *Apus, caciques y presidentes. Estado y política indígena amazónica en los países andinos*, pp-81-96.

Cohn, Clarice

2005 "Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa". En *Perspectiva*, Florianopolis. v.23, n.02, p.485-515. Julio/diez 2005.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)

2013 *Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial en las Américas: Recomendaciones para el pleno respeto a sus Derechos Humanos*.  
<http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/informe-pueblos-indigenas-aislamiento-voluntario.pdf>

Costa, S.

- 2013 “Researching Entangled Inequalities in Latin America: The Role of Historical, Social, and Transregional Interdependencies” en: Célleri, D.; Schwarz, T.; Wittger, B. (eds.): *Interdependencies of Social Categorisations*. Madrid /Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 41-64. Publicado en versión de working paper en la serie de WP desiguALdades.net (No. 9).
- Da Silva, Maria N. F., Shepard Jr., Glenn H. and Yu, Douglas W.  
2005 “Conservation implications of primate hunting practices among the Matsigenka of Manu National Park”. *Neotropical Primates*, 13 (2). pp. 31-36.
- Degregori, Carlos Iván  
2014 “Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos”. En *Los límites del milagro: Comunidades y educación en el Perú*. Lima: IEP (Obras Escogidas IV; Ideología y Política, 37), pp. 177-217
- Diario El Comercio  
2020 “Aprendo en casa: ¿cuándo y a quiénes se entregará las tablets adquiridas por el Gobierno?” *El Comercio*. Lima 5 de octubre del 2020. Consulta: Diciembre 2020  
<https://elcomercio.pe/respuestas/aprendo-en-casa-cuando-y-a-quienes-se-entregara-las-tablets-adquiridas-por-el-gobierno-ministerio-de-educacion-martin-benavides-martin-vizcarra-educacion-virtual-revtli-noticia/>
- Diario La República  
2019 “Presidenta de comunidad de Madre de Dios cobraba S/ 20 mil a narcotraficantes”. *La República*. Lima, 28 de junio del 2019. Consulta: 27 de noviembre del 2019.  
<https://larepublica.pe/politica/2019/06/28/presidenta-de-comunidad-de-madre-de-dios-cobraba-s-20-mil-a-narcotraficantes/>
- Díaz de Rada, Ángel  
2008 “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?” En Jociles Rubio, María Isabel *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, pp. 24- 45
- Dirección Regional de Educación – Madre de Dios  
2020 Página web de la DRE Madre de Dios. <https://dredmdd.gob.pe/> Consulta: noviembre y diciembre del 2020.
- Egido, Jesús  
2006 *Guía sanitaria de la zona: Shintuya*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).
- Espinosa, Óscar  
2009 “Ciudad e identidad cultural. ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI?” *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* / 2009, 38 (1): 47-59  
2010 «Cambios y continuidades en la percepción y demandas indígenas sobre el territorio en la Amazonía peruana». *Anthropologica* 28 (28), pp. 239-262. Fecha de consulta: noviembre del 2020. Extraído de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1393/1342>

