



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSEJERÍA PSICOLÓGICA INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD NATIVA

YAGUA DE PALMERAS EN LA AMAZONÍA PERUANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de

Licenciado en Psicología

Autor

Saavedra Ordinola, Fernando

Asesor

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

ORCID: 0000-0001-5748-6126

Jurado

Pinto Herrera, Florita

Zegarra Martinez, Vilma B.

Valle Canales, Haydee

Lima - Perú

2025





Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSEJERÍA PSICOLÓGICA INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD NATIVA YAGUA DE PALMERAS EN LA AMAZONÍA PERUANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Trabajo de Suficiencia Profesional para Optar el Título Profesional de Licenciado
en Psicología

Autor:

Saavedra Ordinola, Fernando

Asesor:

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero
ORCID: 0000-0001-5748-6126

Jurado:

Pinto Herrera, Florita
Zegarra Martinez, Vilma B.
Valle Canales, Haydee

Lima – Perú

2025

Dedicatoria

A mis padres y a mi familia

Agradecimientos

La realización de este trabajo, y toda la labor tras él, no hubiera sido posible sin la generosa ayuda de la Dra. Nancy Dunn, quien me brindó el acceso para colaborar en el magnífico programa educativo iniciado por ella, sobre el cual tratan estas páginas. Debo también agradecer a la profesora Pamela Bucur, directora de CONAPAC; a la señora Cynthia Smith y a los señores Nancy y Ron Rossi, quienes continuaron con el proyecto por todos los años de su fructífero trabajo, permitiéndome dirigirlo con total libertad. Debo expresar también mi gratitud a los habitantes de la comunidad Yagua de Palmeras, quienes me recibieron como un amigo y participaron de buen ánimo en todas las propuestas que realizamos juntos. A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

Resumen	1
Abstract	2
I. INTRODUCCIÓN	3
1.1 Trayectoria del autor	5
1.2 Descripción de la institución	9
1.2.1 Razón social	9
1.2.2 Tipo de organización	9
1.2.3 Reseña histórica	9
1.2.4 Direcciones y programas	10
1.3 Organigrama de la institución	18
1.4 Áreas y funciones desempeñadas	19
1.4.1 Consejería psicológica intercultural en la comunidad	20
II. DESCRIPCIÓN DE UNA ACTIVIDAD ESPECÍFICA	64
2.1 Tres casos de consejería psicológica intercultural	64
2.1.1 Caso confirmado de ataque del Yashingo	64
2.1.2 Caso proyecto de vida	85
2.1.3 Caso autoestima e integración social	94
III. APORTES MÁS DESTACABLES A LA INSTITUCIÓN	134
IV. CONCLUSIONES	136
V. RECOMENDACIONES	138

VI. REFERENCIAS

140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Entrevista de formación cultural	59
Tabla 2.	Características de la autoestima funcional y disfuncional	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Organigrama de la organización	18
-----------	--------------------------------	----

Resumen

Se expone la labor de consejería psicológica realizada en una comunidad nativa de la etnia yagua, en la Amazonía rural peruana, como parte de un programa de desarrollo educativo realizado por una organización no gubernamental. Se muestran tres casos concretos de intervención en los campos clínicos, de educación sexual y de integración intercultural. Las características particulares de la población atendida –indígena y rural– hicieron necesario un enfoque intercultural basado en el conocimiento y la comprensión de su cultura y procesos cognitivos. De ese conocimiento y comprensión surgieron modelos de intervención adaptados a esa población. El trabajo con personas de esta comunidad, permitió poner en relieve aspectos de las relaciones interculturales usualmente no considerados en las políticas públicas educativas y de salud. Se concluye mostrando cómo la psicología puede aportar al desarrollo humano de jóvenes provenientes de pueblos indígenas, a la coexistencia intercultural y al desarrollo educativo de este tipo de comunidades.

Palabras clave: Amazonía, consejería psicológica, indígenas, interculturalidad, yagua.

Abstract

This study presents the psychological counseling work carried out in a native Yagua community in the rural Peruvian Amazon as part of an educational development program implemented by a non-governmental organization. Three specific cases of intervention are described in the areas of clinical practice, sexual education, and intercultural integration. The particular characteristics of the population served—indigenous and rural—required an intercultural approach based on knowledge and understanding of their culture and cognitive processes. From this knowledge and understanding, intervention models adapted to this population were developed. The work conducted with members of this community highlighted aspects of intercultural relations that are usually not considered in public educational and health policies. The study concludes by showing how psychology can contribute to the human development of young people from Indigenous communities, to intercultural coexistence, and to the educational development of this type of community.

Keywords: Amazon, psychological counseling, indigenous peoples, interculturality, Yagua.

I. INTRODUCCIÓN

Las siguientes páginas muestran una labor de consejería psicológica realizada a lo largo de 14 años en la comunidad nativa de Palmeras, ubicada en un área rural de la Amazonía peruana, hogar de descendientes yagua. El grupo yagua es una de las 51 etnias aborígenes de la selva del Perú. Aquellas actividades de consejería psicológica fueron realizadas como parte del programa de desarrollo educativo denominado “Biblioteca CONAPAC”, llevado a cabo por la organización no gubernamental Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú, CONAPAC, que desde 1991 trabaja por la educación y la conservación en aquella región, caracterizada por su geografía selvática tropical y sus diversas culturas autóctonas.

A quien llega por primera vez a la Amazonía, la selva y su gente podrían parecerles peculiares y quizá enigmáticos. El exuberante hábitat del bosque tropical y las diferencias culturales estimulan la curiosidad e imaginación del visitante, tanto por sus innumerables y sorprendentes formas de vida, como por la profusión de su mitología, costumbres y modos de vida propios. Podemos afirmar que la cultura local es tan diferente de las de la costa o sierra peruanas como lo es su geografía. Para el ciudadano de las grandes urbes del país, lo amazónico mantiene todavía la sensación de lo distante y lo diferente. Vivir allí requiere de una adaptación tanto al entorno ambiental como al cultural. Tal proceso de adecuación necesita fundarse en el conocimiento profundo de aquello nuevo y distinto que hallamos en la Amazonía. Por consiguiente, el trabajo psicológico allí requerirá también de conocer profundamente a la cultura e idiosincrasia de las personas a las cuales se intenta ayudar.

Nuestra concepción de consejería psicológica es la de asesoramiento profesional para el manejo de situaciones emocionalmente problemáticas que las personas no sepan cómo resolver, que le causan gran estrés y la incapacitan para el desempeño de su vida regular, o para la consecución de sus metas específicas. La distinguimos de la psicoterapia en cuanto esta

última suele enfocarse en la rehabilitación de los aspectos estructurales disfuncionales de la personalidad, mediante la reestructuración de sus modos de funcionamiento contraproducentes.

Puesto que la primera tarea para una intervención psicológica es el conocimiento de las personas y el medio cultural en el que se interviene, luego de reseñar la trayectoria del autor y dar las referencias institucionales necesarias, este informe prosigue describiendo el entorno físico de la comunidad y su contexto socioeconómico. Esta información resulta especialmente importante en tanto que la problemática de salud mental en una comunidad como Palmeras a menudo desborda lo estrictamente psicológico, extendiendo sus raíces hacia lo nutricional, educativo, social y económico. Después de definir este marco contextual, a continuación, planteamos una manera de aproximarse al pensamiento y cosmovisión del hombre amazónico. Siguiendo el trabajo investigativo de la antropología y la psicología modernas, buscamos comprender el estilo cognitivo de lo que se conoce como “pensamiento primitivo” o “pensamiento de las sociedades ágrafas”, para comprender mejor a la cultura yagua como el gran marco desde el cual las personas de este pueblo conciben al mundo y a sus relaciones con los demás. Consideramos esta indagación imprescindible para el abordaje psicológico en contextos culturales específicos como este, así como para la pertinencia de la consejería brindada.

Posteriormente, en el informe se exponen tres casos concretos de actividades de consejería psicológica, los cuales abordan un caso en el campo clínico, otro enfocado en la educación sexual y un tercero referido al proceso de integración de esa población a la sociedad nacional, a través de la educación superior de sus jóvenes. Las fricciones y desencuentros culturales de los jóvenes yagua tratando de insertarse en la sociedad dominante del Perú, nos ofrecen un buen motivo para reflexionar sobre la interculturalidad y sus complejos procesos, no siempre fáciles de transitar. En una sociedad de tan grande diversidad cultural como la que presenta nuestro país, con su población mayoritariamente indígena y mestiza, la observación y

el análisis de este proceso en el caso concreto de los yagua, contribuye a la comprensión de ellos en cualquier otro caso similar a lo largo de la geografía y la historia del Perú. Lo que la psicología puede aportar en este proceso es algo que, nos parece, se viene soslayando hasta hoy.

Finaliza nuestro trabajo ofreciendo, a manera de síntesis, unas concisas conclusiones de las cuales derivarán algunas recomendaciones con sentido pragmático. Puesto que toda nuestra intervención se enmarca dentro del campo de lo educativo y lo psicológico – fundamentado en una comprensión de lo socioeconómico y cultural–, las recomendaciones propuestas quisieran llevar la mirada no solo hacia la necesidad de extender la cobertura de los servicios de salud mental en nuestro país; sino también de la ventaja de tener en cuenta la importante contribución que la psicología puede aportar al proceso educativo nacional, así como en las políticas de desarrollo e integración de su población; las cuales son aún tareas pendientes.

1.1. Trayectoria del autor

El autor se formó en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villareal, en Lima, de donde se gradúa como Bachiller en Psicología, en 1992. Luego de egresar, desarrolla actividades en diferentes instituciones, como se describe a continuación:

De 1991 a 1992: CEDRO y los Niños de la Calle del Callao y de Comas. Los inicios de su labor profesional tuvieron lugar en el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, CEDRO (www.cedro.org.pe), una importante organización no gubernamental dedicada a la prevención del abuso de drogas y a la intervención en poblaciones en riesgo. En CEDRO fue interno de psicología durante 1991, desempeñándose como Educador de la Calle del programa “Niños de la Calle”, diseñado y dirigido por el Dr. Dwight Ordóñez. El equipo de educadores de la calle del cual formaba parte entablaba contacto amistoso con niños sin hogar que frecuentaban el área frente al aeropuerto Jorge Chávez, en el

Callao, compartiendo con ellos diversas actividades educativas y recreativas, pero además conociéndolos y ganando su confianza. Una vez establecidos vínculos sólidos, se invitaba a los menores a integrarse a la casa hogar “Los Delfines”, cercana al lugar de permanencia de los niños, en el Callao. Bajo la metáfora “de piraña a delfín” el programa daba a aquellos menores en abandono la protección de un hogar donde alimentarse y vivir seguros, educación escolar, capacitación para el trabajo, asesoría legal, atención médica y apoyo psicológico que incluía el trabajo de reinserción familiar, cuando era posible.

La investigación de campo sobre las causas que producían la expulsión de esos menores del seno de sus familias, dio origen a una segunda fase de este programa; con la finalidad de prevenir que más menores fueran lanzados a la calle y expuestos a los enormes riesgos de la vida en ella. Luego de identificar los sectores de Lima y los perfiles familiares de dónde provenían los menores en abandono, se organizó un proyecto que comprendía la atención primaria de salud mental de las familias en riesgo, en los barrios de la capital con mayor incidencia de niños en abandono. El autor del presente informe participó de la iniciativa como consultor encargado del proyecto en el distrito de Comas, en el barrio de Collique, durante 1992. Además de Comas, el proyecto se desarrolló en otros ocho puntos de la ciudad, como Villa El Salvador, San Juan de Miraflores y El Agustino, entre otros.

El trabajo de consultor del proyecto de prevención de niños de la calle en Collique consistía en establecer una red de organizaciones sociales de apoyo y participación, integrando en ella a entidades como la parroquia local, los clubes de madres, comedores populares, colegios, centros de salud, dirigencias comunales, ONGs y otras organizaciones sociales. Luego de formada la red, se estableció un centro de operaciones dentro de la comunidad, se capacitó a líderes comunales en la detección de casos de familias en riesgo, para ofrecerles apoyo psicológico y legal preventivo. Adicionalmente, se realizaban talleres de prevención del

maltrato infantil y escuelas de padres en diversas organizaciones comunales, así como la difusión de mensajes de prevención a través de los medios disponibles entonces.

De 1996 a 2006: Servicio al cliente en el Sistema Privado de Pensiones. Luego de un lapso de tres años dedicado a actividades comerciales familiares, en 1996 el autor inició un período laboral de diez años en el Sistema Privado de Pensiones, en Iquitos, incorporándose como Asesor Previsional en la AFP Unión; que luego debido a fusiones empresariales, pasó a ser AFP Unión Vida, para finalmente convertirse en AFP Prima (<https://www.prima.com.pe/public-zone/>). La labor de Asesor Previsional consistía en orientar a los clientes sobre qué régimen previsional le resultaba más conveniente e incorporar nuevos clientes al sistema. Posteriormente, el autor fue promovido a Consultor de Servicio a Clientes Preferenciales, pasando a encargarse de ofrecer una atención exclusiva a los clientes preferenciales de la AFP, ofreciéndoles una serie de servicios de información personalizada, servicios de administración de sus fondos previsionales, de gestión de bonos de reconocimiento, de alternativas adicionales de ahorro, etc. La culminación de actividades del autor en el Sistema Privado de Pensiones se produjo en 2006, debida a los cambios propios de las fusiones empresariales que hicieron los accionistas de la empresa, pero también a las modificaciones que se iban dando en el sistema y a la masificación del uso de la Internet para la atención de los clientes.

De 2007 a 2020: CONAPAC y la educación en la Amazonía rural del Perú. En 2007 el autor inició labores en la ONG Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú Asociación Civil, CONAPAC, dentro de un proyecto de apoyo a la educación en áreas rurales de Loreto, desde el cual ofrecía adicionalmente consejería psicológica en casos y temas específicos. El presente informe expone la labor realizada por el autor en esta institución, en el período desde 2007 hasta 2020, enfocándose especialmente en la tarea de asesoramiento psicológico. Pasaremos a ver con detalle este período laboral en las siguientes secciones; dejando antes

constancia de la trayectoria del autor desde 2021 hasta el presente, como se expone a continuación:

De 2021 a 2024: Eco Acordes y el desarrollo humano a través del arte y la conservación ambiental. En mayo de 2021, el autor y cuatro profesionales más fundan la Asociación Cultural para el Desarrollo Humano, Artístico y Ecológico Eco Acordes (<https://web.facebook.com/eco.acordes/>). Los objetivos de esta organización, son promover el desarrollo humano, especialmente de la juventud, no sólo a través de actividades enfocadas directamente en los aspectos psicológicos o sociales del desarrollo humano, sino además en la educación artística y ecológica. La educación artística, en especial musical, ha demostrado ser un factor importante en la formación humana integral. Un buen ejemplo de esto lo constituyen las experiencias de los talleres de educación musical con internos de algunos penales en el Perú; o las experiencias de talleres de escritura creativa realizadas también en penales peruanos un personaje conocido del periodismo nacional. En esas experiencias vemos que las artes claramente contribuyeron a la resocialización de los internos, descubriendo nuevos rumbos posibles para sus vidas. Otros ejemplos destacables son la arteterapia y la musicoterapia, que son por sí mismas, disciplinas innovadoras de uso creciente. La filosofía de Eco Acordes se refleja en la metáfora implicada en su nombre: La armonía musical, plasmada en los acordes de una pieza, emula a la armonía de la ecología, donde cada elemento tiene un lugar y una función única e importante para la vida y el bienestar del sistema o de la comunidad total. Aprender armonía musical nos ayuda a comprender y respetar tanto el ecosistema ambiental como el ecosistema social al que pertenecemos.

A la fecha, el autor desempeña la labor de presidente ejecutivo de Eco Acordes, así como también la labor de profesor de música de los instrumentos de violín, viola y violonchelo. Desde su fundación, la institución viene desarrollando dos programas; el programa de educación musical Educando en Música y Vida, que comprende un curso de instrumentos de

cuerda y talleres de educación ambiental, y el programa de difusión del ajedrez Eco Chess Project. Ambos programas se ejecutan en el distrito de San Juan Bautista, en la ciudad de Iquitos.

1.2. Descripción de la institución

1.2.1. Razón social:

Institución de labores: Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú Asociación Civil, CONAPAC. Está ubicada en la Av. La Marina 340, Iquitos, Perú. RUC: 20173193450. Teléfono: 065-252530. Correo electrónico: info@conapac.org. Página web: www.conapac.org. Facebook: <https://web.facebook.com/ConapacPeru>. Instagram: <https://www.instagram.com/conapacperu/>.

1.2.2. Tipo de organización:

Privada, dedicada a la conservación de la naturaleza amazónica. La organización no gubernamental Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú, Asociación Civil, está dirigida a la fecha por el siguiente cuerpo directivo:

- Presidente del Directorio: Prof. Pamela Bucur de Arévalo
- Directora Ejecutiva: Prof. Megan McDaniell
- Director de proyectos Socio-ambientales y Relaciones Comunitarias: Ing. Michel P. Briceño Pacaya.

1.2.3. Reseña histórica:

Una descripción sumaria de la ONG Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú Asociación Civil, CONAPAC (<https://www.conapac.org/>), no tendría mejor comienzo que relatando su origen. CONAPAC fue iniciada a fines del siglo pasado por los fundadores de la empresa turística Exploraciones Amazónicas S. A., quienes establecieron el primer albergue turístico de la región, denominado Explorama Lodge (<http://www.explorama.com.pe/explorama-lodge.html>), en la quebrada Yanamono –una zona

del Amazonas río abajo desde Iquitos–, en el año 1963. El proyecto fue liderado por Peter S. Jensen, un antropólogo y paleontólogo norteamericano, que en un viaje de investigación por el área previó el potencial del lugar. Ese acontecimiento fue el hito de apertura de la selva peruana al turismo internacional, especialmente norteamericano. Las actividades ofrecidas a los pasajeros incluían visitas a las pequeñas comunidades de habitantes de las riberas cercanas al albergue, siendo estas visitas ocasiones para que los turistas descubrieran cómo era el modo de vida y costumbres de las familias rurales amazónicas, en toda su peculiaridad, sencillez y sobriedad; pero también en toda la magnitud de sus carencias, especialmente de servicios básicos de infraestructura, salud y educación. En una de aquellas excursiones, al notar que el maestro de la escuela local carecía de tizas y de los materiales más básicos para realizar su tarea, un grupo de visitantes decidieron poner en marcha una iniciativa de donación de materiales escolares, como una contribución a la educación de los niños amazónicos. Al unirse esta voluntad solidaria de los turistas estadounidenses con el liderazgo de Peter S. Jensen y sus colaboradores, se dio origen a CONAPAC, en 1990, como una entidad dedicada a contribuir a la educación rural amazónica, proveyendo al principio los materiales indispensables a sus estudiantes y docentes a través del programa “Adopte una Escuela”.

1.2.4. Direcciones y Programas

En el transcurso de más de tres décadas CONAPAC ha crecido y se ha ido adaptando a las circunstancias. Del puñado inicial de comunidades asistidas al inicio, ha pasado a cubrir unos 50 pueblos en las riberas de los ríos Amazonas y Napo, en los distritos de Mazán, Las Amazonas e Indiana, de la provincia de Maynas, en la región de Loreto. Hasta el año 2020 se organizaba en tres instancias jerárquicas y dos direcciones encargadas de la ejecución de los programas (véase organigrama más adelante): la Dirección de Proyectos Socio-ambientales y Relaciones Comunitarias, y la Dirección de la Biblioteca CONAPAC. Los cambios generados por la crisis sanitaria de 2020, determinaron la culminación de las actividades de la Dirección

de la Biblioteca CONAPAC, dentro de la cual se desarrollaban las actividades expuestas en el presente informe. A continuación, se describen las dos direcciones tal como funcionaban hasta 2020, señalando sus programas específicos:

1.2.4.1. Dirección de proyectos socio ambientales. Se encarga de los programas de soporte educativo y proyectos de educación ambiental en todas las comunidades dentro del área de influencia de la institución. Concretamente, ejecutaba los siguientes cuatro programas:

A. Adopte una Escuela. Orientado a promover la adopción de escuelas rurales amazónicas por parte de patrocinadores extranjeros. Adoptar una escuela consiste en proveer a todos sus estudiantes, docentes y a la propia escuela, de los útiles escolares y materiales educativos para que puedan trabajar durante todo el año. Adoptar una escuela también consiste en capacitar a sus profesores con contenidos y metodologías pedagógicas modernos, que ellos puedan volcar en la labor con sus estudiantes. Las capacitaciones docentes suelen poner énfasis en la educación ambiental y la conservación del medio ambiente privilegiado al que pertenecen estas comunidades. De este modo se intenta crear en las comunidades la consciencia de que son ellos los principales actores de la conservación del bosque en el que habitan, así como también sus beneficiarios directos. El lema de este programa era “Conservar la selva amazónica educando un niño a la vez”. La capacitación docente ha permitido llevar a cabo diversos proyectos de aprendizaje y conservación en las comunidades en los últimos años. Un proyecto destacable dentro de este programa fue el denominado “Celebra las Aves Urbanas”, realizado en los años anteriores a la pandemia de 2020, con la participación de toda la comunidad educativa de cada una de las poblaciones. Esa iniciativa estuvo dirigida por el Laboratorio de Ornitología de la Universidad de Cornell, Estados Unidos, y consistió en la ejecución de un currículo de aprendizaje anual sobre 20 aves amazónicas, con los estudiantes de más de treinta

escuelas; asimismo, se recolectó sistemáticamente datos sobre la vida y migraciones de esas aves, todo ello dentro de un modelo de ciencia participativa.

Adoptar una escuela significa también facilitar muchos otros recursos para satisfacer necesidades concretas de las instituciones educativas, como construirles cocinas apropiadas para la elaboración de los alimentos otorgados por el Estado Peruano; proveerles de botes motor para el traslado de los estudiantes que residen lejos de las escuelas, o desarrollar diversos proyectos de mejoramiento de las escuelas y comunidades, con la participación de voluntarios extranjeros, por poner algunos ejemplos. Una de las actividades complementarias, recientes y de apoyo directo a la educación, es el programa experimental “Acceso a la Educación Superior y sus Oportunidades, ACCESO”, que surgió en 2019 para ayudar a estudiantes destacados de quinto año de secundaria a acceder a universidades o institutos tecnológicos. El proyecto consiste en complementar las actividades escolares regulares con clases preuniversitarias en horario vespertino, supliendo de esta manera la imposibilidad de los estudiantes para asistir a una academia preuniversitaria en una ciudad. Este programa se realiza mientras los jóvenes estudian el último año de su educación escolar. Las clases preuniversitarias son realizadas por los mismos docentes de las escuelas de las áreas de matemática, comunicación y ciencias, pero enfocadas en el examen de ingreso a las instituciones educativas superiores. Adicionalmente, el programa cubre los costos de postulación de algunos de los jóvenes y los ayuda en la tramitación necesaria; incluyendo su inscripción en el concurso Beca 18, del Estado peruano.

B. Desarrollo Sostenible. Es un programa que surgió naturalmente como complemento al de apoyo educativo. Aprender a vivir y prosperar sosteniblemente dentro del frágil ecosistema amazónico es un ideal todavía no logrado para la gran mayoría de las familias de la selva. En esta propuesta CONAPAC genera sinergias con diversas entidades locales e internacionales, promoviendo iniciativas de desarrollo sostenible basadas en la agricultura y la crianza de animales. El beneficio concreto para las familias consiste en la recepción de

plantones y semillas o módulos de animales de crianza, con los cuales puedan iniciar una producción sostenida. Adicionalmente, reciben la capacitación y herramientas que aseguren el éxito de los proyectos familiares.

C. *Sistemas de Agua Limpia.* Con el programa Sistemas de Agua Limpia, CONAPAC contribuye a proveer a las familias de un elemento cada vez más importante para la salud de las personas: el agua segura de consumo humano. A lo largo de varios años, este programa ha venido desarrollando diversos proyectos de producción de agua limpia y segura en pueblos amazónicos, donde se da la paradoja de que los torrentosos ríos y numerosas lagunas ofrecen agua en abundancia, pero que la creciente contaminación hace cada vez más inseguro consumir. Estudios recientes en el agua del río Amazonas han demostrado la existencia en ella tanto de parásitos y bacterias del tipo *escherichia coli*, provenientes del drenaje de las ciudades, como de metales pesados vertidos por la minería ilegal. Frente al hecho de que el Estado peruano todavía no ha instalado sistemas de agua potable permanentes en ninguna comunidad de la zona, donde las enfermedades diarreicas en niños y adultos son endémicas y van en detrimento de la nutrición y desarrollo de los menores, CONAPAC ha venido proveyendo a muchas de aquellas familias con diversos sistemas de potabilización de agua de acuerdo a las características de la población. En comunidades nucleares, cuyas viviendas se hallan agrupadas y poseen tierras no inundables, se vienen instalando pequeñas plantas potabilizadoras, que consisten en tanques elevados en torres de concreto, con sistemas de bombeo, de filtrado y redes de distribución. En comunidades cuyas viviendas están dispersas por un territorio más extenso se ha optado por sistemas unifamiliares de filtración de agua.

Un factor importante para el éxito de este programa es el factor educativo. Contar con agua potable segura no parece ser una prioridad para las personas del lugar, quienes no pueden percibir a simple vista la contaminación del río, ni relacionar las infecciones intestinales con los microorganismos que se hallan en él; ni mucho menos prever las consecuencias de aquellas

infecciones en la salud y desarrollo integral de sus hijos. Muchas veces las familias expresan su extrañeza cuando se les invita a no consumir el agua directamente del río, afirmando que “así lo hicieron desde siempre y que antes no les ocurría nada malo por eso”. De manera que comunicarles el conocimiento sobre los contaminantes del agua y ayudarles a generar actitudes y conductas de consumo de agua saludables es quizá la más difícil parte de la tarea, la cual CONAPAC desarrolla con talleres educativos junto con los proyectos de sistemas de agua limpia.

D. Conservación y sostenibilidad comunitaria. Se enfoca en el diseño y ejecución de programas específicos de conservación llevados a cabo con las comunidades, asociando actividades de conservación con actividades de desarrollo económico, tal como lo demandan las circunstancias actuales en el mundo. Las estrategias en esta línea de trabajo se enfocan en el empoderamiento de las comunidades a través de la capacitación técnica de sus líderes y de las familias involucradas para la realización de proyectos productivos sostenibles y respetuosos con el medio ambiente. Adicionalmente, el programa proporciona a las familias participantes plantones, herramientas y otros materiales necesarios para el logro de los objetivos de los proyectos productivos y de conservación.

1.2.4.2. Dirección de la Biblioteca CONAPAC. La biblioteca inicial definió su misión como de la promoción de la lectura y la estimulación de la comprensión lectora, convirtiéndose en fuente de información útil y confiable al servicio de las personas de Palmeras y de otras comunidades cercanas. Al principio su nombre oficial fue “Centro de Conocimiento Compartido”; posteriormente se llamó “Biblioteca Amazónica CONAPAC”, y luego de algunos años tomó su nombre final de “Centro de Sostenibilidad y Educación – Biblioteca CONAPAC”, definiéndose como un centro cultural de educación comunitaria. A pesar de los cambios de nombre y el proceso de maduración institucional, la población local siempre la

llamó “La Biblioteca CONAPAC”, o más simplemente, “La Biblioteca”, denominación familiar que continuaremos usando aquí.

Los cambios en el enfoque de trabajo constituyeron una adaptación a las necesidades y demandas concretas de los usuarios; pero también a los cambios producidos por el desarrollo tecnológico, por el desarrollo de las comunicaciones y por la influencia de una globalización capaz de penetrar hasta los lugares más recónditos del planeta. Las primeras conexiones de Internet en Iquitos y Loreto se iniciaron en 1998, el mismo año de inicio de la biblioteca. La señal de telefonía celular y los primeros *smartphones* llegaron al área rural amazónica a principios de la década de 2010.

Algunas muestras de esta evolución las representan los hechos siguientes: Después de que los libros por sí solos dejaron de ser una novedad para los niños y jóvenes, se hizo evidente la necesidad de complementar la sola lectura con otras actividades que, siendo también educativas, tengan además facetas lúdicas y recreativas. Se implementaron entonces, por ejemplo, las horas de juego y la exhibición de audiovisuales. Cuando además de ofrecer información impresa sobre salud se hizo patente que los adultos tenían muchas más interrogantes que requerían respuestas rápidas, se desarrollaron talleres de temas específicos como, por ejemplo, salud reproductiva.

Durante los meses del año escolar, las actividades se desarrollaban predominantemente por las tardes, puesto que las escuelas rurales normalmente llevan a cabo sus actividades en las mañanas. En cambio, durante las vacaciones de enero y febrero, la biblioteca abría en las mañanas y las tardes. El servicio era realizado por dos bibliotecarios permanentes más algunos profesores destacados por la Dirección Regional de Educación de Loreto y, a veces, algunos voluntarios extranjeros. De este modo, mientras CONAPAC incluía a un gran número de comunidades a través el programa Adopte una Escuela, apoyándolas “en extensión”; a través de la biblioteca se desarrollaba un intenso trabajo educativo circunscrito a unas pocas

comunidades, pero cuya educación se vía, así, apoyada “en profundidad”, como podrá apreciarse adelante, en la descripción siguiente de sus actividades concretas. Las actividades realizadas por la biblioteca se organizaban en dos categorías, las actividades permanentes y las actividades extraordinarias. Las actividades permanentes constituían la columna principal del trabajo durante el año. Se ejecutaban diariamente o tenían una programación semanal a modo de cursos de duración anual. En cada tarde, los niños y jóvenes participaban en una o varias de aquellas actividades permanentes, que eran las siguientes:

A. Programa de lectura. La biblioteca contaba con un fondo bibliográfico de más de 10,000 títulos, divididos de acuerdo a los usuarios a los que estaban dirigidos, en los grupos de Infantil, Primaria, Juvenil y Adultos. Además, había también una sección de textos de consulta general, una sección de libros en inglés y una sección de libros para profesores. Los libros podían ser leídos en la biblioteca o prestados a domicilio. La lectura en la biblioteca se podía hacer de manera individual o participando en grupos de lectura, guiados por un bibliotecario, profesor o voluntario. Una manera de estimular el hábito de la lectura y verificar el desarrollo de la comprensión lectora era animando a los usuarios a participar del “Club de Lectura” de la biblioteca. En él, los participantes leían un mismo texto y luego conversaban sobre lo leído.

B. Hora de artes y manualidades. Consistía en actividades de artes plásticas, en especial dibujo y pintura con témperas; o en la elaboración de artesanías y manualidades con diversos materiales, de acuerdo a una programación mensual.

C. Hora de juego. Se desarrollaba durante la última hora de atención en la biblioteca, para culminar la jornada con un momento de esparcimiento. La biblioteca ofrecía desde juegos de mesa clásicos como damas, ludo y monopolio; hasta novedosos juegos de destrezas, rompecabezas complejos o juegos de mesa de estrategia.

D. Taller de computación. Desde 2007 la biblioteca ofreció un taller de computación donde los jóvenes aprendían las funciones y aplicaciones básicas de una computadora.

E. Taller de inglés. La biblioteca desarrollaba continuamente un curso de inglés, debido a su pertinencia en el lugar y a las oportunidades favorables para ello. Por un lado, los jóvenes que egresaban de la secundaria veían a los albergues turísticos cercanos como una oportunidad laboral, la cual se incrementaba para quienes pudieran comunicarse en inglés. Por otra parte, la visita frecuente de voluntarios anglófonos estimulaba en ellos el deseo de hablarles en su idioma; practicando y aprendiendo con ellos cuando los visitantes enseñaban en este taller como voluntarios.

F. Taller de música. Comenzó con flautas dulces y guitarras, pero fue creciendo a instrumentos de viento de madera y metal, llegándose a conformar una pequeña banda con clarinetes, trompetas, saxos, flautas traversas y trombones. Las actividades del Taller de Música llegaron a ser uno de los mayores logros artísticos del programa, obteniendo para este fin una subvención del Ministerio de Cultura en 2018 como un “Estímulo a las Artes Para la Transformación Social”.

G. Taller de ajedrez. Comenzó como una iniciativa experimental de difusión de esta disciplina en el ámbito rural amazónico, con un éxito inicial que progresó hacia el involucramiento de las escuelas de las comunidades cercanas, la organización de torneos y la participación de equipos de ajedrez locales en los Juegos Deportivos Escolares Nacionales, JDEN, que cada año realiza el Ministerio de Educación.

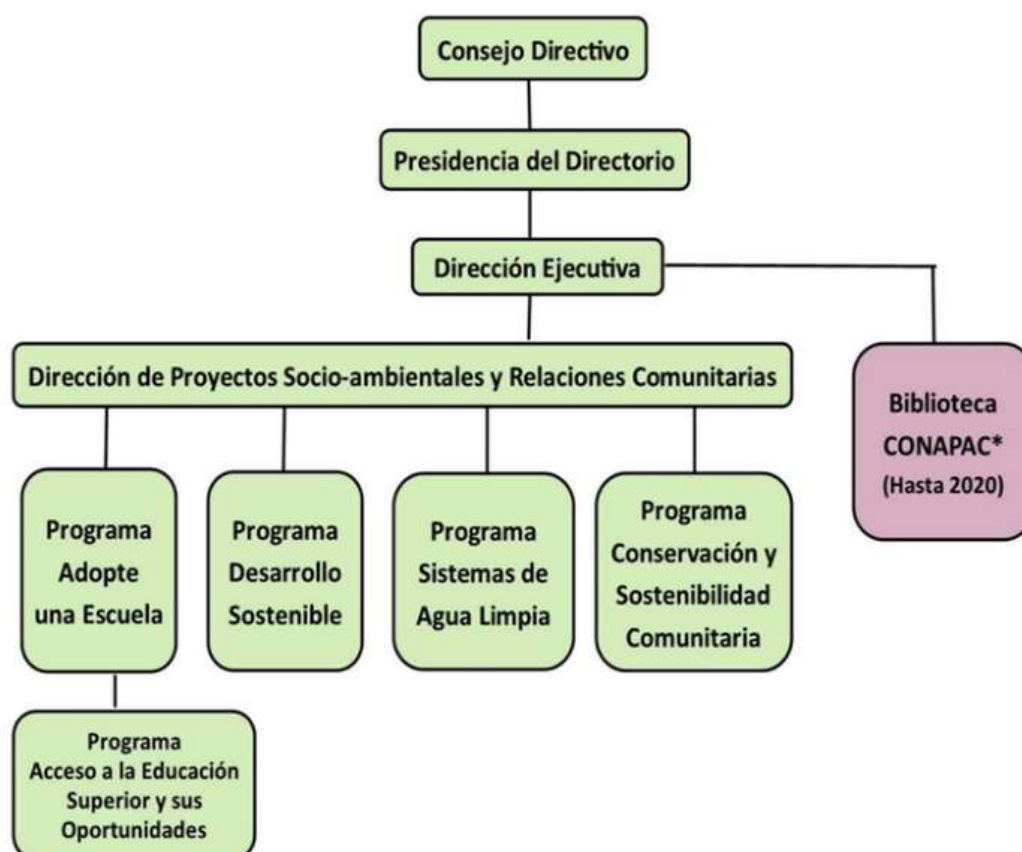
H. Consejería psicológica. El servicio de consejería psicológica estaba siempre abierto, pero se realizaba de manera puntual según la demanda de personas interesadas, o en actividades extraordinarias como los Talleres de Orientación Psicológica. Sin embargo, también se desarrollaba una consejería psicológica permanente, continua y difusa, pues el trabajo con niños y adolescentes así lo demandaba, proveyendo constantemente de ocasiones para realizarlo. La segunda parte de este informe abordará en detalle la labor realizada en este servicio, pues constituye la parte fundamental de este trabajo.

Por su parte, las actividades extraordinarias se realizaban en determinadas fechas del año, con el carácter de eventos especiales o como proyectos para ser realizados durante períodos cortos, de no más de una semana de duración; de acuerdo a una planificación anual o para cubrir un propósito específico dentro de la misión institucional. Ejemplos de actividades extraordinarias son los siguientes: Talleres de ciencias, talleres específicos de artes, talleres de habilidades laborales, talleres de salud, talleres de orientación psicológica, visitas de grupos de estudiantes de pueblos cercanos, denominadas “Un Día de Biblioteca”, entre otras.

1.3. Organigrama de la institución

Figura 1

Organigrama de “Conservación de la Naturaleza Amazónica del Perú, Asociación Civil”.



Nota. La Biblioteca CONAPAC funcionó de 1998 a 2020.

1.4. Áreas y funciones desempeñadas.

El autor del presente informe inició su trabajo en la institución como sub director de la Dirección de la Biblioteca CONAPAC, en enero de 2007, asumiendo la tarea de colaborar con la directora en el diseño y la ejecución de las actividades del programa. En 2014 pasa a asumir la responsabilidad de la dirección del programa, desempeñando el cargo de director hasta su culminación en 2020. En total, fueron 14 años de labores. Como director, el autor se encargaba del trabajo de todas las áreas del programa, tales como la administración, el equipo ejecutivo (compuesto por bibliotecarios, profesores y voluntarios) y el personal de apoyo. Además, era el encargado de la planificación y diseño de las actividades y proyectos, de las relaciones comunitarias, y de las comunicaciones con donantes y posibles donantes y cooperantes del Perú y el extranjero. Reportaba sus actividades al director ejecutivo de la institución.

Adicionalmente a las funciones directivas de planificación y organización, el autor participaba en la ejecución de las actividades de promoción de la lectura y en la enseñanza de música. Era también el encargado de la consejería psicológica. La labor de promoción de la lectura implicaba diversas tareas de acuerdo con la edad y nivel del niño. Con estudiantes de los primeros grados de primaria, la labor comprendía ayudarles a aprender a leer, identificando problemas para la decodificación de textos en el nivel básico de la lectura. Adicionalmente, se brindaban estrategias de solución de dificultades, se fomentaba la creatividad, se promovía la comprensión lectora a través de la expresión de ideas respecto a los textos leídos, etc.

En el Taller de Música, el autor participaba enseñando teoría musical, que incluye la lectura de música, la rítmica y el solfeo. Además, colaboraba con el profesor de música principal enseñando flauta travesa, violín y trombón. En su calidad de director del centro cultural de educación comunitaria –llamado familiarmente, “La Biblioteca”–, el autor gestionó para el Taller de Música la cooperación de instructores de la Banda del Ejército Peruano, con sede en Iquitos. La importancia de este proyecto de educación musical fue merecedora de un

premio del Ministerio de Cultura, consistente en una importante subvención a través del concurso “Arte para la Transformación Social”, en el año 2018, el cual permitió la adquisición de nuevos instrumentos, la contratación de profesores de música y la realización de presentaciones del ensamble en varias comunidades aledañas.

Una importante tarea adicional realizada por el autor era la consejería psicológica, la cual era llevada a cabo a través de actividades concretas de asesoría individual, de talleres grupales de orientación psicológica para los padres de familia y de talleres para los niños y jóvenes. Otro aspecto de la consejería estaba constituido por la formación continua, a través de la interacción diaria y permanente con los usuarios de la Biblioteca durante las actividades cotidianas. La segunda parte de este texto, a continuación, constituye la sección más importante del presente informe. En ella se detallará el enfoque de este servicio de la biblioteca, presentando tres ejemplos concretos de intervención.

1.4.1. Consejería psicológica intercultural en la comunidad

El trabajo de consejería psicológica que se reseña en las siguientes páginas fue realizado en una remota población rural de la selva del Perú: la Comunidad Nativa Yagua de Palmeras, a orillas del río Amazonas, al nororiente del país. Se trata de un pequeño pueblo cuyos habitantes en su mayoría se reconocen como integrantes de la etnia Yagua. La Comunidad Nativa Yagua de Palmeras está ubicada en la quebrada Yanamono, un pequeño tributario del Amazonas, en la porción de este río que atraviesa el distrito de Indiana, dentro de la provincia de Maynas, en el área central de la vasta región de Loreto. Se llega hasta allí navegando el Amazonas, ochenta kilómetros hacia el oriente, río abajo desde Iquitos, la capital de la región. El trayecto puede recorrerse en una hora y media en bote deslizador rápido; o en cinco horas en una lancha colectiva, el medio de transporte más utilizado por la población local.