- 2012 "To Be Shipibo Nowadays: The Shipibo-Konibo Youth Organizations as a Strategy for Dealing with Cultural Change in the Peruvian Amazon Region". *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 17, No. 3, pp. 451–471.
- Espinosa, Óscar y Eduardo Ruiz  
2017 *Informe final sobre reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la amazonía peruana*. Lima: Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE).
- Farabee, William Curtis  
1922 *Indian tribes of Eastern Peru*. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, vol. X. Cambridge, 1922.
- Fernández Moro, O.P., Wenceslao  
1952 *Cincuenta años en la Selva Amazónica*. Madrid.
- Figoli, L. Fazito, D.  
2009 "Redes sociales en una investigación de migración: el caso de Manaos". *R.Bras.Est.Pop Rio de Janeiro*, (26), n (1): 77-95
- Flores, C., R. R. Swaisgood, A. Lieberman  
2013 "Cocha Cashu: legado y futuro en el avance de la ecología tropical y la conservación en Madre de Dios". En Groenendijk, J., A. Tovar y W. Wust, eds, *Reporte Manu 2013: Pasión por la Investigación en la Amazonía Peruana* (pp. 22-32). Lima: San Diego Zoo Global Peru y SERNANP
- Fuentes, Aldo  
1982 "Informe sobre la situación sanitaria de la Comunidad Nativa de Shintuya". *Ccantu. Revista de los Estudiantes de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. N°5, pp.75-80, Lima, junio 1982
- Galvão, E.  
1979 "Áreas Culturais Indígenas do Brasil: 1900-1959". En *Encontro de Sociedades: Índios e brancos no Brasil*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 193-228.
- García Altamirano, Alfredo  
2003 "Madre de Dios: proceso de ocupación humana y configuración del espacio regional". En Huertas, B. et al. (2003) *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. Lima: IWGIA
- García Pérez, Alan  
2007 "El perro del hortelano". *El Comercio*. Lima, 28 de octubre del 2007.
- Garcilaso de la Vega, Inca  
1609 "Los sucesos de la jornada Musu, hasta el fin della" en *Los Comentarios reales de los Incas*. Libro Séptimo, capítulo XIV p.406, Buenos Aires: Peuser. 1959 (1609). Conmemoración del 350° aniversario de la primera edición de Los Comentarios Reales de los Incas.
- Gervasi Díaz, Corina Graciela  
2019 *Recursos y repertorios terapéuticos de diferentes modelos de atención utilizados para el cuidado de niños en la primera infancia en una comunidad*

*Matsigenka del Manu*. Tesis de licenciatura en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú

Gimeno Sacristán, José

2003 *El alumno como invención*. Madrid: Morata

Giroux, Henry A.

1997 *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Greene, Shane

2009 *Caminos y carretera: acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima: IEP; COMISEDH; DED. (Estudios de la Sociedad Rural, 38)

Gobierno del Perú

2020a “Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU”. Lima, 21 de mayo del 2020. Consulta: junio-diciembre del 2020

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>

2020b “Aprendo en casa”. Consulta: setiembre, octubre, noviembre y diciembre del 2020. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/914-aprendo-en-casa>

Góngora-Mera, Manuel

2017 “Desigualdades interdependientes”, *Trandes Material Docente*, N°1, Berlín: Trandes – Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina.

Gonzáles del Río, Arturo

1960 *Cinco años de médico en el Madre de Dios*. Lima: Instituto de Estudios Tropicales Pio Aza.

Heinrich, Joseph

1997 “Market Incorporation, Agricultural Change, and Sustainability Among the Machiguenga Indians of the Peruvian Amazon”. *Human Ecology*, Vol. 25, No. 2, 1997, pp. 319-351.

Huertas, Beatriz

2003 *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. Lima: IWGIA

2012 “Despojo territorial, conflicto social y exterminio”. *Pueblos Indígenas en Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial*. IWGIA, IPES & AECID, Pamplona, 2012.

INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática)

2018a Directorio de Comunidades Nativas y Campesinas. Tomos I, II diciembre 2018. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda, III Censo de Comunidades Nativas y I Censo de Comunidades Campesinas. Lima:

2018b INEI

Madre de Dios. Resultados definitivos. Tomo I, II, III octubre 2018. Censos

2018c Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI

- III Censo de Comunidades Nativas 2017: Resultados definitivos. Tomos I, II diciembre 2018. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI
- 2020a Perú: Estimaciones y Proyecciones de población por departamento, provincia y distrito, 2018-2020. Boletín Especial N°26, enero 2020. Lima: INEI
- 2020b Mapa de Pobreza Monetaria distrital y provincial 2018. Lima: INEI, primera edición, enero 2020
- INRENA y Pro-Manu.  
2002 Segundo Plan Maestro del Parque Nacional del Manu 2003 – 2008. Cusco.
- Janks, Hilary  
2000 "Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education". En *Educational Review* 52 (2), pp. 175-186
- Johnson, A  
2003 *Families of the forest: the Matsigenka Indians of The Peruvian Amazon*. Berkeley: University of California Press.
- Kane Productions International Inc. & Public Broadcasting Service (PBS)  
1997 *Manu: Peru's hidden rainforest*. Manu National Park. USA.
- Larrañeta, O.P., Juan José  
1978 *Misioneros seglares de Puerto Maldonado*. Lima: Asociación de Misioneros Seglares.  
1998 *Las misiones dominicanas de Puerto Maldonado, Perú* [Manual], Lima.  
2006 "Educación: Compromiso del Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado". *Estudios Amazónicos*. Lima, Año III, número 5 (julio- diciembre 2006), pp. 47-76
- Levinson, Bradley y Dorothy Holland  
1996 "The cultural production of the educated person: An introduction". En: Levinson, B. D, Foley y D. Holland (eds) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. NY: SUNY Pres.
- Lobo Alonso, Rufino  
2005 "Vivimos de Milagro: Misioneros Dominicos y explotación cauchera". *Estudios Amazónicos*, Lima, Año III, número 5 (julio- diciembre 2006), pp.17-46.
- Lopes da Silva, Aracy, Nunes, Angela & Vera Lopes da Silva, Ana (ed.)  
2002 *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. Sao Paulo: Global.
- López Gopar, Mario  
2007 "El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras". En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 28, N°3, 2007, pp.48-57
- Lyon, Patricia  
1975 "Dislocación tribal y clasificaciones lingüísticas en la zona del río Madre de Dios". En Huertas Castillo, Beatriz y García Altamirano, Alfredo (editores).

*Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura.*  
Lima: FENAMAD & IGWIA, pp. 36-57.

MacQuarrie, K.

1992 *El Paraíso Amazónico del Perú: Manu, Parque Nacional y Reserva de la Biósfera.* Barcelona: Francis O. Patthey e hijos.

Marcus, George

1995 "Etnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography". *Annual Review of Anthropology*. 24: 95-117

Martín-Tesorero Álvarez, O.P., Isabel

2000 *M. Ascensión Nicol Goñi. Cofundadora y Primera Superiora General de la Congregación de las Misioneras Dominicanas del Rosario.* Colección Centenario. Serie Personajes. Lima: Centro Cultural José Pío Aza.

Massa Villafuerte, Gian Luigi

2008 *El Ritual del fútbol como medio de construcción de identidades masculinas en jóvenes de una comunidad nativa Machiguenga.* Tesis de licenciatura en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ministerio de Cultura (MINCUL) & USAID

2016 *Los pueblos indígenas en aislamiento y contacto inicial de la amazonia peruana: mecanismos para la protección de sus derechos.* Lima: 2016

Misioneros Dominicanos

1921 "Carta a la Vicepresidenta del Consejo Central de Propagación de la Fe". Lima, número 12, diciembre 1921. Revista Misiones Dominicanas. Tomo 1919-1924

196x *Urubamba: historia de la vida heroica de los misioneros dominicos españoles en las selvas del Perú.* [S.l.]: Extraordinario de Misiones Dominicanas, [196-?]

Molina, Ana et al.

2020 *El río deja de ser. Introducción al estudio de la historia y la cultura contemporánea de la Amazonía peruana.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú & Instituto Riva Agüero.  
<https://ira.pucp.edu.pe/publicaciones/rira/>

Moore, Thomas

1995 La situación de los indígenas de la selva peruana frente a la prospección/explotación de hidrocarburos y recursos minerales en sus territorios. Texto no publicado.

2020 "Madre de Dios en la antigüedad". En Chavarría Mendoza, María C.; Rummenhöller, Klaus; Moore, Thomas, eds. *Madre de Dios, refugio de pueblos originarios.* Lima: USAID, pp. 24-119

2020 "Los Harakbut, su territorio y sus vecinos". En Chavarría Mendoza, María C.; Rummenhöller, Klaus; Moore, Thomas, eds. *Madre de Dios, refugio de pueblos originarios.* Lima: USAID, pp.122-177

Ohl, J., Wezel, A., Shepard, G.H. et al

2008 "Swidden agriculture in a protected area: the Matsigenka native communities of Manu National Park, Peru". *Environ Dev Sustain* 10, 827–843 (2008). <https://doi.org/10.1007/s10668-007-9086-3>

- Ohl-Schacherer, J., Mannigel, E., Kirkby, C., Shepard Jr., G.H., Yu, D.W.  
2008 "Indigenous ecotourism in the Amazon: A case study of 'Casa Matsigenka' in Manu National Park, Peru". *Environmental Conservation* 35: 14-25.
- Oppenheim, Víctor  
1948 "Two Little known languages of eastern Peru". *Actes du XXVIII Congrès International des Américanistes*, Paris 1947, pp.201-204. Paris, 1948.
- Ogbu, John  
1981 "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", *Anthropology and Education Quarterly*, 1981, Vol. XII, n°1, pp.3-29. Traducción de Honorio M. Velasco Mailló y Ángel Díaz de Rada.
- Ortega, José Carlos  
2014 "Interculturalidad y medio ambiente: aprendiendo desde una escuela secundaria Yánesha". *Adaptar nuestras vidas, mitigar los daños. Desafíos del cambio climático*. Cuadernos de investigación Kawsaypacha – N°4. Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE) - Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 2014. ISBN: 978-9972-674-13-6, pp. 17-30  
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/54091>
- 2014 "Aprendiendo a ser mestizos: Análisis de discursos y prácticas de docentes y alumnos en una Institución Educativa Secundaria Awajun" Lima: IDEHPUCP 2014.  
<http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/10/Aprendiendo-a-ser-mestizos-Jos%C3%A9-Carlos-Ortega.pdf>
- 2015 *El camino del mestizo: Experiencias de migración temporal de jóvenes escolares indígenas awajun en ciudades intermedias. Estudio del caso de la migración temporal de jóvenes varones awajun de la comunidad nativa Supayaku hacia las provincias de San Ignacio y Jaén – Región Cajamarca*. Tesis para optar el título profesional de licenciado en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6944>
- 2017 "En la carretera: imaginando y practicando la ciudad desde la escuela. Estudio de caso en la comunidad awajun de Supayaku". En Ames, Patricia (editora). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA) & Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD). Lima, 2017. ISBN 978-612-4355-03-5, pp. 91-108
- 2020 "Educación y coronavirus: Aprendiendo en la Misión de Shintuya". En *Centro Cultural José Pío Aza*. <http://www.selvasperu.org/>
- Ortiz de Orué, Ana Lucia  
2019 *Crecer migrando: una aproximación exploratoria a las trayectorias migratorias de las mujeres huitoto-murui de Negro Urco, Napo, Loreto*. Tesis para optar el título profesional de licenciada en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Paladino, Mariana  
2006 "Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas", Tesis Doctoral con mención en Antropología Social. Rio de Janeiro: Universidad Federal de Rio de Janeiro. Texto inédito.