Palmeras no tiene más de cincuenta casas, construidas todas con madera. La gente vive de las cosechas de sus huertos –principalmente yuca y plátano–, de la pesca en el río, de una

mínima cacería de animales del monte y de la venta de sus pocos excedentes, los cuales llevan a negociar hasta Iquitos. El pueblo se estableció en ese lugar a alrededor de 1985, con ayuda de una empresa turística cercana. De hecho, desde sus orígenes, el pueblo estableció una relación de interdependencia con la empresa turística. Desde siempre, los yagua y su modo de vida han constituido un espectáculo que a los turistas les agrada presenciar. Adicionalmente, la empresa turística les provee empleo directo a algunos de ellos, como trabajadores en sus instalaciones. También les provee empleo indirecto a otros, facilitándoles la venta de sus artesanías. Los yagua ofrecen una atracción turística para los visitantes realizando presentaciones grupales ataviados en sus indumentarias típicas. En dichas presentaciones, bailan sus danzas y muestran su modo de vida tradicional.

De la población compuesta por unas quinientas personas en su mayoría jóvenes, en el presente no más de 20 ancianos hablan el yagua con fluidez. Los jóvenes y niños ahora tienen al español como lengua materna y el puñado de palabras yagua que conocen lo aprendieron usualmente en el colegio; que, como corresponde a una comunidad nativa amazónica, es una escuela bilingüe. Como en la gran mayoría de las comunidades indígenas similares a Palmeras, la preservación de la cultura originaria es la tarea titánica de unos pocos líderes y profesores comprometidos, quienes usualmente no cuentan con mucha participación por parte de la juventud. En esas localidades, los colegios que se empeñan en elaborar danzas, relatos y concursos sobre temas indígenas, a menudo se enfrentan con el poco entusiasmo de los jóvenes, y especialmente al de sus padres, que ven en lo indígena más una desventaja que una oportunidad. La identidad indígena suele ser un estigma del cual desean librar a sus vástagos, a quienes quisieran ver prosperar de otras maneras. El abandono progresivo de la cultura tradicional es un triste fenómeno que se viene observando desde mucho tiempo atrás. El etnolingüista Paul Pawlison, quien documentó la lengua y cultura yagua durante la década de 1960, se refiere a este deterioro progresivo de la herencia cultural a propósito de la gran fiesta

yagua denominada *jiña*, narrando cómo ya por entonces solía celebrarse con cada vez menor frecuencia:

Además, muchos de sus aspectos están decayendo conforme va terminando la generación mayor; y la joven, con orientaciones diferentes, no tiene suficiente interés por las tradiciones antiguas como para tomarse el trabajo de aprender de sus mayores. Es de lamentar que una herencia cultural tan rica caiga en el olvido. (Pawlison et al., 1976, p. 7).

La comunidad de Palmeras, carece de agua potable y electricidad permanentes. Posee una escuela bilingüe con los tres niveles de la educación básica regular, el inicial, el primario y el secundario. Posee también una posta médica gestionada por una ONG, denominada “Clínica Yanamono”. Además, poseyó por muchos años un activo centro cultural de educación comunitaria –“La Biblioteca CONAPAC”–, parte de cuya labor es materia del presente informe.

La gente suele dedicar las mañanas a sus actividades hortícolas y escolares. Por las tardes los jóvenes usan su tiempo en jugar al fútbol. El fútbol es una actividad importante en toda comunidad selvática. De hecho, el campo de fútbol, que todas poseen, suele ser el centro de la comunidad, a modo de plaza mayor. Los que no juegan se sientan en los bordes, como espectadores. Las ocasiones festivas más importantes de los pueblos como Palmeras, son los aniversarios de la comunidad. En aquellas fechas se suelen organizar comidas, fiestas y torneos de fútbol.

El modo de vida general de los yagua de Palmeras está determinado por el entorno. La particularidad geográfica, étnica y cultural de las personas a quienes estaba destinada la atención psicológica de nuestro informe, nos obliga a conocer dichas características peculiares con detenimiento, antes de exponer la labor de consejería llevada a cabo con ellos. El conocimiento del escenario ambiental, social y cultural donde aquellas personas entretejen su

cotidianeidad, así como su vida cognitiva, afectiva y social, nos permitirá comprender mejor su personalidad y comportamiento; pero también, a percibir mejor el sentido de las intervenciones propuestas en la consejería. Por lo tanto, comenzaremos observando con atención el escenario ambiental y socio cultural, antes de mostrar a los actores desarrollando sus vidas y expresándose en él.

1.4.1.1. El hombre amazónico en su mundo. Respecto a la relación entre el hombre amazónico y su medio geográfico, podemos decir que el primer vínculo de la humanidad, como especie, es con la tierra sobre la que habita; es su suelo el que le da al hombre su fenotipo y la base de su temperamento. Aunque no en un sentido determinista absoluto, es su medio geográfico el que, exigiéndole adaptarse a él, le otorga de este modo su “fuerza telúrica”. Las narices chatas y la piel morena de los naturales de lugares tropicales es una adaptación a la humedad, al calor y al brillo solar intenso; así como las narices aguileñas y la piel blanca de los nórdicos es una adaptación a la sequedad, a las bajas temperaturas y a la menor radiación solar. Serán también las formas, elementos y características del medio físico las que generen en el hombre primigenio sus primeros simbolismos y representaciones acerca de su propio origen y del sentido de su existencia sobre su territorio. No es arbitrario que el habitante originario de las cordilleras relate que sus antepasados salieron de una montaña; ni que un indígena amazónico conciba a su linaje como descendiente de una especie de árbol.

El ambiente natural alrededor de la comunidad de Palmeras, como el de todo el llano amazónico al oriente de los Andes, es de bosque tropical lluvioso. El clima cálido y lluvioso mantiene una temperatura media de 28 grados Celsius, y una humedad relativa de 85 % durante todo el año. Ubicada muy cerca de la línea ecuatorial, en la Amazonía no se perciben las tradicionales cuatro estaciones del año, sino solo dos: la estación seca, de junio a noviembre, y la estación lluviosa de diciembre a mayo, que suele traer consigo grandes inundaciones. Con el final del período lluvioso las aguas de las inundaciones acaban drenándose en el Atlántico y

los ríos y lagos disminuyen sus volúmenes, que vuelven a caber dentro de sus cauces estivales. Sin embargo, al retirarse las aguas, pueden aparecer vastas playas de arena y limo fértil dejadas por el agua, conformadas con el lodo arrastrado por las corrientes durante la estación de lluvias. Muchas veces estas áreas de terreno nuevo son aprovechadas para la agricultura estacional a pequeña escala; pero también, en no pocas ocasiones, la acumulación de sedimentos viene a ensanchar las orillas, causando la separación entre una aldea y el río en cuya ribera se hallaba, alejando al poblado de su fuente de agua. Estas circunstancias pueden acarrear tales problemas, que a veces pueblos enteros son abandonados por sus habitantes, obligados a migrar a lugares con mejor acceso al agua de algún río. Para un pueblo amazónico estar junto al río significa tener una fuente de agua a la mano; pero también acceder al alimento de la pesca que se obtiene de él; así como al transporte fluvial que los ríos amazónicos, a menudo navegables, facilitan. Esto es crucial en una región donde no hay carreteras, ya que construirlas sobre semejante territorio entraña dificultades muy difíciles de superar. Por todo esto podemos entender que el relieve selvático está siempre cambiando de modo impredecible. Esta variabilidad de la geografía será uno de los condicionantes del nomadismo de los pueblos originarios amazónicos. Permítasenos mencionar dos ejemplos más de estas permanentes transformaciones y de las fuerzas que las producen: Como los ríos fluyen serpenteando en innumerables curvas, la fuerza de la corriente suele erosionar los puntos de las riberas donde golpean con mayor intensidad, diluyendo su suelo aluvial arcilloso, el cual, mezclado con la arena y la materia orgánica arrastrada por el torrente, se va a depositar a otro lugar río abajo. De este modo, las corrientes fluviales desplazan consigo millones de toneladas de sedimentos en cada estación lluviosa. Con la llegada de la estación seca, al decrecer el nivel de las aguas, no es inusual notar la aparición de una nueva isla en medio de un río, o la modificación sustancial de una ribera, a la cual la corriente le puede haber robado decenas o cientos de metros. Pero también podría ocurrir lo contrario, que una isla largo tiempo existente

desparezca, lavada por el río; o que a una orilla estrecha se le haya adicionado una ancha playa de limo fértil o de arena. Nadie sabe cómo se verá el meandro de un río amazónico en la siguiente estación. Incluso el río mismo podría cambiar totalmente su curso hasta en varios kilómetros. Debido a este cambiante comportamiento de los ríos y de sus márgenes, los selváticos suelen decir que las enormes corrientes de agua son “ríos vivos”, es decir ríos que se mueven y se modifican constantemente. Un caso destacable de este tipo de mudanza es el acontecido a la propia ciudad de Iquitos, que hasta principios de los años 1990 estaba a orillas del río Amazonas, y en la actualidad está a orillas del río Itaya, un tributario del anterior, que antiguamente solía tener su desembocadura cerca de la ciudad.

El segundo ejemplo de la mutabilidad selvática nos lo ofrecen la vida y la materia orgánica en todas sus formas, que tanto brota por todas partes con fuerte ímpetu, como declina y muere con prontitud. Un tronco caído en un ambiente húmedo se convierte rápidamente en polvo por acción de los hongos, la humedad y los insectos y microorganismos que lo polucionan. Si una pequeña área del bosque es talada de árboles y rapada de arbustos para edificar viviendas o sembrar huertos, de no mantenerse constantemente el área limpia de vegetación, pronto el espacio es recuperado por la selva. En un mes el terreno estará nuevamente recubierto de hierba verde, en seis meses lleno de arbustos; y en menos de dos años tendrá de nuevo árboles cubriéndolo.

Otro factor importante para la vida del hombre en la selva es la calidad del terreno. El suelo arcilloso es ácido y poco fértil. La blanca arena amazónica y su arcilla amarillenta, gris, ocre o rojiza está cubierta por una delgada capa arable de materia orgánica, de tan solo cinco centímetros de espesor. Debido a esta pobreza del terreno, aunque su vegetación sea exuberante, no es apto para una agricultura que explote permanentemente los mismos territorios. Esto explica por qué los selváticos no pueden plantar dos veces un huerto en el

mismo lugar, debiendo cada año moverse en busca de nuevas áreas cultivables. Este es quizá el más importante factor de nomadismo de los pueblos amazónicos.

Por consecuencia, la geografía de la selva hizo que el hombre amazónico originario nunca fuera sedentario, sino trashumante. En contraste con la perpetua sequedad de los estáticos desiertos de la costa y de la pétreo solidez de los Andes, a la cual el hombre andino percibe como estables y poco cambiantes; la llanura amazónica muestra siempre plasticidad y mutación permanente. Las pequeñas aldeas de la selva nunca pudieron crecer más allá de grupos de unas pocas familias, ni permanecer para siempre en el mismo lugar. La vida cambiante del selvático y la incertidumbre de su futuro son un reflejo y una adaptación al cambio constante del mundo físico en el que vive. Pero, además, el nomadismo que el medio geográfico le impuso, le impidió el desarrollo social y tecnológico que sólo se produce en núcleos humanos mayores, capaces de trabajar sobre las mismas cosas de la misma manera por largos períodos; y que, por tanto, son necesariamente sedentarios.

1.4.1.2. Historia, sociedad y cultura yagua. Las más antiguas noticias del pueblo yagua se hallan en las crónicas de las primeras exploraciones del Amazonas, como la de Francisco de Orellana, en 1542; y las de los misioneros jesuitas de Maynas, quienes los encontraron en 1693. El antropólogo francés Jean Pierre Chaumeil, uno de los mayores etnógrafos de este pueblo, refiere que los contactos iniciales ocurrieron gracias a la labor misional de los religiosos, señalando que:

su evangelización no comenzó hasta fines del s. XVII, con las fundaciones de las primeras misiones jesuitas en el medio Amazonas. Hasta 1768, fecha de su expulsión, los jesuitas intentaron ‘reducir’ el mayor número de indígenas [yagua] para someterlos a un trabajo sistemático en sus poblados misionales. (Chaumeil, 1984, p. 4).

A las misiones jesuitas le siguieron las misiones franciscanas entre 1802 y 1866, las misiones de agustinos españoles, de 1902 a 1916; las misiones de franciscanos canadienses

desde 1945, y las misiones evangélicas desde 1930 (Mayor & Bodmer, 2009, p. 269). Estas últimas incluyen la intervención del Instituto Lingüístico de Verano [ILV], cuyos misioneros, además de su trabajo evangelizador, realizaron también una importante labor etnográfica y lingüística (Instituto Lingüístico de Verano [ILV], 2006, p. 166).

Refieren las crónicas que el grupo étnico Yagua, “de lejanos orígenes caribes” (Chaumeil, 1984, p. 3), proviene originalmente de la cuenca del Putumayo, en Colombia; desde allí fueron descendiendo hacia el sur, empujados por diversas circunstancias históricas, como las incursiones de colonos portugueses que traban de dominar el valle del Amazonas durante el Virreinato del Perú, en el s. XVII; las reducciones misionales durante la colonia, o las diásporas de indígenas huyendo del servilismo al cual eran sometidos por los extractores de caucho de principios del s. XX (Mayor & Bodmer, 2009, p. 269). En la actualidad los yagua se hallan dispersos en unas 43 comunidades aisladas físicamente unas de otras; diseminadas en las cuencas del medio Amazonas y los ríos Napo, Apayacu, Yanashi, Oroza, Cajocuma, Yacarité, Yaguasyacu, Loretoyacu, Atacuari, y Trompeteros, en la zona central de Loreto; así como en la margen izquierda del río Yavarí, bordeando la frontera con Brasil, y en la margen derecha del río Putumayo, en la frontera con Colombia. Es decir, las comunidades yagua del Perú se extienden por el rincón nororiental del país, delimitado por las fronteras con Colombia y Brasil. En su plataforma *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios* [BDPI], el Ministerio de Cultura del Perú (s. f.) señala que el grupo yagua pertenece a la familia etnolingüística Peba–Yagua y que su población total se calcula actualmente en unas 19,788 personas (p. 1).

En su estado autóctono los yagua solían desplazarse continuamente por la selva, en total nomadismo. Los misioneros intentaron sedentarizarlos, con enorme trabajo, como lo refiere el P. Paulino Díaz, agustino que los frecuentaba a principios del s. XX, afirmando que:

Cualquiera que sepa la repugnancia que todos los salvajes tienen a vivir congregados en poblaciones, renunciando a su indómita independencia, comprenderá la suma de esfuerzos y de paciencia que habrá tenido que ejercitar el misionero para conseguir ese fin ya logrado ... teniendo que vencer infinidad de obstáculos de diversa índole además de la innata y poco menos que invencible propensión del salvaje a vivir aislado y libre de toda sujeción. (Sierra de la Calle, 1993, p. 326–327).

El modo de vida nómada originario de los yagua –como el de todas las etnias amazónicas– se vio alterado por circunstancias históricas como la imposición de las políticas gubernamentales coloniales, por demandas religiosas, por persecuciones esclavistas y, en tiempos modernos, por la búsqueda de una subsistencia económica o por las actuales políticas sobre comunidades nativas. Una recopilación reciente del Ministerio de Cultura del Perú (s. f.), tomando como referencia los trabajos de Chaumeil, señala:

Durante la década de 1970 se produjo un reagrupamiento y sedentarización de los yagua en comunidades nativas, como resultado de la nueva legislación del Estado peruano, mediante la Ley de Comunidades Nativas (INEI, 2007). La sedentarización, sin embargo, ha sido un proceso gradual, desde la imposición de los misioneros para establecer asentamientos permanentes y evangelizar a los grupos indígenas, hasta el establecimiento de escuelas bilingües, en torno de las cuales se han ido configurando las comunidades actualmente existentes (p. 2).

Se cree que el nombre de este pueblo proviene de la apariencia que les da su atuendo tradicional. El misionero y geógrafo agustino Avencio Villarejo refiere que “El apodo de ‘Yaguas’, que se lo pusieron sus vecinos los Ticunas, significa ‘champudos’” (Villarejo, 1979, p. 190). Por su parte, fuentes de la BDPI del Ministerio de Cultura del Perú, afirman:

Según algunos autores, la denominación yagua proviene de otros pueblos o de los colonos españoles, ya que es una denominación en lengua quechua. ‘Yagua’ provendría

de la palabra quechua *yawar*, que significa sangre o color de sangre, expresión que se refleja en la costumbre de pintarse el cuerpo con achiote y en la autopercepción de los yagua, que se ven a sí mismos como ‘rojos’. Por otro lado, los autores han señalado que este pueblo se autodenomina *nihamwo* [o *Yihamwo*], que significa ‘nosotros, la gente’ (Ministerio de Cultura del Perú, s. f., p. 1).

El autor puede dar fe de cierto disgusto de los miembros de esta etnia al ser denominados “yagua”. Don Manuel Santana, uno de los líderes de Palmeras, lo considera un término peyorativo, prefiriendo la auto denominación de *yihamwo* (Santana, 2016, comunicación personal). Sin embargo, no rechazan el adjetivo de “rojo” como atributo distintivo de su pueblo, adjetivación también implícita en el nombre de “yagua”. El color encarnado característico de este pueblo se debe al uso del achiote para dibujar diseños sobre el rostro y la piel de las personas, así como al color rojo encendido de las faldas de la vestimenta femenina, que se suman al color pardo de las fibras vegetales con las que complementan sus atuendos originarios. Los varones yagua usan una larga falda hecha de fibras de palmera y un tocado de cabeza hecho también de fibras, en parte tejidas, que pueden adornar con plumas y semillas. Las mujeres se visten con una falda de tela roja llamada “pampanilla”, llevando muchas veces el pecho descubierto. Ambos sexos pueden complementar la indumentaria típica con pecheras tejidas de fibra, y brazaletes y breves perneras del mismo material. La denominación asignada y la auto denominación son asunto importante para la identidad de los pueblos indígenas amazónicos.

La cosmovisión yagua es vasta y compleja. Sus mitos de origen hablan de una “Gran Lupuna” que al caer a tierra dio origen al río Amazonas y los demás grandes ríos de su cuenca. Otras veces la paternidad de los yagua se atribuye a la luna o al sol, los cuales ambos son llamados padres y son considerados como seres vivientes. El universo está compuesto, para ellos, por ocho mundos superpuestos. Cuatro de ellos están por encima del mundo de los

humanos y tres por debajo. El mundo está gobernado por la influencia de entidades no humanas y no siempre visibles, cuyo favor hay que conseguir por medio de rituales y ofrendas; especialmente cuando necesitan de su ayuda para realizar actividades importantes de la vida, como tareas de agricultura, de pesca y, sobre todo, de cacería; que es la actividad yagua de mayor prestigio social. Por lo tanto, los cazadores deben propiciar debidamente a los entes que rigen la caza, quienes son los “dueños de los animales” (ILV, 2006, p. 166).

Los eventos más importantes de la vida personal y comunal estaban regidos por rituales estructurados de tres tipos: Los rituales clánicos de iniciación masculina –que marcan el inicio de la adultez para un joven varón–; los rituales de fertilidad, que incluyen los rituales de iniciación femenina tanto como los rituales de inicio de las estaciones de preparación y siembra de las chacras y huertos; y los rituales chamánicos de cacería (Santos & Barclay, 1994, p. 277). Los acontecimientos especiales en la vida de la comunidad se celebran con grandes fiestas, donde se bebe abundante masato.

A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación del Perú, a través de los programas de Educación Bilingüe Intercultural, la preservación de la lengua yagua es un reto cada vez más difícil de superar. Desde el Estado se han hecho esfuerzos en el campo lingüístico, como dotar a esta lengua de una escritura, mediante la estandarización de un alfabeto yagua, capaz de incluir a todas variedades dialectales. Además, el Estado peruano ha realizado la edición de materiales pedagógicos en esa lengua, así como la formación de traductores oficiales. Pero, a pesar de estos logros, la lengua yagua se halla en peligro de extinción. El mayor obstáculo para el mantenimiento de la lengua proviene del desinterés de los propios miembros de la comunidad por hablarla; más aún, de su rechazo por aprender su lengua y tradiciones, pues perciben lo indígena como motivo para la marginación y sinónimo de desventaja social y económica.