- Portal de Transparencia de la Región Madre de Dios  
 2020 Portal de Transparencia de la Región Madre de Dios.  
<http://transparencia.regionmadrededios.gob.pe/> Consulta: noviembre y diciembre del 2020.
- Porras Barrenechea, R.  
 1948 “Cincuenta años en la Amazonía” en *Revista Misiones Dominicanas*, N°165-166, marzo-junio 1948.
- Pratt, Mary Louise,  
 2010 *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)  
 2003 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2007 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2010 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2011 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2012 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2015 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2017 Informe del Índice Desarrollo Humano, Perú. Lima: PNUD  
 2019 *El Reto de la Igualdad. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú*. Lima: PNUD
- Radio Ucamara  
 2019a Omagua <https://www.youtube.com/watch?v=9X-SpTAXhwY> Consulta: febrero-diciembre 2020  
 2019b Coquita Ampiri <https://www.youtube.com/watch?v=Fus0vgMAE6A> Consulta: febrero-diciembre 2020  
 2019c Aparecimos <https://www.youtube.com/watch?v=H4LqnrBagak> Consulta: febrero-diciembre 2020  
 2019d Kamatia <https://www.youtube.com/watch?v=1zF9MQ2lcgo> Consulta: febrero-diciembre 2020  
 2013 Kumbarikira <https://www.youtube.com/watch?v=Fx4UfVuO7II> Consulta: febrero-diciembre 2020
- Regan, Jaime  
 2011 “Una comparación entre algunos iconos mochicas y mitos jíbaros”. En Chaumeil, J., Espinosa, O., y Cornejo, M (eds.) *Por donde hay soplo. Estudios amazónicos en los países andinos*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y Centre Enseignement et Recherche en Ethnologie Amérindienne du Laboratoire d’Ethnologie et de Sociologie Comparative (EREA-LESC), pp.219-254.
- Renard-Casevitz, France-Marie  
 1972 “Les Matsiguenga”. *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 61, 1972. pp. 215-253; <https://doi.org/10.3406/jsa.1972.2118>  
 1999 “Ideología matsiguenga: entre lo local y lo global”. *Anthropologica*, 17(17), pp.21-62.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1524>
- Rey, Pedro. O.P.

- 2001 *Lumen Domus: crónica conventual de la Misión de San Miguel de Shintuya (2001-2019)*. Texto no publicado. Consulta: febrero-mayo del 2020
- 2005 "Las comunidades nativas en Alto Madre de Dios". *Estudios Amazónicos: Madre de Dios en la encrucijada*. Lima, 2005, N°3, julio-diciembre 2005, pp. 13-38
- 2009 "Evangelización y cultura". BOLETIN INFORMATIVO DE LAS MISIONES DOMINICANAS DE LA SELVAS AMAZONICAS Para los amigos y bienhechores de nuestras misiones. Madrid, N.º 219 Julio - Agosto 2009, pp.1-2  
[https://www.selvasamazonicas.org/kit\\_upload/PDF/selvas/boletines/2009/BOLETINSELVAS-219.pdf](https://www.selvasamazonicas.org/kit_upload/PDF/selvas/boletines/2009/BOLETINSELVAS-219.pdf)
- Rieckhof, Mónica & Arévalo, Carlos  
 2006 *Diagnóstico Socioeducativo del Parque Nacional del Manu*. Reporte inédito. Archivo de la Sociedad Zoológica de Frankfurt. Cusco, Perú.
- Ribeiro, D.  
 1986 *Os índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes.
- Rival, Laura  
 2002 *Trekking through history: the Huaorani of Amazonia Ecuador*. Columbia University Press: New York Chichester, West Sussex.
- Rodríguez Castañeda, Sandra Wiñay  
 2018 *Conservar la Naturaleza, gobernar la población. Imaginarios, espacio y políticas en el Parque Nacional del Manu*. Tesis de licenciatura en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Romero, Eduardo  
 2012 "Un otro invisible: algunas reflexiones sobre los pueblos indígenas en aislamiento voluntario a propósito del Proyecto de Ley 1035". *Anthropía*, (10), 15-21.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/11250>
- Rosengren, Dan.  
 2004 "Los matsigenka". En Santos Granero, Fernando & Barclay, Frederica (eds.). *Guía etnográfica de la Alta Amazonia*. Volumen IV. Lima: Institut français d'études andines & Smithsonian Tropical Research Institute. pp.1-158
- Sagástegui, Carla et al  
 2013 *Cómo imagino. Manual para profesores de la Comunidad Asháninka Poyeni*. Lima: PUCP
- Salazar Moreira, Eduardo  
 2017 *The enchantments of roads near protected areas in the Peruvian Amazon*. Thesis for: MSc in Environment and Development. Edinburgh: University of Edinburgh, School of Geosciences.
- Sánchez, Luisa  
 2008 "Transplantar el árbol de la sabiduría: Malocas, maloqueros urbanos y comunidades de pensamiento en Bogotá". RITA, N°1: Diciembre 2008.  
 2010 "Paisanos en Bogotá. Identidad étnica y migración indígena amazónica". En Chaves, Margarita (ed.) *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia*

contemporánea. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez Vásquez, Melissa