1.4.1.3. Condiciones socioeconómicas. El 80 % de la población económicamente activa de Palmeras realiza labores independientes, dedicándose al cultivo de subsistencia en pequeños huertos familiares, donde producen principalmente yuca y plátano como una actividad agrícola de subsistencia. Adicionalmente, siembran y cosechan frutas de la región y algunas verduras. La principal fuente de proteína la obtienen de la pesca en ríos y lagos. Normalmente, los ingresos familiares mensuales se encuentran por debajo del salario mínimo legal. Puede decirse que la mayor parte de sus ingresos la constituyen los productos que cosechan o pescan. Con la venta de los pocos excedentes de su producción logran obtener algo de dinero.

Un 20 % de trabajadores, en su mayoría varones, realiza un trabajo asalariado. Los mejores salarios lo obtienen los profesores bilingües originarios de la propia comunidad que laboran en la escuela local. Le siguen los trabajadores de ONGs de la zona, y luego los empleados por las empresas turísticas aledañas a la comunidad. La población se apoya, en gran medida, en la ayuda de programas sociales como Qali Warma y el programa Adopta una Escuela de CONAPAC, quienes les proveen con alimentos y materiales escolares. El Sistema de Focalización de Hogares, SISFOH, de la municipalidad del distrito, considera a todas las familias de Palmeras como en pobreza extrema.

En cuanto a la salud y nutrición, diremos que Palmeras no es la más desfavorecida de las comunidades yagua. Su vinculación con la actividad turística zonal la favorece de muchas maneras. Gracias al turismo, posee un puesto de salud donde atiende permanentemente un médico. Se trata de un centro de atención primaria privado, administrado y promovido por una organización no gubernamental –la “Clínica Yanamono”–, que está dirigido por una médico norteamericana. Gracias a esta institución, los pobladores de la comunidad pueden acceder a un servicio de salud primario de buena calidad. No obstante, lo dicho, un estudio comparativo sobre la situación de salud y nutrición de niños indígenas y niños no indígenas de la Amazonia

peruana realizado con menores de cinco años en 2015, revela que “La prevalencia de desnutrición crónica fue mayor en la población indígena respecto de la no indígena (56,2% versus 21,9%), igual que la anemia (51,3% versus 40,9%) (Díaz et al., 2015). Aunque no contamos con estudios de este tipo para Palmeras, podemos asumir que es altamente probable que la salud de sus niños muestre condiciones similares. No es improbable que la infancia de esta comunidad enfrente los riesgos de la desnutrición crónica y de la anemia; las cuales implican no sólo un gravísimo problema de salud; sino también una desventaja insalvable para el desarrollo general de sus capacidades físicas y cognitivas, convirtiéndose estas en las limitaciones que definirán su destino como personas.

Por otra parte, en las comunidades yagua, la tasa de fecundidad alcanza los 8.8 hijos por mujer, según el Instituto Nacional de Estadística [INEI] (2007, p. 226). De acuerdo con este mismo referente, la tasa de mortalidad infantil, TMI (niños fallecidos antes de cumplir un año), y la tasa de mortalidad en la niñez, TMN (niños fallecidos entre uno y cinco años), se sitúan en los 58.2 y 72.2 defunciones por cada 1000 niños nacidos vivos (INEI, 2007, p. 227). En ambos casos, las tasas se ubican por encima de la media nacional.

Respecto a la salud mental, sobre ella no existe información estadística que nos permita conocer su estado en las comunidades indígenas. Cabe suponer que en la gran mayoría de ellas no existen servicios de salud mental. Los pobladores de Palmeras tampoco tienen acceso a servicios psicológicos aparte del que era ofrecido por la Biblioteca CONAPAC, materia del presente informe. No obstante que la legislación peruana sobre la salud mental dispone tanto la aproximación intercultural como el acceso de todos los ciudadanos a sus servicios, estos ideales aún están lejos de concretarse. Confróntese, por ejemplo, la Ley 30947, del 23 de mayo de 2019, sobre el abordaje intercultural de la atención en salud mental.

En relación a la educación, observamos que, en Palmeras, ninguno de los tres niveles de la escuela (inicial, primaria y secundaria) está implementado con un mínimo de calidad. No

tienen edificaciones apropiadas, mobiliario, materiales y recursos educativos, agua o electricidad. Por otra parte, el aislamiento rural limita las posibilidades de capacitación de los docentes, asunto particularmente crítico en los docentes bilingües interculturales. De acuerdo a la normativa vigente los adultos de la comunidad que hablen bien su lengua indígena materna pueden postularse como profesores bilingües, aún sin tener entrenamiento ninguno para esta labor; entrenamiento que se espera puedan lograr mientras ejercen como profesores, capacitándose durante las vacaciones escolares. Este sistema, con su singularidad de otorgar el puesto de trabajo al docente antes de que haya estudiado la profesión, si bien tiene la buena intención de aprovechar el conocimiento de las lenguas indígenas de los hablantes nativos, ha mostrado pobres resultados en el aprendizaje de los niños. En opinión del autor, siguiendo esta modalidad de formación de docentes bilingües se gana poco con el escaso conocimiento de la lengua indígena que el profesor así captado puede aportar, pues aun cuando el profesor supuestamente domina la lengua originaria que se intenta promover, en la realidad ocurre con frecuencia que su manejo de la lengua es tan básico que no le es posible enseñar en ella, sino en castellano. Se gana poco con tal aporte de lengua nativa y se pierde mucho con la modesta capacidad de estos profesores para ejercer alguna tarea pedagógica significativa.

Respecto al bilingüismo en general, varios estudios han demostrado sus ventajas cuando su desarrollo es consistente. De su metaanálisis sobre el correlato cognitivo del bilingüismo, Adesope et al. (2010) infieren que “Los resultados indican que el bilingüismo se asocia de forma fiable con diversos resultados cognitivos, como un mayor control atencional, memoria de trabajo, conciencia metalingüística y habilidades de representación abstracta y simbólica” (p. 207, traducción propia). Sin embargo, respecto a la Educación Intercultural Bilingüe que intenta llevar a cabo el Estado peruano, debemos considerar que para un infante la condición de bilingüe entraña desventajas para su desarrollo intelectual cuando la adquisición de ambas lenguas es precaria, sin llegar a consolidar ninguna su función mediadora

del pensamiento. Si bien el bilingüismo puede implicar la ventaja de conocer dos culturas, cuando no es percibido por los hablantes como valioso, o cuando es muy incompleto para un niño al inicio de la escolaridad o durante la educación primaria, implica el riesgo de retrasar su logro de las destrezas comunicacionales y de pensamiento, pues el infante no puede sustentar estas en estructuras lingüísticas sólidas y eficientes. Cabe subrayar que aquí no estamos hablando de un bilingüismo de dos lenguas dominantes de similar prestigio en un contexto socioeconómico favorecido; sino de una lengua indígena, a menudo desvalorizada, frente al español dominante en contextos de pobreza material extrema. Además, el bilingüismo de la comunidad nativa yagua de Palmeras se da en un contexto donde tampoco se cumplen los presupuestos para un bilingüismo ventajoso, como un sólido dominio de la lengua materna y una verdadera vigencia de ambas lenguas. Para un niño, tener que hablar y estructurar su conocimiento del mundo en dos idiomas a medias, pero en ninguno sólidamente, resulta a la larga una desventaja, como lo demuestran los investigadores cognitivistas Gonzáles y Aliaga (s. f.), quienes en su estudio denominado *La formación de conceptos en niños bilingües*, afirman:

Algunas investigaciones sobre el bilingüismo han mostrado la superioridad de los niños monolingües sobre los bilingües, no solamente en áreas específicamente verbales, como exactitud y comprensión de la lectura oral y el vocabulario oído; sino también en estructuras psicológicas como son la inteligencia general y el razonamiento aritmético (Hurlock, 1967). Más aún, el efecto del bilingüismo, especialmente en condiciones en las que el ambiente socio-cultural impone el dominio de una lengua que no es precisamente la materna del sujeto, determina tensiones emocionales, vergüenza, dubitaciones, inseguridad, es decir rasgos y reacciones que no son precisamente los más adecuados para lograr una buena adaptación social. Es un criterio cada vez más extendido entre los psicólogos que "el niño criado en una atmósfera bilingüe sufre

desventaja en el desarrollo del lenguaje", (Thompson, 1962). El bilingüismo aparece, así, más como un obstáculo al adecuado desarrollo del niño que como una ventaja o meta valorable. Como veremos más adelante, los resultados que se presentan aquí confirman y refuerzan estos hallazgos (González & Aliaga, s. f., p. 2).

De acuerdo a Vygotski, el lenguaje y el pensamiento se influyen mutuamente a tal punto que la adquisición y dominio de un lenguaje favorecerá los procesos intelectuales, en especial el pensamiento. El lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también el instrumento que permite la manipulación y organización interna del pensamiento. A medida que el niño se desarrolla "el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional" (Vygotski, 1995, p. 39). De manera que conseguir el dominio sólido de una lengua es imprescindible para el desarrollo cognitivo temprano en los infantes.

Dentro del marco cultural que nos ocupa, al hablar de la educación en una comunidad indígena amazónica actual, debemos preguntarnos también qué aporta la cultura tradicional al proceso educativo, o cómo se educaba tradicionalmente a los niños en el seno de aquella cultura. Nos referiremos aquí a dos aspectos de la educación: la transmisión de saberes y la socialización. La apreciación del autor respecto a la transmisión de saberes prácticos, como la manera de sembrar, de cosechar, de cazar, de pescar, de hacer canastas o cerbatanas, que equivaldrían a la transmisión de conocimientos que un niño recibe en una escuela urbana, se hace de manera no intencional y no dirigida ni estructurada, sino más bien de manera espontánea y "osmótica", es decir por una especie de "difusión pasiva". El niño aprende a pescar, a hacer cestas o a sembrar, simplemente acompañando a los adultos y viendo cómo ellos hacen las cosas. Dicho de otro modo, al parecer, los padres no se proponen una meta como, digamos, enseñar a pescar a sus hijos. Tampoco definen un momento en la vida del niño para mostrarles cómo hacerlo, ni generan las condiciones para producir este aprendizaje en el infante o joven. Tampoco el niño concibe una idea definida sobre la adquisición intencional de

conocimientos y habilidades, tal como “voy a aprender a pescar”. Se podría decir que incluso los conceptos de enseñar y aprender en este contexto no están claramente definidos. En vez de ello, el indígena afirma que alguien “sabe” o “no sabe hacer” algo, como si el conocimiento o el dominio técnico de alguna práctica fuese algo innato. Mayor y Bodmer (2009) confirman esta perspectiva explicando que

en los procesos culturales indígenas no existe un sistema predeterminado de transmisión de los conocimientos y de los valores, sino que la educación tradicional (que podríamos denominar igualmente educación informal) de niños y niñas se produce a través de la participación en los procesos culturales (Mayor & Bodmer, 2009, p. 60).

Este es un aspecto muy importante sobre el estilo cognitivo y la personalidad indígenas. Para ellos, como dirían Maturana y Varela (2003), “*Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer*” (p.13). Más adelante, hablando del pensamiento indígena, volveremos a este punto.

Otros saberes trascendentes dentro de cualquier tradición aborigen, como son los saberes mitológicos, se comunican a través de relatos, celebraciones y actividades ritualistas – estas últimas más bien escasas en la Palmeras de la actualidad–, cuya verdad y validez “apodícticas” suelen ser asumidas por los miembros de la comunidad sin oponerles la menor duda o formular el más mínimo cuestionamiento. El poder formativo y normativo de las mitologías se expresa a través del deseo de los miembros de la comunidad –al menos antes del contacto con el resto de la sociedad– de hacer las cosas “como lo hacían los antiguos” o “cómo lo hicieron los primeros hombres”, en un fenómeno señalado por Eliade (1963) en su estudio sobre los mitos (p. 6).

Por su parte, la socialización del indígena revela nuevamente la natural espontaneidad de los elementos vivos del bosque, que se crían y se manifiestan como su libre albedrío y el entorno se los permita. Este hecho podía verificarse especialmente antes de la aculturación de

los indígenas a los usos de la sociedad predominante. Así lo refiere Sierra de la Calle (1993) al relatar cómo los misioneros que vieron a los yagua en su estado originario observaron que

La educación de los hijos [en el pueblo yagua] es extremadamente liberal. Por otra parte, la autoridad de los padres frente a ellos es casi nula. El hijo va y viene cuando y como quiere y hace todo lo que se le antoja. Obedece sólo cuando él lo cree conveniente, sin que se apuren los padres por ello. Se podría decir que son más los padres quienes obedecen a los hijos que viceversa. Crecen en libertad ‘como los hongos en los prados’, y van aprendiendo lo que ven hacer a sus mayores. Para ellos no existen ni castigos ni reprensiones, y todo cuanto ellos hacen lo aprueban los padres, aunque lo que hagan sea pegar a su misma madre. A este propósito cuenta el P. Laurentino: ‘Casos he visto yo en que chicuelos de ochos años corren a sus madres con palo en mano, viéndolas el padre desde el rancho, con muestras de aprobación. Primero consentirán el perder un ojo que el castigar a un hijo’. (Sierra de la Calle, 1993, p. 337).

Otro informante de primera mano, como el P. Avencio Villarejo, refiere que los indígenas de la amazonia

Con facilidad se desprendían de sus hijos al nacer; pero decididos a criarlos lo hacían con amor, dejándoles gozar desde su tierna infancia de sus antojos, sin recibir castigos ni reprensiones. Desde pequeños vagaban por la umbría, compenetrándose insensiblemente de todos los secretos de la flora y fauna, practicando el arte de la pesca, caza y guerra. Apenas sentían los instintos sexuales, los satisfacían uniéndose maritalmente desde temprana edad. Rara sería la niña que no debiera someterse a la vida conyugal alrededor de los 10 a 12 años; para nada contaba su decisión. (Villarejo, 1979, p. 229).

En la actualidad las obligaciones impuestas por la escolaridad obligatoria, los subsidios estatales y otras instituciones sociales modernas han morigerado esta total libertad otorgada a

los infantes en pueblos como los yagua de Palmeras. Con todo, el modo *laissez faire, laissez passer* de crianza persiste incluso ahora, aunque en menor grado. Antaño los límites de esta libertad los fijaba el cooperativismo propio e imprescindible de los grupos humanos pequeños, del cual dependía la supervivencia de cada individuo. Hoy, con más alternativas a los modos de vida cooperativistas extremos, los límites a la permisividad total en los niños indígenas las van marcando las nuevas instituciones sociales y culturales, como ya se dijo.

Finalmente, pese a la severidad de las carencias del sistema educativo formal en el pueblo de Palmeras, debemos mencionar algunas esperanzadoras luces que iluminan el sombrío panorama. Aparte de las importantes contribuciones educativas que hizo CONAPAC, con sus programas Adopta una Escuela y la Biblioteca CONAPAC, algunos líderes comunales y profesores de las instituciones educativas vienen impulsando proyectos de mejoramiento de la calidad educativa, tales como el proyecto de educación ambiental Tierra de Niños, o el proyecto de Recuperación del Idioma y Costumbres Yagua, en Palmeras.

Con respecto a la sexualidad y al matrimonio, podemos decir que en la cultura yagua tradicional son los cambios físicos, con las nuevas capacidades orgánicas que trae consigo la pubertad, los que constituyen el paso de la niñez a la vida adulta. En el caso de las niñas, a poco de la primera menstruación eran declaradas como mujeres casaderas y se realizaba una celebración en la que se las presentaba como tales ante la comunidad. En aquellas ocasiones, la niña era llevada a una choza apartada en la espesura de la selva, donde debía pasar sola un período de retiro aislada y asistida solamente por su madre, quien le llevaba los alimentos. El retiro en la choza constituía una fase de separación previa a la reintegración pública como mujer núbil. Luego de ese período, más o menos de una semana, era traída a la comunidad durante una fiesta y los posibles esposos podían solicitarla a sus padres.

Sin embargo, no en todos los casos ocurría de esta manera. En muchas ocasiones las familias arreglaban los matrimonios mucho antes de que los niños llegaran a la pubertad. El

profesor bilingüe Calixto Cahuachi, de la comunidad yagua de Urco Miraño, en el río Napo, refiere que en aquella región la costumbre tradicional era que los padres entregaran sus hijas al futuro esposo aún en su temprana niñez, entre los seis y siete años. El futuro esposo, que solía estar en la adolescencia o en su temprana juventud, a partir de entonces se hacía responsable de ella y se llevaba a la pequeña con él para “hacerla acostumbrar” a su futuro rol como su compañera e integrante de su familia (Cahuachi, comunicación personal, 2017). En palabras del profesor Cahuachi, esa relación temprana no implicaba forzosamente el acercamiento sexual entre los futuros cónyuges, aunque la convivencia entre los dos fuera muy cercana. Esta información es corroborada por los relatos de misioneros de principios del s. XX, como los reportados por Sierra de la Calle (1993), quien refiere que, entre los yagua

...sucede, en ocasiones, que los padres conceden en matrimonio a sus hijas aún niñas. En estos casos los futuros esposos toman a su cargo el trabajo de cuidarlas como a hijas, para hacer de ellas dignas esposas, a su debido tiempo. (Sierra de la Calle, 1993, p. 338).

En todo caso, las normas para la unión de las parejas eran bastante flexibles. Afirma Sierra de la Calle que “la edad para el matrimonio no está reglamentada, pues mientras hay jóvenes de 25 años sin casar, hay otros de ocho y diez años que ya tienen su hogar formado” (Sierra de la Calle, 1993, p. 337).

Por su parte, en *La mitología yagua*, Pawlison (1993) refiere que:

El matrimonio era arreglado por los padres en cualquier época a partir de la infancia, pero estos arreglos no eran obligatorios si los hijos los rechazaban. Si el matrimonio no es arreglado, como es en la mayoría de los casos en la actualidad, el joven es el que debe expresar su deseo a la joven que escoge. Ella a su vez se lo dice a su madre: ‘Fulano me quiere’. La madre habla con el padre, quien invita al joven para hablar sobre el asunto. Si la unión se aprueba, por lo común se organiza una fiesta en la que se

formaliza el matrimonio. En la fiesta el padre acostumbraba amarrar una hamaca grande y allí hacía acostar a la hija y luego se traía al joven para acostarse a su lado. (Pawlison, 1993. p. 31).

Esta costumbre es corroborada por Sierra de la Calle, quien relata:

La unión de la pareja es contratada por el novio y los padres de la novia. Esta accede a dar por bien hecho lo que determinen sus padres. Si se trata de una niña que no ha llegado a la pubertad, y es pedida en matrimonio, los padres la entregan al esposo para que este la eduque según sus costumbres. Si ya es núbil, la mandan acostarse en una hamaca, y acercándose el novio, le conducen donde está ella y le dicen: ‘Esta es tu mujer, ¡cuidala!’. En señal de aceptación se acuestan los dos juntos en la hamaca. Realizado el matrimonio, éste es considerado indisoluble, a no ser que muera una de las partes, o la mujer sea estéril. En estos casos quedan libres para volverse a casar. (Sierra de la Calle, 1993, p. 355).

Los muchachos, por su parte, eran iniciados como adultos mediante su primera participación en la caza para la “Gran Fiesta” (*Atun Waswa*). En los días actuales cada vez son menos las ocasiones en las que la comunidad organice tales fiestas, que, por la gran cantidad de comida, bebida y preparación que demandan, vienen a constituir cargas económicas que pocos yagua desean afrontar. Entonces los jóvenes demuestran sus habilidades masculinas adultas participando en las tareas propias de los demás hombres adultos, o destacando en actividades deportivas como el fútbol. Respecto a los niños yagua que se convierten en adultos, Pawlison (1993) refiere que, por la época en que él realizó su trabajo etnográfico a fines del s. XX, ocurría que

Algunos se casan apenas llegan a la pubertad; otros no consiguen una compañera apropiada hasta años más tarde. Siempre sufren presión social para casarse, ya que la virilidad de los hombres está en duda hasta que tienen hijos. Un hijo varón es prueba

de mayor virilidad que una hija mujer. El matrimonio es exógamo respecto al clan, y el matrimonio entre primos cruzados era antes la norma y aún es el preferido. Se practicaba la poliginia en la cual un hombre vivía con dos o tres hermanas; pero no se han registrado casos de poliginia en los últimos veinte años. Practicaban también el levirato, en el cual el hermano de un hombre fallecido toma como esposa a la viuda. La descendencia es patrilineal y la residencia es matrilocal al principio de la vida conyugal. Después de un tiempo de trabajo pare el padre de la novia, en el que el esposo ayuda a su suegro a limpiar una chacra y quizás a construir una casa, hay un período de servicio de la esposa en favor de su suegra en el que le ayuda a sembrar y a hacer hamacas.

La relación madre-hijo es muy fuerte, como lo es la relación entre el hermano de una mujer y el hijo de ella; pero no se ha observado una relación semejante con la hija. La madre se siente responsable de ver que su hijo consiga una esposa; y el hermano de ella se responsabiliza de que el muchacho reciba una educación esmerada en las artes practicadas por los hombres. El tío materno se interesa personalmente en el muchacho porque es su yerno potencial, que podría prestar servicio por el precio de la novia y podría establecerse permanentemente en su casa. (Pawlison, 1993, p. 31-32).

Dentro de la sociedad yagua tradicional y moderna la familia es el núcleo social. Cada género cumple roles específicos en ella y ambos intentan llevar una vida armoniosa cumpliéndolos.

Según Sierra:

Los roles sociales y familiares estaban muy ligados a los sexos, con actividades propias para cada género. Cocinar, cuidar a los niños, hilar fibras de palmeras para hacer hamacas y cosechar en el huerto eran tareas de la mujer. Cazar con cerbatana o carabina en las profundidades del bosque, pescar y construir viviendas son labores del varón. Es también interesante lo que nos narran estos informantes sobre la fidelidad de las parejas y la vida en común dentro del matrimonio: “Grandes alabanzas hacen el autor de su

fidelidad conyugal, que puede servir de ejemplo a los mejores cristianos”. (Sierra de la Calle, 1993, p. 335).

En conjunto, el sistema matrimonial y familiar yagua tradicional revela una organización social basada en alianzas interclánicas, cooperación doméstica y diferenciación funcional de género, en la cual la transición a la adultez se define por capacidades biológicas y productivas más que por criterios cronológicos formales.

1.4.1.4. Psicología del hombre amazónico. De entre las muchas definiciones de cultura aquí le daremos a este término su significado antropológico de conjunto de saberes (conocimientos prácticos, tecnologías, tradiciones cosmogónicas, éticas y espirituales), sistemas lingüístico-cognitivos (lengua, sistemas simbólicos y estilos cognitivos) y prácticas (instituciones sociales, estéticas artísticas y utilitarias, tales como culinaria, vestimenta, arquitectura, cerámica, etc.) que comparten los miembros de un grupo humano como características diferenciadoras propias respecto a las de otros grupos. Podríamos diferenciar a las culturas originarias como aquellas manifestaciones logradas históricamente por un grupo humano en su proceso singular –sin la intervención de otros grupos–, de adaptación al medio y en su búsqueda de una organización social estable, cualquiera que esta sea; y frente a las aculturaciones producidas por el contacto entre sociedades disímiles, las cuales acarrearán préstamos, imposiciones, extinciones, absorciones o cualquier otro tipo de modificación a partir del intercambio cultural, o del franco choque entre culturas diferentes.

Si bien para cualquier servicio de salud mental es necesario comprender el marco sociocultural y ambiental de las personas a las que atiende, la importancia de fundamentar dicha intervención en el conocimiento profundo de la cultura del sujeto es aún mayor en un país como el Perú, cuya vasta diversidad cultural abarca desde los núcleos urbanos conformados por europeos arraigados en el país –donde pueden desarrollarse solo manifestaciones culturales exclusivamente occidentales–, hasta las comunidades indígenas aún no contactadas, que desde

siempre han vivido aisladas en los últimos confines inexplorados de la Amazonía. Tengamos en cuenta, además, que en el ancho medio entre aquellos dos extremos, no solo hallamos a una gran mayoría mestiza gestada durante más de cinco siglos de fusiones genéticas y culturales, por sí misma ya bastante diversa; sino también a más de cincuenta nacionalidades indígenas; cada una dentro de su propio entorno geográfico, hablante de su propia lengua y preservadora de su propia cultura autóctona, única y singular.

Actualmente, tanto en el campo académico como en el de los movimientos sociales que recorren América Latina, cobran cada vez mayor importancia conceptos como *inclusión social* e *interculturalidad*. Más específicamente relacionados con la salud mental, los hallazgos de la *etnopsiquiatría*, la *psicología cultural* y la *psicología transcultural* (cross-cultural psychology) deben ser incorporados a cualquier análisis psicológico de personas pertenecientes a culturas originarias. Estas dos últimas y recientes corrientes de investigación han revelado la influencia de la cultura y la pertenencia étnica en las estructuras psicológicas y en la visión sobre el bienestar emocional y los procesos del enfermar. Sobre los orígenes de la psicología cultural, el *Handbook of cultural psychology* de Kitayama y Cohen (2007) refiere cómo esta disciplina ganó autonomía y reconocimiento en la década de 1980, a partir de la admonición de Richard Shweder acerca de la relación entre cultura y psicología. Shweder afirma “la cultura y la psique se construyen recíprocamente” (Shweder, como se citó en Kitayama & Cohen, 2007, p. xiii). Kitayama y Cohen acotan que ni la cultura es una cosa dada en lo exterior [fuera de un grupo humano concreto], ni la psicología es algo dependiente sólo de la actividad cerebral, puesto que “los procesos psicológicos son moldeados y sintonizan con la cultura que rodea al individuo” (Kitayama & Cohen, 2007, p. xiii).

Específicamente referidos a la salud mental, los protocolos y criterios diagnósticos de la quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* [DSM-5],

no dejan de tener en cuenta el marco cultural dentro del cual se interpretan los síntomas, signos y conductas, señalando que

La evaluación diagnóstica debe, por tanto, considerar si las experiencias, los síntomas y los comportamientos del individuo difieren de las normas socioculturales y crean problemas de adaptación en las culturas de origen y en determinados contextos sociales o familiares, pues, los límites entre la normalidad y la patología de determinados tipos de comportamiento varían de una cultura a otra (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 14).

Puesto que la cultura es básicamente una forma de adaptación, forzosamente interviene en el modelamiento de la psicopatología, así como también en la interpretación de los síntomas y el lenguaje usado para reportarlos, es decir en su significado social. De esta forma, categorías patológicas como “daño”, “susto”, “mal de ojo”, “mal aire” o “chucaque” necesitan ser abordadas desde la psiquiatría y la psicología científicas, pero también comprendidas en su contexto cultural.

Yendo un poco más allá, el DSM-5 no sólo propone la contextualización cultural del diagnóstico clínico, sino además la de la intervención psicoterapéutica, fijando como objetivos de un abordaje cultural el

... mejorar el entendimiento clínico y la implicación (pues hablar el ‘lenguaje del paciente’, tanto lingüísticamente como en términos de sus conceptos y metáforas predominantes, puede tener como resultado una mayor comunicación y satisfacción, facilitar las negociaciones terapéuticas y llevar a una mayor continuidad y adherencia) y mejorar la eficacia terapéutica ya que la cultura influye en los mecanismos psicológicos del trastorno, que deben ser comprendidos y abordados para mejorar la eficacia clínica. Por ejemplo, las cogniciones catastróficas culturalmente específicas

pueden contribuir a una escalada de síntomas hasta llegar a los ataques de pánico (APA, 2014, p. 759).

Ahora bien; cuando interactuamos con los miembros de la comunidad yagua de Palmeras, notamos que las personas allí utilizan una particular manera de conocer y de pensar, distinta de las usadas en medios urbanos. En primer lugar, no obtienen información de las mismas fuentes, ni la categorizan de acuerdo a la naturaleza de sus orígenes, al no distinguir calidades de información diversas. Para ellos, en principio, podría tener igual valor epistemológico lo que le diga un curandero y lo que le diga un médico, aunque tienden a dar más crédito a la fuente más conocida por ellos. Pero, además, no se separa la suposición o las creencias personales de la realidad. Si alguien sueña que un enemigo le lanzó un dardo maléfico, para él tal cosa ha ocurrido realmente. Tampoco siguen las mismas estructuras cognitivas ni procesan los datos de la misma manera para extraer conclusiones rigurosas, lo más cercanamente posible a la verdad. Por consiguiente, su explicación cultural de los fenómenos suele parecer inverosímil para el visitante, así como las causas que les atribuyen y los cursos de acción propuestos. En la cosmovisión yagua el origen de una enfermedad es el “daño”, o hechizo de un chamán; y debe tratarse devolviendo el daño. El tratamiento de la mordedura de la víbora jergón, se hace con emplastos de la planta llamada “sacha jergón” (i. e. “pseudo jergón”), ya que su tallo tiene un jaspeado marrón similar al de la piel de la víbora. Cuando les preguntamos “¿Cómo reconocen que la yuca está lista para cosechar?”, responden: “Cuando está lista”. Cuando nos dicen que no sabemos remar una canoa y les preguntamos “¿Cómo se debe remar?”, no nos pueden dar instrucciones específicas para la tarea.

Podríamos afirmar que las personas de esta comunidad emplean el estilo cognitivo que la antropología ha denominado *pensamiento primitivo*. Si bien el término tiene una connotación peyorativa –y aunque preferiríamos llamarlo *pensamiento mítico-concreto adulto*–, lo

seguiremos usando aquí como descriptor científico histórico, a falta de otro mejor de uso consensual.

En el pensamiento primitivo la cognición opera alimentada por la información proveniente del pensamiento mítico y los procesos lógicos del pensamiento concreto. En él no se suelen observar manifestaciones de pensamiento hipotético-deductivo, como fue definido por Piaget (1985), con abstracciones que generen categorías generales, o pretensiones de rigurosidad lógica y de objetividad universales, tal como las encontramos en entornos urbanos. Se abre, por tanto, una gran frontera –o, más bien, abismo– que divide a dos mundos conceptuales y culturales. Y en un contexto de consejería psicológica donde el análisis de las conductas y las consecuentes intervenciones tratan de ser científicas, esta circunstancia genera grandes dificultades comunicativas, así como la sensación de no comprender ni ser comprendido, tanto por parte del usuario del servicio de consejería psicológica, como por parte del psicólogo. No sólo al foráneo se le hace difícil comprender la manera en que los yagua explican, por ejemplo, las enfermedades; sino que también al yagua se le hacen poco comprensibles las concepciones de los médicos y psicólogos sobre las etiologías y las terapias. ¿Cómo podemos establecer una comunicación efectiva en este contexto? Para intentar responder a esta pregunta abordemos la comprensión de los dos factores que caracterizan el estilo cognitivo de nuestros interlocutores; es decir desde la observación del pensamiento mítico como proveedor de información y del pensamiento concreto como operador cognitivo.

En cuanto al primer factor –el pensamiento mítico–, independientemente de su asertividad epistemológica, debemos reconocer que no sólo es un conjunto de meras creencias tradicionales; sino el factor alimentador de la función cognitiva, que nos permitirá conocer las cosas para interpretar el mundo y para actuar en él. Es decir, cumple la función de proveerle al intelecto de las secuencias de información indispensables, sin las cuales este no podría operar. Por tanto –por diversos mecanismos de lógica concreta–, el mito provee al hombre de una

alternativa de información sobre cómo es y cómo funciona el mundo. De no existir tal información, por desacertada que fuera, habría desconocimiento, incertidumbre y duda; por lo tanto, imposibilidad de actuar y de existir. Como lo señala Eliade (1963):

El mito garantiza al hombre que lo que se dispone a hacer ha sido ya hecho, le ayuda a borrar las dudas que pudiera concebir sobre el resultado de su empresa. ¿Por qué vacilar ante una expedición marítima, puesto que el héroe mítico ya la efectuó en un tiempo fabuloso? No hay, sino que seguir su ejemplo. Asimismo, ¿por qué tener miedo a instalarse en un territorio desconocido y salvaje cuando se sabe lo que se debe hacer? Basta simplemente con repetir el ritual cosmogónico, y el territorio desconocido –el «Caos»– se transforma en «Cosmos», se hace un *imago mundi*, una «habitación legitimada ritualmente». La existencia de un modelo ejemplar no dificulta en modo alguno la marcha creadora. El modelo mítico es susceptible de ilimitadas aplicaciones. El hombre de las sociedades en las que el mito es algo vivo, vive en un mundo «abierto», aunque «cifrado» y misterioso. El Mundo «habla» al hombre y, para comprender este lenguaje, basta conocer los mitos y descifrar los símbolos. A través de los mitos y los símbolos de la Luna, el hombre capta la misteriosa solidaridad entre temporalidad, nacimiento, muerte y resurrección, sexualidad, fertilidad, lluvia, vegetación, y así sucesivamente. El Mundo no es ya una masa opaca de objetos amontonados arbitrariamente, sino un cosmos viviente, articulado y significativo. En última instancia, el Mundo se revela como lenguaje. Habla al hombre por su propio modo de ser, por sus estructuras y sus ritmos. (Eliade, 1963, p. 67).

Del mismo modo que para la civilización predominante el conocimiento científico y tecnológico es indispensable; en las sociedades primitivas, si no existieran los mitos todo tendría que ser un descubrimiento y una creación constante; una labor tan enorme que la inteligencia humana no tiene la capacidad de realizar. Los mitos son las programaciones

cognitivas que permiten a los hombres la comodidad de tener a mano muchos automatismos cognoscitivos con los cuales responder ante las situaciones más vitales de la existencia. A partir de aquellas secuencias informativas las construcciones explicativas del pensamiento primitivo permiten al hombre dar un significado integral al mundo pues implican una teoría total del universo, permitiendo dar a las cosas un orden y una regularidad. Como lo resume Lévi-Strauss,

Es, creo, absolutamente imposible concebir el significado sin orden [...]. Decir que algo “significa” implica la capacidad de cualquier tipo de datos para ser traducidos a un lenguaje diferente [...]. Ahora bien, ¿qué sería una traducción sin reglas? Sería absolutamente imposible de comprender [...]. Hablar de reglas y hablar de significado es hablar de la misma cosa. Las realizaciones intelectuales de la humanidad implican introducir algún tipo de orden [...]. Esta necesidad básica de orden en la mente humana probablemente existe porque hay algún tipo de orden en el universo. (Lévi-Strauss, 1978, como se citó en Atwood, 2015, p. 59, traducción propia).

Acotemos, de paso, que además de sus funciones cognitivas y afectivas, los mitos desempeñan una función social al calcar la regularidad y las reglas de la naturaleza sobre las relaciones humanas, convirtiéndose en el primer modo de justificar las normas sociales y de promover los valores comunitarios imprescindibles para la supervivencia del grupo, tal como las leyes, la religión y los valores cívicos cumplen hoy en día esa función antigua de los mitos originarios. En esto los mitos son prescriptivos. Su poder reside en su autoridad que le confieren la condición supra humana de sus actores; significando, como lo llama Eliade, una “irrupción de lo sagrado en el mundo” (Eliade, 1963, p. 29).

Por su parte, el segundo factor –el pensamiento concreto– se caracteriza por su modo de operar basado y circunscrito a la experiencia real, vivida y materialmente concreta, sin llegar a adentrarse en lo abstracto. Como es descrito por Piaget (1985),

El niño [antes de la adolescencia] no edifica sistemas: Tiene algunos inconscientes o preconcientes en el sentido de que son informulables o informulados y que sólo el observador exterior logra descubrirlos, mientras que él no los “reflexiona” jamás. Con otras palabras, piensa concretamente problema tras problema a medida que la realidad los plantea y no une las soluciones que encuentra mediante teorías generales que puedan poner de relieve su principio. En cambio, lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas inactuales, sin relación con la realidad ... Lo que sorprende más que nada es su facilidad para elaborar teorías abstractas ... Todos [los adolescentes] tienen teorías que transforman el mundo de una manera o de otra ... Hasta esa edad [anterior a la adolescencia] las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente “concretas”, es decir que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, especialmente, a los objetos tangibles que pueden ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas. (p. 94-95).

Al mismo tiempo, cuando hablamos de establecer comunicación entre una consejería que comprende los fenómenos psicológicos con abstracciones y sistemas deductivos rigurosos, con discursos mítico-concretos más bien inflexibles y se abre esta brecha aparentemente insalvable, surgen interrogantes sobre la naturaleza y la génesis (en el sentido piagetano) del estilo cognitivo denominado pensamiento primitivo; es decir, sobre si la estructura cognitiva mítico-concreta es inmodificable y sin posibilidades de devenir abstracta; o si, por el contrario, es posible su moldeamiento hacia estructuras y praxis de pensamiento científico.

Los elementos para contestar esas preguntas nos lo dan los estudios sobre el desarrollo cognitivo en culturas similares a la yagua de Palmeras. Además de las etnias originarias, este modo de funcionamiento se observa en sociedades de equivalente estatus cultural al de nuestra comunidad *debido a su limitada escolaridad*. Eso lo conocemos a partir de las investigaciones sobre la determinación sociocultural del desarrollo cognitivo, como por ejemplo los ya clásicos

estudios llevados a cabo en Asia Central por la neuropsicología rusa, bajo la dirección de Vygotski y Luria, en la primera mitad del s. XX. En su trabajo titulado *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Luria (1987), reflexionando sobre este tema, refiere:

La aparición de los códigos lógico-verbales que permiten abstraer los rasgos esenciales de los objetos y así relacionarlos con categorías generales, conduce a la formación de aparatos lógicos más complejos. Estos últimos posibilitan la producción de conclusiones sin necesidad de una experiencia activo-visual propia, así como adquirir nuevos conocimientos mediante la vía discursiva, lógico-verbal. Eso es lo que garantizó el pase de la conciencia sensorial a la racional. (p. 118) ... El carácter fundamental de estos esquemas lógicos es tan evidente que muchos psicólogos ... los consideraban como rasgos principales de la conciencia humana ... suponiendo que perduraban inmutables en todas las formaciones histórico-sociales ... El primero en dudarlo fue Piaget, [quien] demostró que los principales procesos del pensamiento lógico (que intervienen en la forma de inducción y deducción) eran resultado del desarrollo y que en las etapas iniciales de la actividad cognitiva del niño ésta era sustituida por formas menos perfectas de "transducción", donde las impresiones directas jugaban un papel mucho más importante que los esquemas lógico-verbales (p. 119) ... No obstante, las citadas afirmaciones debían ser desarrolladas y confirmadas: ¿Permanecerían los "esquemas lógicos" inmutables a lo largo de las diversas etapas del desarrollo socio histórico? ¿Se parecerían estos esquemas a los del pensamiento productivo de personas que habitaban en condiciones de diversas culturas? ¿Ocuparían el mismo lugar en los procesos del pensamiento humano durante las diversas etapas del desarrollo cultural? ¿Cómo se formarían los procesos de deducción y conclusión en el caso de personas para las cuales la actividad práctica era la base de toda su vida? (p. 120).

El procedimiento empleado por Luria para determinar estos procesos incluía, entre otros, proponer a los sujetos experimentales una premisa mayor y una menor, interrogándolos sobre la conclusión que podría obtenerse a partir de ellas y observando la posible construcción de silogismos en su razonamiento:

Sujeto experimental: Abdurajmán, 37 años, vecino de una apartada aldea de Kashgaia, analfabeto. Se le ofrece otro silogismo: En el Norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos. La isla Tierra Nueva está en el Norte y allí siempre hay nieve. ¿De qué color son allí los osos?

–Abdurajmán: «Hay distintos animales:»

El silogismo es repetido una vez más.

–Abdurajmán: «Yo no sé; yo vi sólo a osos pardos. A otros nunca he visto ... Cada región tiene animales del mismo color: si la región es blanca, los animales serán blancos también; si es amarilla, amarillos.»

Se niega a hacer una deducción del silogismo.

–Entrevistador: ¿Y en Tierra Nueva, de qué color son los osos?

–Abdurajmán: «Nosotros siempre decimos sólo lo que vemos; lo que nunca hemos visto no lo decimos.»

Apelación sólo a la experiencia personal.

–Entrevistador: ¿Y qué se deduce de mis palabras?

El silogismo se repite.

–Abdurajmán: «Mira: nuestro rey no se parece al vuestro, y el vuestro no es igual al nuestro. A vuestras palabras puede responder sólo alguien que lo haya visto, quien no lo vio, no puede contestar.»