2010 "Cambio social entre los machiguengas. El caso de las comunidades de Koribeni y Matoriato". *Gazeta de Antropología*, Universidad de Granada, N.º 26 /1, 2010, Artículo 22

Santos Granero, F.

1992 *Etnohistoria de la alta Amazonía: siglo XV-XVIII*. Quito: Abya Yala.

San Román, Jesús Víctor OSA

1994 *Perfiles históricos de la Amazonia Peruana*. Segunda Edición: CETA-CAAAP-IIAP.

Scheper-Hughes, Nancy

1997 *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.

Selvas Amazónicas

s/f Kashiri <https://www.youtube.com/watch?v=3gDiE9Lcqjw&t=3s> Consulta: febrero-diciembre 2020

SERNANP

2014 Tercer Plan Maestro del Parque Nacional del Manu 2013-2018. Cusco

SERVINDI (Servicios en Comunicación Intercultural)

2014 "Empresas de turismo y misiones religiosas amenazan supervivencia de indígenas aislados". Madre de Dios, 20 de octubre 2014. Consulta: 3 de diciembre del 2019 <https://www.servindi.org/actualidad/116178>

Shepard, G. H., Jr., Izquierdo, C.

2003 "Los Yora/Yaminahua". En Huertas, B. y A. García, eds., *Los pueblos indígenas de Madre de Dios: Historia, etnografía y coyuntura* (IWGIA Documento No. 39, pp. 144–155). Puerto Maldonado: Federación Nativa del Río Madre de Dios e International Working Group on Indigenous Affairs

Shepard, G. H., Jr., K. Rummenhoeller, J. Ohi-Schacherer, y D. Yu.

2010 "Trouble in Paradise: Indigenous Populations, Anthropological policies, and Biodiversity Conservation in Manu National Park, Peru". *Journal of Sustainable Forestry* 29: 252–301.

Smith, Richard Chase

2011 "¿Un sustrato arawak en los Andes centrales? La historia oral y el espacio histórico cultural yánesha". En Chaumeil, J., Espinosa, O., y Cornejo, M (eds.) *Por donde hay soplo. Estudios amazónicos en los países andinos*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y Centre Enseignement et Recherche en Ethnologie Amérindienne du Laboratoire d'Ethnologie et de Sociologie Comparative (EREA-LESC), pp.219-254.

Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA), FENAMAD, Gordon and Betty Foundation & The Tenure Facility

2020 Base informativa de las comunidades de Madre de Dios. <https://www.datoindigena.pe/#/madre-de-dios> Consulta: diciembre del 2020