–Entrevistador: Pero, de mis palabras acerca de que, en el Norte, donde toda la tierra está cubierta de nieve los osos son blancos, ¿podría deducir de qué color son los osos?

–Abdurajmán: «Si la persona tiene sesenta u ochenta años y vio al oso blanco y lo dice, se le puede creer; yo no lo vi y por eso no puedo decirlo. He dicho mi palabra. El que lo haya visto, lo dirá; pero el que no lo vio, no puede decir nada» (p. 125-126).

De todo esto, Luria concluye:

Los datos ... muestran que nuestros sujetos no perciben el silogismo como un sistema lógico unificado. La persona repite las diversas frases del silogismo como frases aisladas, que no se relacionan entre sí ... O los sujetos, al repetir los mensajes silogísticos, no les atribuyen un carácter lógico de afirmación universal, sino que convierten a cada parte del silogismo en algo parcial que no puede tener relación lógica con la otra frase y de la cual puedan extraer las correspondientes conclusiones ... Estas opiniones concretas y aisladas no exigen necesariamente una conclusión y no son un medio, ni mucho menos, para llegar a la deducción.

Los [sujetos] sometidos a pruebas del otro grupo [de control], que habían estudiado en una escuela, repetían los silogismos sin grandes dificultades. Después de una o dos repeticiones, las figuras silogísticas se reproducían de una manera correcta.

La negación total de hacer una conclusión del mensaje sobre el cual no haya una experiencia propia, la desconfianza hacia cualquier operación lógica (siempre y cuando lleve un carácter teórico) y la aceptación de hacer tal conclusión en base a la experiencia práctica personal –estas son las particularidades más características de dicho grupo de sujetos. (p. 123–124).

Estudios posteriores a los de Luria y Piaget han demostrado que la ontogenia del pensamiento, la cognición y las especializaciones de la inteligencia están determinados por las condiciones socioculturales del medio. Rogoff y Chavajay (2004) lo señalan en su artículo *Las bases culturales del desarrollo cognitivo: Evolución de la investigación En este campo en Norteamérica*, donde analizan las investigaciones en este campo realizadas desde la década del

setenta del s. XX en adelante. En su texto los autores trazan el derrotero de la psicología cognitiva transcultural en su “transición de mirar la cultura como una variable independiente que afecta la cognición, a considerar los procesos cognitivos como inherentemente culturales” (p. 147–148).

Por lo tanto, podemos afirmar que las personas provenientes de sociedades donde predomina el pensamiento primitivo no pueden utilizar el pensamiento abstracto si se lo demandamos, del mismo modo en que una persona que jamás estudió música no puede tocar el piano si se lo solicitamos, aunque posea uno en casa. Puesto que nunca se expuso a la música ni se entrenó en la ejecución pianística, no toca; pero de ello no podemos deducir que carece de oído ni de habilidades psicomotrices finas. Nada nos impide suponer que con el entrenamiento adecuado podría ejecutar, cuando menos, el *Claro de Luna*, de Beethoven. Esta distinción será importante más adelante, cuando, en el apartado 2.1.3 *Caso autoestima e integración social* de este trabajo, hablemos de la inserción de los estudiantes indígenas en la educación superior. Aquí estamos hablando de neuroplasticidad cognitivo-cultural. Al respecto Rogoff y Chavajay (2004) remarcan que:

La gente en muchas culturas parecía no “alcanzar” el estadio operatorio formal sin una escolaridad extensiva (Ashton, 1975; Goodnow, 1962; Laurendeau-Bendavid, 1977; Super, 1979). Estas observaciones llevaron a Piaget (1972) a concluir que la adquisición de las operaciones formales estaba ligada a las experiencias de la gente y a la clase específica de pensamiento científico que se enfocara en este estadio (como el de las clases de ciencias a finales de la secundaria) y no que fuese independiente de la cultura o de un saber específico. Así, Piaget se retractó de declarar los estadios como universales, para afirmar que este cuarto estadio [de las operaciones abstractas] era culturalmente variable, una vez que la investigación cultural llamó la atención sobre lo problemático de asumir los estadios piagetanos como generales y libres de contexto. ...

Un hallazgo común en el trabajo transcultural fue que, en vez de clasificar los elementos de la prueba en categorías taxonómicas (por ejemplo, poniendo animales en un grupo, frutas en otro, y utensilios en otro), lo cual es característico de los adultos en las naciones occidentales, los adultos de otras naciones organizaban los elementos en grupos funcionales (por ejemplo, poniendo un azadón con una patata, pues un azadón se usa para desenterrar una patata). En especial, si los sujetos no tenían mucha escolaridad, ellos organizaban las cosas de acuerdo a su función, más que de acuerdo a sus categorías taxonómicas (Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Hall, 1972; Luria, 1976; Scribner, 1974; Sharp y Cole, 1972; Sharp, Cole y Lave, 1979), y también eran menos dados a ofrecer una razón para sus agrupaciones cuando se les pedía explicar su clasificación. (p. 125–126).

Más adelante Rogoff y Chavajay añaden:

Muchos de los autores y autoras que han estado involucrados en el estudio de la cultura y la cognición desde la década del setenta se han cambiado de la aplicación de pruebas en diferentes culturas a examinar la “influencia” de la cultura en la cognición, interesándose en desarrollar ambas, teoría y práctica, construyendo sobre la noción de que el desarrollo cognitivo es intrínsecamente un proceso cultural-histórico. Sus esfuerzos en esta dirección se han inspirado en la creciente comunicación entre disciplinas para desarrollar teorías, métodos y prácticas que le puedan hacer justicia al desarrollo cognitivo como un proceso cultural. (p. 141-142).

Finalicemos nuestro análisis del pensamiento primitivo, resumiendo lo dicho aquí en las siguientes siete conclusiones:

Primera. El pensamiento científico se sustenta en el pensamiento operatorio formal o hipotético-deductivo, que se caracteriza por abstraer cualidades de los objetos y generalizarlas, formular hipótesis y deducir conclusiones lógicas sin depender de la realidad concreta;

contrastar hipótesis para elaborar teorías generales y para resolver problemas de manera lógica, rigurosa y eficiente; por lo que se le considera la cúspide de la inteligencia humana en su desarrollo ontogenético y filogenético.

Segunda. El pensamiento primitivo viene a ser el pensamiento concreto empleado consuetudinariamente por adultos en comunidades indígenas que mantienen sus modos de vida tradicionales, en sociedades poco escolarizadas o incluso en medios urbanos para aspectos de la vida donde hay carencia de conocimiento científico o para aspectos manejados no racionalmente. Se caracteriza por nutrirse de mitos y por depender de la experiencia concreta para operar. Al manejar las breves secuencias de información provenientes de la experiencia personal y de la información mítica, el conocimiento que deriva de él tiene un alcance restringido.

Tercera. En los medios urbanos tendemos a creer a priori que las funciones cognitivas se desarrollan a través de los cuatro estadios descritos por Piaget (Sensoriomotor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales) similarmente en todas las personas, y que operan igual en todos los lugares y culturas, pues dependen de estructuras neuropsicológicas innatas.

Cuarta. La investigación en neuropsicología y psicología transcultural ha demostrado que los cuatro estadios de Piaget no son universales, sino que su desarrollo depende de factores socioculturales como la escolaridad o los requerimientos cognitivos que el modo de vida de los sujetos demande. En sociedades indígenas tradicionales o grupos poco escolarizados los adultos operan cognitivamente en base al pensamiento concreto.

Quinta. Al encontrarse personas habituadas al pensamiento científico con personas que suelen emplear el pensamiento primitivo, la diferencia de sus estilos cognitivos crea brechas comunicativas entre dos universos cognitivos, en las que, a menudo, en ambas partes se produce perplejidad ante las incertidumbres sobre los alcances de los discursos del otro; lo cual

facilita el surgimiento de ideologías de suprematismo étnico o cultural en las personas de los dos lados.

Sexta. Del empleo consuetudinario del pensamiento primitivo por adultos en determinados grupos humanos y de su inhabilidad para operar con pensamiento científico no se puede deducir incapacidad ontológica para el pensamiento formal, sino falta de uso y entrenamiento por carencia de estímulos socioculturales que lo generen. Las diferencias entre el pensamiento científico y el pensamiento primitivo en adultos no son de naturaleza, son de configuración cultural.

Séptima. El emplear uno u otro sistema de operación de pensamiento no es un acto consciente. Los alcances y consecuencias de cada estilo son desconocidos para quienes los usan, por lo que tampoco les resulta claro cómo es el mundo conceptual de quien usa un estilo distinto al suyo, ni lo pueden comprender con facilidad. Comprenderlo requeriría un análisis metacognitivo extenso y profundo. Tampoco es algo que los sujetos puedan cambiar a voluntad, rápidamente y sin trabajo.

Volviendo al mito para observarlo en su dimensión emocional, hallamos que este también filtra y moldea los procesos psicoafectivos. En un artículo titulado *El múltiple interés del psicoanálisis*, Sigmund Freud (1928), fundador de esta disciplina, observa cómo algunas funciones psicológicas de simbolización, se estructuran siguiendo el mismo proceso por el cual los mitos son generados. Esta perspectiva freudiana no solo implica que los procesos cognitivos que producen los mitos culturales son los mismos que producen las mitologías personales subyacentes a los síntomas psicopatológicos; sino que los mitos culturales son otra manera de lidiar contra los conflictos psicológicos y la angustia. Freud ve en los mitos las transformaciones de los contenidos psicológicos que producen la represión de los impulsos. Asimismo, señala la necesidad de hallar el sentido de la simbología así generada, tal como hace el analista con los síntomas psicológicos. Para Freud,

Parece muy posible aplicar la concepción psicoanalítica obtenida en el estudio de los sueños a los productos de la fantasía de los pueblos, tales como los mitos y las fábulas. Hace ya tiempo que se labora en la interpretación de tales productos, sospechándose que entrañan un «sentido oculto», encubierto por diversas transformaciones y modificaciones. El psicoanálisis aporta a esta labor la experiencia extraída de su investigación de los sueños y de las neurosis, mediante la cual ha de serle posible descubrir los caminos técnicos de tales deformaciones. Pero, además, puede revelar en toda una serie de casos los motivos ocultos que han desviado al mito de su sentido original. No ve en el primer impulso a la formación de mitos una necesidad teórica de explicación de los fenómenos naturales o de justificación de preceptos culturales o usos devenidos incomprensibles; sino que busca en aquellos «complejos» psíquicos y en aquellas tendencias afectivas, los mismos elementos cuya existencia hubo de comprobar como base de los sueños y de la formación de síntomas. (Freud, 1928, p. 117–118).

Podríamos decir, entonces, que para el psicoanálisis las narrativas culturales de los yagua también se conforman por mecanismos psíquicos tales como la represión (por el cual el yo expulsa de la conciencia lo inaceptable), la pugna de lo reprimido por manifestarse (a menudo en forma de síntomas), la conversión (o transformación de los conflictos psicológicos en síntomas corporales), la proyección (por la cual el conflicto interno se transfiere a objetos o situaciones externas), la condensación (varios deseos o impulsos inconscientes fusionados en una sola imagen onírica o símbolo), el desplazamiento (donde la carga afectiva de un contenido reprimido se transfiere a otro más aceptable), la simbolización de los deseos reprimidos su satisfacción velada.

Más aún, para el psicoanálisis freudiano la historia de la civilización se parece al desarrollo del individuo. Un pequeño infante tiene de manera natural una visión mitológica del

mundo, el cual le parece dominado por seres omnipotentes, como sus padres. Mas tarde, al notar que a veces esta omnipotencia no es tal, el niño elabora toda suerte de explicaciones fantásticas, como parte de la actividad del principio del placer, que rige el comportamiento humano, hasta que el individuo logre sustituirlo por el principio de adaptación al mundo exterior, o principio de realidad. Afirma Freud que

Paralelamente al dominio progresivo del hombre sobre el mundo exterior, se desarrolla una evolución de su concepción del Universo, que va apartándose cada vez más de la primitiva fe en la omnipotencia y se eleva, desde la fase animista hasta la científica. En este proceso, el mito, la religión y la moralidad, serían tentativas de lidiar con la insatisfacción de los deseos. El conocimiento de las enfermedades neuróticas del individuo ha facilitado mucho la comprensión de las grandes instituciones sociales, pues las neurosis mismas se nos revelan como tentativas de resolver individualmente aquellos problemas de la compensación de los deseos insatisfechos, que habrían de ser resueltos socialmente por las instituciones. La desaparición del factor social y el predominio del factor sexual convierten estas soluciones neuróticas en caricaturas inutilizables para cosa distinta de nuestra aclaración de estos importantes problemas. (Freud, 1928, p. 119).

Aunque pareciera que con tales afirmaciones Freud resta importancia cultural y cognitiva a los mitos, viendo en ellos sólo simbolizaciones, defensas del yo y cumplimiento de deseos, tal percepción es engañosa, pues el fundador del psicoanálisis también nota como las ideaciones fantásticas de los adultos contienen patrones transmitidos culturalmente y que, además, los mitos y leyendas comparten los mismos materiales y formas de simbolizar de los sueños, como ya se dijo, pues muchas veces el ensueño (fantasías conscientes o semiconscientes que el sujeto experimenta en estado de vigilia, distintas de los sueños nocturnos) y la fantasía nos revelan contenidos que no tienen relación con la vida adulta del

sujeto ni con su infancia, ya olvidada. Nos vemos obligados a considerarlos como parte de la 'herencia' arcaica que acompaña a un niño al nacer, antes de tener experiencia propia, influenciado por las vivencias de sus antepasados. Encontramos el equivalente de este material filogenético en leyendas antiguas de la Humanidad y en sus costumbres subsistentes. De este modo los ensueños constituyen una fuente nada desdeñable de la prehistoria humana (Freud, 1975, p. 165).

Siguiendo la perspectiva de Freud sobre la fuerza dinámica de lo inconsciente, pero observando su funcionamiento al interior de un determinado grupo cultural, puede sostenerse que, en la cosmovisión de las sociedades originarias ágrafas y en sus concepciones acerca de la conducta personal y los trastornos psicológicos, la impronta de lo inconsciente domina un territorio más extenso que en las sociedades urbanas. Ello se debe al mayor peso del sentido comunitario que el de la individualidad; la cual, al estar absorbida por lo colectivo, queda en gran medida exenta de las formas de responsabilidad y consciencia personales que demandan el autogobierno y la autorregulación emocional, como se espera en la sociedad urbana, quedando dichas funciones más bien inscritas en los fueros psicológicos colectivos. Como lo señala Jung:

Para los primitivos, cuya diferenciación personal se ha estancado como es sabido en sus comienzos ... su psique es esencialmente colectiva y por eso en su mayor parte inconsciente: es todavía más o menos idéntica a la psique colectiva y tiene por consiguiente las virtudes y vicios colectivos sin imputación personal ni contradicción interna. La contradicción sólo se presenta cuando despunta un desarrollo personal de la psique y así la *ratio* reconoce la índole inconciliable de los opuestos. (Jung, 1993, p. 40).

Veamos ahora cómo son elaboradas estas representaciones y procesos psíquicos en el caso de nuestra comunidad. En primer lugar, para los yagua, toda enfermedad es atribuida a la

acción maléfica intencional de algún agente externo, humano o sobrenatural. Cuando no se tienen motivos para pensar que el daño ha sido causado por un ser sobrenatural, usualmente se considera que tal agresión ha sido ejecutada por un chamán, quien le ha disparado un dardo pernicioso a su víctima. Esto explica por qué para nombrar a la enfermedad se usa el término *sanduyanu*, en el cual *sandu* es el verbo soplar y *yanu* una forma de participio. Es decir, el enfermo es “el que ha sido soplado”; es decir, al que se le ha lanzado un dardo mortífero con una cerbatana.

Refiere Chaumeil (1998) que en el mundo yagua originario, para curar una enfermedad primero hay que hallar la fuente de donde fue lanzado el dardo de la maldad, tarea generalmente realizada por un chamán. Consideran que hay cuatro tipos de enfermedades ocasionadas por la transmisión del mal a través de un vector: En primer lugar, están las enfermedades curables ocasionadas por el hombre —*nowonu sanduyanu*—. Luego, están enfermedades las causadas por seres sobrenaturales —*huñidanu sanduyanu*—, como retribución a trasgresiones tales como incestos o asesinatos; las cuales, por su origen, son incurables. Existen, además, las causadas por fenómenos del cielo —*hawa sanduyanu*—, como las causadas por la luna, el arco iris, el viento y los rayos, las cuales usualmente afectan a los niños. Adicionalmente a estos cuatro tipos de enfermedades causadas por una agresión directa ejecutada mediante el lanzamiento de un dardo, están los envenenamientos —*papandi*—; y finalmente las enfermedades no causadas por el ataque a través de un vector que introduzca una influencia patógena en un sujeto, sino por la extracción o pérdida de sus almas o espíritus, que vienen a ser los principios vitales de la persona. En las enfermedades de los primeros tipos, la cura consistirá en extraer el agente patógeno —el dardo o el veneno— del cuerpo del paciente. Para las enfermedades el último tipo, se deben reincorporar las energías vitales o almas que salieron del cuerpo. (Chaumeil, 1998, p. 270).

Los trastornos mentales leves pueden originarse por alguna de las tres primeras etiologías, no constituyendo una categoría nosológica particular. Según afirma Chaumeil, “Los yagua no hacen diferencia entre enfermedad somática y enfermedad mental. Por más benigna que esta sea, la enfermedad siempre influye sobre la totalidad del ser”. (Chaumeil, 1998, p. 280). Los trastornos mentales graves, como la locura, son concebidos como la pérdida de los espíritus de la persona. Asimismo, el dormir y la muerte son considerados como una fuga de tales espíritus. El dormir, la locura y la muerte son grados del mismo fenómeno: La evasión de espíritus del cuerpo de un ser animado (Chaumeil, 1998, p. 282).

Otra creencia sobre la manera de adquirir no sólo una enfermedad, sino también rasgos de personalidad, es lo que se denomina “cutipar” o “mipar”. Se trata de un modo de explicación típica de pensamiento primitivo que comparten todos los pueblos tradicionales amazónicos y andinos. En la selva se le conoce más con el nombre de “cutipar”, mientras que en la sierra como “mipar”. Consiste en la adquisición por parte de una persona de las características, usualmente indeseadas, de otra persona, de un animal, de una planta o de un ser inanimado por una suerte de contacto transgresivo con él. El concepto también puede incluir al hecho de ser afectado negativamente por algo, en lo que estaría incluido el “mal de ojo”, o cualquier influencia de “mala suerte”. En la comunidad de Palmeras, de una persona poco laboriosa o inactiva se dirá que “le ha cutipado el pelejo (oso perezoso)”. Otro ejemplo de cómo funciona el concepto de cutipar fue testimoniado por el autor: En cierta ocasión vino a hablarme un joven cuyo primer hijo había nacido hacía pocos meses, apesadumbrado por la idea de que su afición al fútbol le había causado daño a la criatura, la cual mostraba signos de haber sido “cutipada” por la pelota. La suegra del joven lo había recriminado diciéndole que el voluminoso y redondeado abdomen del bebé era el resultado de que todas las tardes el joven padre se iba a jugar fútbol. La suegra además había prescrito un tratamiento para el problema, el cual consistía en bañar al niño en una tina junto a la pelota de fútbol del padre, mojando al mismo tiempo al

niño y a la pelota. De este modo se rompería la influencia negativa que la pelota o la práctica del fútbol del padre ejercían sobre la criatura.

Son cutipados típicos y frecuentes en toda la selva los causados por el bufeo, de la boa y del perezoso; así como también el de algunas plantas poderosas como los árboles de la lupuna (ceiba pentandra) o del ojé (ficus insípido). Esta forma de vincular enfermedades o características por la relación irregular de las personas con otros seres, es un fenómeno transcultural presente en muchos otros lugares y poblaciones. En su recopilación sobre la onomástica asháninka, titulada *Tesoro de los Nombres Ashánincas*, Pablo Jacinto Santos refiere que, en ese pueblo, el cutipar

Para la mayoría, es una especie de contagio. Los peligros que afectan al niño por las actividades de sus padres suelen durar hasta que caiga el hilo umbilical. Si el padre mata a una boa, su hijo se retuerce. Si mata o come a animales nocturnos, el hijo duerme de día y vela en la noche. Si hace mucho esfuerzo, el niño también lo hace, se pone colorado y le puede causar una hemorragia en el ombligo. Si juega al fútbol, la barriga del niño se hincha como una pelota. El motor de un vehículo también cutipa, hace que el niño llore y grite mucho imitando su zumbido (Jacinto, 2009, p. 86).

Los seres míticos del bosque amazónico tienen además otras maneras de afectar a las personas. En la cosmovisión yagua, y en la amazónica en general, juegan también un rol en las enfermedades, las curaciones y otros avatares de la vida, lo que ellos conciben como entidades tutelares de la selva, de las plantas y de los animales; a las cuales denominan “madres”. Las “madres” vienen a ser los seres originadores, custodios o administradores de las cosas, especialmente de las que son importantes para la vida del hombre y de la sociedad. Por ejemplo, cada especie de animales de caza, cada planta, o incluso un lago o una quebrada tienen “madre”. La relación utilitaria del hombre con aquellos objetos requerirá, pues, una adecuada propiciación de sus “madres”. El poder de las “madres” también puede ser usado por los

chamanes como agente de agresión de una persona o comunidad hacia otras; así como también para prodigarles sus dones benéficos.

En suma, la cosmovisión yagua del enfermar funciona como una teoría total del malestar humano, donde la enfermedad no es un evento biológico, sino un accidente relacional. Desde el punto de vista psicodinámico el mito transforma los conflictos psíquicos reprimidos en narrativas simbólicas, permitiendo que el conflicto relacional intrapsíquico sea proyectado hacia un agente externo. Esto coincide con el mecanismo de proyección descrito por Freud: lo intolerable interno se atribuye a una fuente externa. El sistema cultural facilita esta operación, ofreciéndole un repertorio narrativo ya disponible. La concepción del sueño, la locura y la muerte como grados de pérdida del alma vendrían a simbolizar el debilitamiento progresivo del yo. Por su parte, el cutipar como estilo vincular con el entorno o la propiciación de las "madres" del bosque, evocan una fusión fuerte con el mundo como expresiones de un yo individual menos definido frente al sentimiento de ser uno con la comunidad entera, y aún más allá, con la naturaleza en su totalidad; generándose un universo ontológicamente continuo. Así, el mito funciona como defensa colectiva frente al desorden y la ansiedad psíquicas.

II. DESCRIPCIÓN DE UNA ACTIVIDAD ESPECÍFICA

2.1. Tres casos de consejería psicológica intercultural

La consejería psicológica que reportamos aquí, fue realizada dentro de las actividades de la Biblioteca Amazónica Conapac, como una actividad complementaria a los objetivos del programa y en la medida que la labor formativa de la biblioteca lo requiriera. A continuación, exponemos tres intervenciones concretas de dicha consejería, ocurridas a lo largo de nuestro trabajo allí, entre 2007 y 2020.

2.1.1. *Caso confirmado de ataque del Yashingo.*

El primer caso es el de una adolescente de 17 años, a quien llamaremos Jacky, que desarrolló una sintomatología comprendida en la categoría de trastorno de pánico (DSM-5: 300.01 F41.0), incluida dentro de los trastornos de ansiedad.

2.1.1.1. Antecedentes. Cada año la biblioteca organizaba excursiones a la ciudad de Iquitos o a lugares turísticos del área, para un grupo pequeño de usuarios destacados de la institución. Una soleada mañana de setiembre de 2015, un grupo de veinte niños y adolescentes más tres adultos responsables abordamos el bote deslizador que nos llevaría a un albergue turístico localizado en el río Napo, a una hora y media de navegación desde la comunidad de Palmeras. Poco después de llegar al lugar, Jacky empezó a quejarse de dolor de cabeza. Le ofrecimos analgésicos e intentamos animarla contándole lo emocionante que sería subir a los puentes colgantes del lugar que visitaríamos; pero, en vez de animarla, la idea de subir a las copas de los árboles parecía causarle más bien temor. Al dolor de cabeza inicial se le sumaron náuseas, aunque sin vómito real. Luego, la joven comenzó a mostrar expresiones faciales de dolor, perdiendo el tono muscular, desvaneciéndose y contorsionándose (disonía). Cada vez más, la joven aparentaba ser presa de una profunda angustia, emitiendo gemidos de sufrimiento al principio leves, pero que poco después se convirtieron en sollozos y lamentos como provocados por una profunda aflicción emocional, más que por un padecimiento físico. Todos

los intentos por calmarla fracasaron. Jacky parecía cada vez más desconectada del mundo, sin hacer caso ni a reprimendas ni a muestras de afectuoso cuidado. Ninguna exhortación ni intento de sosegarla funcionó. Sus compañeros y las demás personas presentes se sorprendieron por esta manifestación de unos padecimientos cuya naturaleza no comprendíamos.

Luego de algunos minutos de crisis intensa, la joven se apaciguó. Pero, aun después de calmarse, era incapaz de responder a nuestras preguntas sobre qué le ocurría, permaneciendo silenciosa (estupor). Aunque despierta, permanecía inmóvil y ausente (catatonia). Al ver que no le sería posible continuar la excursión, decidimos llevarla desde la estación del bosque en la que nos hallábamos hasta el albergue principal, donde podríamos recurrir a mayor ayuda si fuera necesario. Cuando intentamos llevarla al albergue, la joven se desmayó, siendo necesario cargarla todo el camino por la selva, de unos 20 minutos de trocha, en una suerte de “camilla” improvisada con una hamaca.

Al llegar al pabellón principal del albergue, fue evaluada por un médico, que casualmente se hallaba en el lugar, quien concluyó que no existían indicadores orgánicos de enfermedad, presumiendo más bien una afección emocional. Al atardecer de ese día, tan pronto como regresamos a Palmeras, Jacky fue nuevamente evaluada por el médico del centro de salud de la comunidad. Para entonces la niña estaba bastante más calmada, aunque por momentos volvía a sollozar y a recaer en un estado como de angustioso pánico. Entonces, entrecortada por el llanto, le contó a su madre y al médico, que sentía mucho miedo; que en el momento de abordar el bote por la mañana sintió que descendía por la boca abierta de un monstruo; que una figura demoniaca se le había aparecido en aquel instante, llenándola de un intenso pavor, produciéndose luego el dolor de cabeza, las náuseas y las demás manifestaciones ocurridas durante la excursión.

La madre y los familiares de Jacky interpretaron lo sucedido como un intento de raptó del Yashingo (un ser mitológico que, se dice, habita el bosque profundo; descrito como un

hombre de baja estatura, feo, verdoso, que tiene una pierna normal y la otra de cabra; y que es conocido también como Shapshico, Shapingo, Supay o Chullachaqui), relacionando el relato de la chica como las narraciones tradicionales sobre ese personaje. La joven mostraba su preocupación de que el Yashingo vuelva a atacarla de nuevo y logre su propósito de llevarse la. Como el médico del centro de salud tampoco pudo hallar ningún signo de problemas orgánicos, atribuyó el trastorno al estrés o a problemas psicológicos, sin poder prescribirle ningún tratamiento o ayuda. Ante ello, ni la familia quedó satisfecha con el diagnóstico, ni la niña logró restablecerse durante las semanas siguientes, produciéndose en la joven y en su familia la sensación de que algo grave y que no podían solucionar, les había ocurrido. Por más esfuerzos que hizo el médico para explicar la situación a la joven y a sus padres en términos estrictamente médicos y psicológicos, su interpretación no fue aceptada. Al no ver ningún progreso en el caso de Jacky, el doctor tuvo que aceptar no poder hacer nada más por la paciente, resignándose a aceptar la opinión de los comuneros, afirmando: “No puedo hacer nada. Es un caso confirmado de ataque del Yashingo”.

Luego de varios días la niña continuaba teniendo ataques de pánico y desmayos una o dos veces por semana, sin una causa aparente. Entonces los padres acudieron al servicio de la consejería de la biblioteca como uno más entre los varios tratamientos ensayados, o como una posible fuente de apoyo económico. En la entrevista con los familiares y la joven se revelaron no sólo algunos factores emocionales que podrían haber provocado la crisis, sino también la narrativa y el simbolismo de la cosmovisión de su pueblo, así como los intentos de cura que ensayaron dentro de su manera de comprender las cosas.

La madre de la joven se mostraba particularmente desafiante y agresiva en la búsqueda de la causa del problema y la exigencia de una reparación. Afirmaba que sus vecinos le habían aconsejado venir a la biblioteca para solicitar la curación de la muchacha, o los medios económicos para hacerla tratar en otro lugar; diciéndole que “así sana como la llevaron al paseo,

así sana te la deben devolver”. Por otra parte, tanto la madre como la familia extensa, atribuían las dolencias de la menor a los hechizos de un vecino de Palmeras a quienes le atribuían habilidades chamánicas, y con quien habían tenido disputas anteriores, surgidas de conflictos familiares. Las rencillas habían escalado hasta la agresión y las amenazas mutuas. De manera que, para la familia, los ataques de pánico de Jacky eran ocasionados o por el acoso del Yashingo que trataba de raptarla, o por el embrujo de un envidioso chamán del pueblo que, de esa manera, se cobraba venganza por las ofensas que había sufrido de ellos. De cualquier manera, ya que los síntomas se habrían desencadenado durante la excursión, la familia de la joven afirmaba que la biblioteca tenía responsabilidad en el estado de salud de Jacky.

A pesar de la poca disposición de la familia al tratamiento psicológico, fue posible conversar con ellos. En la primera entrevista, una tía de la joven refirió, que esta había sufrido anteriormente otros episodios de ataques de pánico, narrándonos lo acontecido en una ocasión previa: Un año antes, cuando su primo de quinto de secundaria la había solicitado como pareja para su fiesta de promoción, Jacky se puso muy contenta por la invitación; pero cuando luego su primo canceló la solicitud para escoger a otra adolescente, Jacky se sintió emocionalmente afectada. Posteriormente, al asistir a la celebración de graduación escolar de su primo, tuvo una de sus primeras crisis de pánico, similar a la referida aquí.

En el diálogo personal con Jacky confirmamos aquella versión, descubriendo además mayores detalles de cómo ella experimentaba los ataques de pánico. La joven narró que desde los 14 años sufría ataques similares, a los que llamaba “mareos” o simplemente “enfermedad”, caracterizados por una sensación de miedo y malestar intenso, como si padeciera de una dolencia penosa y debilitante, que se le presentaban de manera súbita e inexplicable. A estos síntomas se le sumaban una sensación de que le “apretaban el pecho”, haciéndosele difícil la respiración. Solían también aparecer náuseas y una sensación de desvanecimiento, o de estar a punto de desmayarse. Cuando le solicitamos referir las situaciones que desencadenan los

ataques, notamos que a la joven se le hacía difícil definirlos. Sin embargo, hallamos que todas estaban asociadas a las agrupaciones de personas o lugares y situaciones nuevas en las que ella pudiera hallarse.

Jacky confirmó que la primera vez que le ocurrió un ataque fue en la fiesta de promoción de su primo; pero luego también en otras ocasiones inusuales en su vida cotidiana. En su narración de lo acontecido en la excursión de la biblioteca, refirió que en aquel día los síntomas comenzaron en forma leve al momento de reunirse con el grupo de jóvenes en la orilla del río. Al abordar el bote sintió que se hundía en un agujero oscuro “como la boca de un monstruo” y sintió que todo se volvía como un sueño, o como si estuviera viviendo algo irreal (desrealización). La idea de dirigirse a un lugar apartado de la selva acrecentó su temor basado en las narraciones de su comunidad sobre la manera en que los seres sobrenaturales de la selva castigan a las personas que penetran en sus dominios. Aparte de las narrativas culturales, Jacky manifestó que tenía el temor de que le sobrevenga un nuevo ataque de pánico en cualquier momento, en especial si tuviera que desplazamientos a nuevos lugares o estar en situaciones nuevas con personas desconocidas. Esta sensación de pérdida del control de sí y de irrealidad le producían la ideación de estar siendo raptada por el Yashingo, o poseída “por algún ser del monte”. En sus propias palabras: “El Yashingo parece que entra dentro de mí. Ahí yo ya no puedo hacer nada. El Yashingo me vence y me hace lo que quiere. Me hace débil y ya no puedo reaccionar”. Como cada ataque era considerado una especie de posesión que le arrebatava el control de sí misma, ello le hacía pensar que su situación podría empeorar al ser totalmente poseída o completamente raptada. De alguna manera, la aparición misma del miedo a las crisis de pánico se volvía el detonante del ataque; incluso si no tenía que afrontar realmente una situación generadora de miedo. En ese punto, la actitud de Jacky sobre su enfermedad estaba marcada por una profunda desesperanza.

Hasta el momento de la entrevista, los intentos paliativos y curativos de la muchacha y la familia consistieron en consultas al chamán de otra comunidad, rezos cristianos, sobados de su cuerpo, acompañamiento de la familia en los momentos de crisis y descanso. La compañía de sus familiares más cercanos en los momentos de más agudo temor eran los remedios más efectivos hasta entonces y la ayuda más buscado por Jacky.

En la primera entrevista inicial recogimos la información básica que nos permita encuadrar la situación y obtener el compromiso de la familia para iniciar una consejería en varias sesiones subsiguientes. En la segunda sesión nos enfocamos en obtener información más precisa y delimitar con la joven y su familia una comprensión de lo que sucedía. Debido al contexto cultural del caso, en adición a la información clínica, procedimos a recoger datos culturales concretos directamente de los consultantes, usando para ello un registro basado en la Entrevista de Formulación Cultural (EFC), del manual DSM-5 (APA, 2014, p. 752), adaptado por el autor:

Entrevista de Formulación Cultural (EFC)

Nombre del evaluado: Jacky

Edad: 17 años

Diagnóstico presuntivo: Trastorno de pánico

Entrevistador: Fernando Saavedra Ordinola

Fecha: 17 de noviembre de 2017

Consigna: “Me gustaría comprender de manera exacta los problemas que le traen aquí para poder ayudarle de manera más eficaz. Por ello te haré algunas preguntas acerca de lo que te está sucediendo y cómo lo experimentas y lo estás tratando de manejar. Por favor respóndelas de acuerdo a cómo las sientes. No queremos juzgar lo que te ocurre, sólo queremos conocerlo y comprenderlo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todo lo que quieras decir es válido e importante”.

Tabla 1

Entrevista de Formulación Cultural (EFC)

Aspectos a evaluar y preguntas	Respuestas del evaluado
I. Definición cultural del problema	
<p>Aspecto: Manera del sujeto de definir el problema</p> <p>1. ¿Qué le hace venir aquí hoy? ¿Cómo describiría usted su problema?</p>	<p>Tengo una enfermedad que me ataca de pronto, algunas veces. Creo que tengo un daño que me han hecho; quizás porque me quieren matar. Cuando me viene, me siento muy mal, me duele mi cabeza, me siento muy débil y no puedo hacer nada. Por eso siento mucho miedo, me parece como si ya voy a morir y eso me da mucho miedo. Cuando me ataca la enfermedad siento que me desmayo y que cualquier demonio me puede venir a atacar, y no puedo defenderme. También puede ser que algún demonio del monte me quiera llevar, o me quiera poseer.</p>
<p>Aspecto: Sintomatología de acuerdo al sujeto</p> <p>2. la gente describe su problema de diferentes maneras. ¿Cómo describiría usted su problema?</p> <p>En lo sucesivo, en vez de la palabra “problema” se recomienda usar los términos usados por el sujeto para definir el problema.</p>	<p>Es un malestar que me viene de la nada. Cuando me empieza el malestar ya sé que me va a agarrar bien fuerte. No sé bien qué me atrapa, pero me da miedo que me vaya a matar. No puedo respirar porque me aprietan mi pecho. Siento como un dolor en todo mi cuerpo como ya voy a caerme. Me viene una gran debilidad porque es como si un demonio me estuviera raptando. Me da miedo que esto me pase y el demonio me termine de llevar. También me dan ganas de vomitar y todo mi cuerpo se estira. No puedo evitar que mi cuerpo se estira y se retuerce. Muchas veces también me quiero desmayar. Quizás es como si mi alma ya va a salir de mi cuerpo y ya voy a morir.</p>
<p>Aspecto: Principal motivo de angustia o malestar</p> <p>3. ¿Qué le preocupa más de su problema?</p>	<p>Lo que más me preocupa es que así me tiene mal está enfermedad. Que me ataca en cualquier momento. No sé bien lo que tengo y no sé cómo curarme.</p>
II. Percepciones culturales de la causa, el contexto y el apoyo de la red social	
<p>4. Significados que tiene la afección para el individuo, relevantes para la consejería o psicoterapia</p> <p>¿Por qué cree que le está sucediendo esto? ¿Cuáles cree que son las causas de su problema?</p>	<p>No sé bien de donde viene mi enfermedad. Me parece que me quiere llevar el Yashingo, porque cuando me ataca el malestar a veces veo como que un demonio me quiere llevar o me quiere matar. Por eso no quería ir al monte (a las profundidades del bosque), porque dicen que al Yashingo no le gusta que la gente vaya hasta allá y que le castiga a la gente que llega hasta donde él vive raptándolas para hacerlas desaparecer. También me dicen que el vecino Desiderio me está haciendo daño. Quizá me está mandando algún demonio a matarme, o también me ha soplado algún dardo para hacerme daño.</p>
<p>5. Punto de vista de los miembros de la red social del individuo</p> <p>¿Qué piensan su familia, sus amigos u otras personas de su comunidad que está causando su problema?</p>	<p>Mi familia piensa que lo más seguro es que me han hecho daño, por una pelea que tiene el vecino con mi familia. Según algunos vecinos, se dice que algunos hechizos pueden hacer salir el alma de las personas. Podría ser que también estén haciendo que salga de mí mi alma.</p>
<p>6. Recursos de apoyo y resiliencia que encuentra el sujeto en su red social, como familia, amigos, religión, curandero, etc.</p>	<p>Me están diciendo que debo irme a tratar con otro brujo que pueda detener el daño y que le pueda devolver a los que me están atacando. Solamente de esa manera me dicen que podría sanarme. Pero ahorita no tengo a nadie que me pueda curar, tendría que irme a otro pueblo a buscar un curandero que sea bueno.</p>

¿Cuenta con el apoyo de alguna persona o personas para mejorar su problema?	Por ahora solamente mi papá y mi abuelita me soplan con cigarro, me rezan, me limpian con preparados de plantas, pero no me cura completamente.
7. Aspectos estresantes del entorno del individuo. También se puede indagar acerca de, p. e., los problemas de relación, las dificultades en el trabajo o el colegio, o la discriminación. ¿Qué hace que su problema empeore?	No sé. De la nada me viene la debilidad. (la paciente no asocia un evento detonante de los ataques con los episodios de pánico; sin embargo, más tarde hallamos que estos están asociados a situaciones nuevas, agrupaciones de gente desconocida u ocasiones en que estimulan su fantasía catastrofista, como perderse en la selva o ahogarse en el río.)
8. Percepción del contexto sociocultural del individuo como determinante del problema. ¿Cree que su pertenencia a su grupo étnico, social o cultural son una causa de su problema? ¿Qué cosas propias de su grupo étnico social o cultural considera que causan o contribuyen a su problema? ¿Si usted perteneciera a otro grupo étnico social o cultural su situación problemática sería distinta?	No sé. No creo que sería diferente si perteneciera a otro grupo étnico. En todas partes hay gente mala que te hace daño. Hasta en la ciudad hay gente así y también te pueden hacer eso. Si creo que en la comunidad hay mucha envidia y peleas entre la gente, y de eso muchas veces vienen los ataques. Yo no le hice problemas a nadie, pero a veces se desquitan con uno por las peleas que tienen nuestros familiares.
9. Relación del sujeto con su contexto sociocultural ¿Qué le agrada de pertenecer a su grupo étnico, social o cultural? ¿Por qué? ¿Qué le desagrada de pertenecer a su grupo étnico, social o cultural? ¿Por qué?	Me agradan las costumbres, las comidas típicas. Me agradan las danzas típicas. Me gusta participar en deportes en el equipo de la comunidad. No me gusta que somos pobres y hay muchas necesidades. No tenemos servicios como electricidad y agua potable. No me desagrada a veces la manera en que menosprecian a las personas por ser indígenas. Muchas veces a la gente humilde se le toma por ignorante. Además, porque somos pobres a veces no nos consideran iguales. También muchas veces no nos compran nuestros productos a buen precio. Tampoco hay mucho trabajo aquí.
10. Evaluar la ideología y modos de abordar el tipo de problemas del sujeto por su contexto sociocultural y los pronósticos previstos desde su perspectiva. ¿Supo usted de casos similares al suyo en su comunidad? ¿Cómo solucionaron el problema? ¿Qué les ocurrió a esa o esas personas?	Si se escucha en la comunidad sobre otros casos donde la gente mala te hace daño con brujería. De diferentes formas te hacen enfermar y también te pueden matar haciendo secar tu cuerpo poco a poco. Se van enflaqueciendo hasta que mueren. Pero si hacen curar a tiempo con un buen médico (chamán) pueden resistir. Los que saben a veces hablan de muchas cosas que hay en el monte. A veces uno puede hacer algo sin querer cuando camina por el monte. Quizá le pisas a un animal que tiene madre, y luego vienen las consecuencias. A veces el animal te hace soñar y allí sabes que lo has matado sin querer.
III. Manejo del problema, resiliencia y obstáculos.	
11. Evaluar la capacidad del sujeto de afrontar su problema y superarlo ¿De qué manera ha afrontado usted el problema?	Solamente me quedo en mi casa, en mi cama. Cuando me ataca la enfermedad ni siquiera puedo ir al colegio. Si me trato de ir a otra parte es peor. Pero todavía no he tenido nadie que me pueda curar bien, ni nadie que sepa bien qué es mi enfermedad.