- Sociedad Zoológica de Fráncfort (FZS Perú)
- 2018 *Plan de Vida de Comunidad Nativa Yomybato*. Archivo de la Sociedad Zoológica de Frankfurt: Cusco, Perú.
- 2019 ProBosque Manu. Protección de bosques y manejo sostenible de los recursos naturales en las Reserva de Biosfera del Manu. Reporte sobre su implementación y resultados. Cusco.
- Soria Heredia, José Manuel O.P.
- 1998 *Entre tribus amazónicas. La aventura misionera del P. José Álvarez Fernandez, O.P. (1890-1970)*. Salamanca: San Esteban
- Sousa, H.
- 2007 “Entre a aldeia e a cidade: estudantes indígenas em contextos urbanos no Brasil”. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro.
- Terrail, J.P.
- 2002 *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, Paris.
- Tilly, Charles
- 1998 *Durable Inequality*. Berkeley et al.: University of California, p. 1-40; 74-116.
- Terborgh, J. y C.A Peres.
- 2002 “The problem of people in parks”. *Making Parks Work: Strategies for Preserving Tropical Nature*, ed. J. Terborgh, pp. 307–319. Washington, DC, USA: Island Press.
- Therborn, Göran
- 2003 Entangled Modernities. *European Journal of Social Theory* 6(3): 293 - 305. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13684310030063002>
- Torralba, Adolfo
- 1979 “Los harakmbut: nueva situación misionera”. En *Antisuyo*, Vol. 3, pp. 83-141. Lima.
- Trajano Vieira, J.
- 2007 “Do Bugre ao mendigo: O processo de dupla exclusão dos Guarani e Kaiowá urbanizados no Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil”. Ponencia presentada en II Seminario Nacional (Movimientos Sociales, participación y democracia. Consulta: 25 -27 de Abril del 2007 en Florianópolis, Brasil)
- Ulloa, Luis
- 1899 “Relación de la Jornada y Descubrimientos del rio Manu por Juan Álvarez Maldonado” Pp. XXIII-53 Sevilla: Imp. y Lit. de C. Salas.
- UNESCO
- 1987 “Report of the World Heritage Committee 11th session” [http://whc.unesco.org/archive/1987/sc-87-conf005-9\\_e.pdf](http://whc.unesco.org/archive/1987/sc-87-conf005-9_e.pdf)
- Uriarte, Manuel Joaquín SJ
- 1986 *Diario de un misionero de Maynas*. Iquitos: IIAP-CETA
- Valbuena, O.P., Cecilia.

- 2000 *Monseñor Ramon Zubieta y Lés., O.P. Fundador de las Misiones de Urubamba y Madre de Dios. Reflexiones sobre su vida.* Colección Centenario. Serie Personajes. Lima: Centro Cultural José Pío Aza.
- Valenzuela-Oré, Félix; Salaverry-García, Oswaldo; Reyes-Mandujano, Ivonne F.  
2014 “Los pueblos indígenas en aislamiento y contacto inicial en las regiones de Cusco y Madre de Dios” en *Boletín INS*. may/jun2014, Vol. 20 Issue 5/6, p92-97.
- Vargas Llosa, M.  
1987 *El hablador*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Vargas Ugarte, S.J., Rubén.  
1962 *Historia de la Iglesia en el Perú*. Tomo V. Burgos
- Vega, Ismael.  
2014 *Buscando un río. Identidad, transformaciones y estrategias de los migrantes indígenas amazónicos en Lima Metropolitana*. CAAAP, Terranuova, MML, Union Europea: Lima.
- Virtanen, Pirjo  
2008 Global Youth Cultures and Amazonian Native Adolescence. “Global and Local Encounters” Seminar Organized by SYLFF Association at Helsinki University.  
<http://www.tokyofoundation.org/sylff/wpcontent/uploads/2009/03/virtanen.pdf>
- 2012 *Indigenous youth in Brazilian Amazonia: changing lived worlds*. New York: Palgrave Macmillan
- Yáñez, María Fernanda  
2020 *Los matsigenka y la conservación del Parque Nacional del Manu*. Tesis para optar el título profesional de licenciado en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/174669>
- Willis, Paul  
1977 *Learning to labor: how working-class kids get working class jobs*. Columbia University Press: New York.
- Wolf, Eric  
1989 *Europa y la gente sin historia*. Lima: PUCP. Facultad de Ciencias Sociales
- Ximenes Ponte, L.  
2009 “A população indígena da cidade de Belém, Pará: alguns modos de sociabilidade”. *Bol. Mus. Para. Emilio Goeldi. Cienc. Hum.* (4), n (2): 261-275
- Zavala, V., & Almeida, C.  
2012 “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. En *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(4), pp. 77-104.