<p>¿Qué ha hecho usted para superar este problema?</p>	<p>Mi papá y mi abuelita a veces me soplan. El pastor también me reza. Estamos esperando la oportunidad para ir a otro pueblo a buscar a un buen médico. El doctor de la posta también me ha revisado, pero no ha podido curarme.</p>
<p>12. Investigar la capacidad de resiliencia del sujeto. ¿Considera que es capaz de superar el problema? ¿De quién o de qué depende que usted pueda superar el problema? ¿Qué piensa que ocurrirá en el futuro con su situación presente?</p>	<p>No sé. No me siento capaz. No veo una manera de cómo puedo curarme. Por eso quisiera alguien que me pueda ayudar a curarme de esta enfermedad. Todavía no hemos podido ir a ver a buen curandero. Si no halla a nadie que me pueda curar, no sé qué me podría pasar. Tal vez me podría matar esta enfermedad. Tal vez me podría quedar loca, si mi es sacada de mi cuerpo.</p>
<p>13. Investigar qué tipo de ayuda ha buscado el sujeto antes de asistir a la consejería o psicoterapia y cuál fue su eficacia. ¿Qué tipo de ayuda para su problema buscó antes de acudir aquí? ¿Cuáles fueron eficaces? ¿Cuáles no fueron eficaces?</p>	<p>Me revisó el doctor de la posta. En la posta me han dado calmantes nada más. Me pasa por unos días cuando los tomo. Pero unos días después, puede volver la enfermedad en cualquier momento. El doctor me ha dicho que no hay ninguna pastilla que pueda curar esta enfermedad. El doctor dice que es algo psicológico y que tal vez un psicólogo me podría ayudar. También me soplan con cigarro. Me voy a la iglesia cuando hay culto. Con eso me calmo un poco; pero no me cura del todo, porque otra vez me da lo mismo pasando unos días. Por eso creo que, aunque me oren, así nomás me quedo. No estoy segura que me ha ayudado más, porque mis padres han hecho muchas cosas. Me frotan, me oran, pero en cualquier momento me puede venir otra vez, de la nada.</p>
<p>14. Investigar qué obstáculos encuentra el sujeto para acceder a la asistencia. ¿Hay algo que haya impedido que obtenga la ayuda que necesita? ¿Si tuviera lo necesario para buscar la solución de su problema, qué ayuda buscaría? ¿Por qué no pudo buscar esa ayuda hasta ahora?</p>	<p>Todavía no he podido ir a otro pueblo a buscar a un curandero que sepa de estas enfermedades, principalmente por motivos económicos.</p>
<p>IV. Expectativas del servicio y relación con el consejero o psicoterapeuta.</p>	
<p>15. Investigar qué tipo de ayuda busca actualmente el sujeto y sus expectativas sobre la consejería o psicoterapia en este servicio. ¿Qué tipo de ayuda en general le sería útil en este momento? ¿Qué tipo de ayuda le sería útil de este servicio?</p>	<p>Según me dicen mis padres y mis tíos, que es mal de gente. Que debo buscar un buen chamán que me saque el daño. Quizás acá me pueden aconsejar qué otra cosa puedo hacer y cómo me puedo curar. Quizás saben de otros tratamientos que puedan servir. También podría recibir algunos consejos sobre cómo puedo hacer para no tener miedo y no sentir pena por todo lo que me pasa. Si es un problema mental, quisiera que me digan qué me pasa, de esa manera tal vez me puedan sanar.</p>
<p>16. Investigar qué tipo de ayuda desea la red social del sujeto y cuáles son sus expectativas sobre la consejería o psicoterapia en este servicio.</p>	<p>Todos me dice que más que todo tengo que buscar un buen brujo que me pueda deshacer el daño que me han hecho. De esa manera me podría sanar, quizás. Pero no es fácil hallar a un curandero que sepa. A veces también los curanderos te engañan y también es un gasto para ir a buscarlo.</p>

<p>¿Hay otros tipos de ayuda que su familia, amigos, u otras personas le han sugerido que le ayudarían en este momento?</p>	
<p>17. Evaluar la idoneidad del vínculo asesorado – asesor para la consejería o psicoterapia actual. ¿Se siente usted comprendido por este consejero o psicoterapeuta? ¿Cree que sus costumbres son bien entendidas por nosotros en este servicio? ¿Le preocupa que algo no pueda funcionar en el trabajo que realizaremos usted y yo debido a la manera de actuar de las personas en este servicio? ¿Considera que en este servicio le podríamos ayudar de una mejor manera? ¿Cómo? ¿Qué cualidades o capacidades debería tener la persona que le pueda brindar la ayuda ideal para solucionar su problema?</p>	<p>Por una parte, me siento comprendida, porque me escuchan, aunque no sé si creen en los demonios de la selva o en el daño. Creo que tratan de ayudarme, pero no sé si lo pueden hacer. Creo que si enfermedad es por daño no me van a curar. Yo puedo recibir los consejos y la ayuda que me quieren dar aquí. Quizás de algo me pueden servir. En algún momento quisiera hacerme curar también por un curandero. Si un psicólogo me pudiera ayudar, ¿cómo lo haría?</p>

2.1.1.2. Diagnóstico. Los síntomas presentados por la consultante corresponden a *trastorno de pánico* (código 300.01 - F41.0), pues cumplen con los criterios para esta categoría. Según el manual diagnóstico DSM-5, el trastorno de pánico consiste en ataques de pánico recurrentes y de aparición repentina, durante los cuales se producen al menos cuatro de los siguientes síntomas: 1. Palpitaciones, golpeteo del corazón o aceleración de la frecuencia cardíaca. 2. Sudoración. 3. Temblor o sacudidas. 4. Sensación de dificultad para respirar o de asfixia. 5. Sensación de ahogo. 6. Dolor o molestias en el tórax. 7. Náuseas o malestar abdominal. 8. Sensación de mareo, inestabilidad, aturdimiento o desmayo. 9. Escalofríos o sensación de calor. 10. Parestesias (sensación de entumecimiento o de hormigueo). 11. Desrealización (sensación de irrealidad) o despersonalización (sensación de separarse de uno mismo). 12. Miedo a perder el control o de "volverse loco". 13. Miedo a morir (APA, 2014, p. 208).

Además de la presencia de siete de los síntomas listados, la consultante mostraba constante preocupación por la aparición de nuevos ataques, lo cual le impedía realizar sus actividades regulares, y el trastorno no podía explicarse por la presencia de dolencias orgánicas. Por lo demás, la investigación clínica no arrojó datos que nos llevaran a pensar en otro tipo de alteraciones, como las de tipo psicótico. La joven estaba ubicada normalmente en el espacio, el tiempo y la identidad personal. Ni las funciones cognitivas ni el lenguaje mostraron ninguna alteración particular. Tampoco se hallaron indicios de violencia sexual o maltrato, los cuales se consideran factores de riesgo frecuentes en este diagnóstico. El desempeño escolar referido por la familia estaba dentro del promedio. La afectividad y las relaciones interpersonales no se mostraron afectadas más allá de los ataques de pánico concretos. Se observó un trasfondo depresivo leve pero persistente (distimia), al parecer condicionado por el temor a los ataques de pánico y a las limitaciones y la sensación de vulnerabilidad que le creaban en su vida. En una perspectiva cultural, la afección de este caso se podría clasificar también dentro del síndrome cultural denominado en Latinoamérica “ataque de nervios” (APA, 2014, p. 833).

Desde una visión psicodinámica, la desrealización se interpreta por el sujeto como la entrada a otro plano ontológico. La pérdida de control se vive como posesión. La angustia súbita se traduce en agresión espiritual. La debilidad corporal se concibe como vencimiento por un ente. Cuando Jacky afirma: “El Yashingo parece que entra dentro de mí... me vence y me hace lo que quiere”, está expresando en lenguaje mítico lo que, en términos psicodinámicos, podría describirse como una vivencia de desbordamiento del yo frente a afectos intolerables.

Las crisis de Jacky se activan en situaciones que implican: exposición social, posible evaluación por otros, escenarios sociales nuevos o inciertos, experiencias de pérdida o humillación (como el episodio con el primo, causante de una herida narcisista). Freud señalaría que la angustia no surge de la nada, sino que es señal de un conflicto. En este caso, el conflicto podría referirse a tensiones entre el deseo de afirmación personal y el temor a la exposición o

al rechazo. La excursión al albergue y al puente colgante, repite estructuralmente esa escena: un grupo, expectativas, desplazamiento hacia un espacio simbólicamente peligroso. Ir de excursión a un lugar distinto es también dejar el espacio cotidiano y adentrarse en un contexto nuevo. Simboliza, en una perspectiva junguiana, un movimiento hacia lo desconocido y lo autónomo. La irrupción del Yashingo podría representar el conflicto entre individuación incipiente y dependencia del grupo. Cuando Jacky describe que el Yashingo “entra dentro de mí y me vence”, emerge el tema de la pérdida de centro del yo, característica de estados donde el inconsciente colectivo domina la conciencia, y donde el yo no está completamente diferenciado de la psique colectiva, los contenidos inconscientes pueden irrumpir bajo forma de figuras míticas culturalmente disponibles. La mejoría parcial asociada a la compañía familiar revela otro elemento clave: el síntoma disminuye cuando se restaura la seguridad vincular. Esto sugiere que, más allá del relato mítico, el núcleo del problema es ansiedad de separación y vulnerabilidad frente a situaciones nuevas.

La fantasía de ser tragada por la “boca de un monstruo” al abordar el bote es particularmente reveladora. El monstruo no es solo figura cultural; es condensación simbólica de las angustias. La externalización del conflicto intrapsíquico en agresión externa se manifiesta como posesión por el Yashingo o el ataque chamánico. Para Jacky, la angustia deja de ser “mía” para convertirse en algo que “me hacen”. Por otra parte, el Yashingo deviene en una imagen arquetípica del poder salvaje del monte, de lo no domesticado, de lo que arrebató y captura. Desde Freud, el mito opera como transformación simbólica de conflictos reprimidos. Desde Jung, expresa la predominancia del inconsciente colectivo sobre un yo todavía en proceso de diferenciación. En ambos casos, la cosmovisión no es un obstáculo para comprender el síntoma, sino el medio en el que este se constituye. La intervención del médico no logra ayudar porque su interpretación elimina el marco simbólico que organiza la experiencia. Al afirmar que se trata solo de “estrés”, invalida el universo de significados de la familia. La

consejería psicológica, en cambio, pudo operar en la medida en que reconoció el marco cultural, escuchó la narrativa simbólica, identificó factores emocionales subyacentes y no confrontó directamente la creencia.

Por otra parte, en una hipótesis diagnóstica desde la Terapia Cognitivo Conductual [TCC] tendríamos un trastorno de pánico con síntomas disociativos (desrealización) y rasgos de ansiedad anticipatoria y evitación agorafóbica incipiente. Como la clave en la TCC no es el origen simbólico, sino la distorsión cognitiva y el circuito de mantenimiento del problema; identificamos los siguientes pasos en la génesis del pánico: La salida fuera del entorno habitual, la reunión grupal, el viaje y la expectativa de actividades nuevas constituyen el disparador inicial. Este produce estrés situacional, mareo por viaje en bote y posible taquicardia, que implican activación fisiológica normal. Luego, en vez de reconocerse en un estado de nerviosismo situacional, el sujeto elabora pensamientos culturales de "estoy siendo raptada; estoy siendo tragada; estoy siendo poseída", que constituyen una interpretación catastrófica. A esa interpretación dramática le sigue una escalada fisiológica, como hiperventilación, mareos, opresión torácica, etc., verificándose una intensificación de sensaciones; las cuales conducen a la desrealización, la sensación de pérdida de control, el desvanecimiento, la angustia al trastorno de pánico.

Dado que la primera vez en que aparecen los síntomas se da en el contexto de la frustración con ocasión de la fiesta de promoción de su primo, el surgimiento de la ansiedad se instala a través de un condicionamiento clásico frente a situaciones sociales estresantes. Se forma así una red de estímulos condicionados que incluyen sintomatología secundaria como la ansiedad anticipatoria bajo la ideación "¿y si me vuelve a ocurrir?" de la consultante, por lo cual el mismo miedo, o incluso la anticipación del miedo, se convierten en detonantes. Respecto a las conductas de seguridad, estas se manifiestan como la búsqueda de apoyo familiar y la evitación de situaciones sociales y situaciones nuevas.

2.1.1.3. Consejería. Para ayudar a Jacky elegimos un enfoque de Terapia Integrativa. Establecimos como objetivos dotarla de una capacidad para el manejo de su situación que la empoderara para el cambio, partiendo desde dentro de su cosmovisión y aun utilizando elementos de ella. Además, nos propusimos ofrecerle una comprensión alternativa de su condición desde la psicología, que le permitiera responder a las situaciones angustiosas sin quedar paralizada por ellas. Utilizamos técnicas de la Terapia Cognitiva Conductual, para modificar patrones de pensamiento negativos; y herramientas de la Terapia Breve Estratégica y la Programación Neuro Lingüística, como prescripciones paradójicas o estratégicas, para modificar conductas en torno a sus dificultades concretas. La consejería se desarrolló en una secuencia de cuatro pasos: 1. Psicoeducación. 2. Aprendizaje de técnicas de manejo de la ansiedad. 3. Manejo de la ansiedad en situaciones estresantes provocadas voluntariamente, y 4. Manejo de la ansiedad en situaciones reales.

A. Psicoeducación. Al principio inventamos una narrativa por la cual le explicamos a la joven que, de acuerdo a las historias narradas en la comunidad, los acosos del Yashingo o los ataques de los chamanes se podían neutralizar con los rituales apropiados. Sin embargo, para lograrlo se requería indefectiblemente de la voluntad de recuperación y de la capacidad de resistencia del paciente frente a los ataques; pues sin ese elemento clave todos los intentos fracasarían y no sería posible ninguna cura. Este primer paso se enfocaba en sacar a Jacky del autoconcepto de ser una víctima inerme, totalmente aplastada por el problema; y crear en ella un espacio conceptual donde tuviera algún poder, por pequeño que fuera. Un poder que la habilite para elegir sus respuestas ante las crisis. De esta manera ella podría comenzar a intervenir para cambiar el curso de las cosas gracias a sus elecciones. Como Jacky se consideraba una mera víctima sin capacidad de manejar el problema, el solo mensaje de que ella tenía la capacidad de cambiar su perspectiva de las cosas carecía de la fuerza necesaria para empoderarla. Por lo tanto, utilizamos el recurso de darle “aliados”, a manera de los

“auxiliares” de un chamán yagua (entidades espirituales a las que el chamán invoca para realizar sus propósitos, como las “madres” del bosque), para instalar en su mente la creencia nueva de que sí tenía capacidad de decidir cómo responder frente a su problema, y en base a ello adoptar nuevas conductas que contribuyan a su solución.

Dijimos a Jacky que el daño del chamán y el poder del Yashingo solo podían actuar sobre ella gracias al miedo que sentía, y que en el momento que ese miedo disminuyera, el poder de los hechizos acabaría. Sin embargo, ya que en ese momento mismo ella no podía evitar sentir miedo, le dimos como aliado a una “poderosa” planta de azucena, de hermosas flores rojas (*Lilium bulbiferum*) común en la zona. De acuerdo a nuestra consigna, Jacky debía conseguir un bulbo de esa planta y sembrarla ella misma en una maceta en cuyo fondo hubiera colocado previamente una hoja de papel donde debía haber escrito el mensaje: “Mi miedo se desvanece; mi fuerza crece”. Cada día debía regar, abonar y cuidar de la planta, repitiendo el mensaje verbal y mentalmente. Si la planta crecía bien y florecía, eso significaba que también el poder de Jacky crecía y se disolvía su miedo de manera inexorable, pues era indicativo de que la “madre”, o espíritu protector de la planta, estaba trabajando a su favor. Luego debía tomar los pétalos de las flores para hacerse un baño de limpieza del daño y del temor. Esta limpieza además le otorgaría una fuerza creciente. En la mente de Jacky, la suave fragancia de las flores se asoció de este modo con la seguridad y la relajación. Ella podía servirse de ello cuando lo necesitara, pues podía llevar consigo una flor de su planta de azucena.

El ritual produjo cierto efecto de traer calma y afirmación en la capacidad de la joven. Luego de este logro, trabajamos la idea de que el sosiego y el poder ganado podría seguir incrementándose de ahora en adelante ya no sólo con la ayuda externa de la planta; sino gracias a su propio poder. Explicamos a Jacky que, en lugares como las ciudades —donde no hay Yashingos o plantas poderosas— la psicología ha mostrado que la manera como

experimentamos las cosas que nos ocurren dependen en gran medida de lo que pensamos y la actitud que tenemos, frente a ellas.

Le informamos que la razón por la que tomamos como real la primera impresión que nos dan las cosas, se debe a que las experiencias nos producen emociones, y que esas emociones hacen parecer a nuestra percepción de las cosas como única y real, cuando en gran parte son sólo una imagen que nuestra mente ha construido y que reforzamos con nuestras interpretaciones basadas en creencias. Así seguíamos la idea de William James de que “un objeto se percibe como real siempre que no exista contradicción con otros pensamientos; es decir, la mente postula automáticamente como real aquello que es consistente con sus concepciones previas” (James, 1989, p. 789). De ello podemos concluir que, si cambia el pensamiento, cambia la realidad. Con estos mensajes le explicamos que las emociones son un resultado de nuestra percepción de la realidad, no de la realidad misma. Además, le informamos que una persona joven, como ella, al principio no se da cuenta de que pueden existir formas alternativas de percibir las cosas y responder de diferentes maneras válidas ante ellas; debido, en gran parte, a su poca experiencia y conocimiento, y que la vida es siempre un aprendizaje creciente sobre las cosas, lo cual va recomponiendo y transformando a nuestras creencias iniciales.

El establecimiento de dichos conceptos, por sí mismos ya implicaban un proceso terapéutico, al permitirle al sujeto ver otras posibles interpretaciones de los acontecimientos. De esta forma sembramos la idea de que los ataques de pánico son incontrolables sólo si ella los concibe así; pero podrían ser controlables si reconociera su capacidad de percibir las cosas de distinta manera y, por lo tanto, de manipular la situación. Este nuevo escenario habilitaba el camino para empezar a crear una nueva realidad a partir de un cambio cognitivo, sin perder de vista la cosmovisión de su cultura como contexto y base cognitiva para la muchacha, pues, como expresa Carl Jung:

... nuestra psique personal y consciente reposa sobre la extensa base de una disposición de espíritu heredada y general, la que, en sí misma, es inconsciente; y que nuestra psique personal es a la psique colectiva algo así como lo que el individuo es a la sociedad. (Jung, 1993, p. 37).

Por lo tanto, nuestra propuesta de psicoeducación no intentó cambiar la creencia de si el Yashingo existe o no, sino cambiar la relación de la joven con esa creencia, de modo que no gobierne su conducta ni sus estructuras psicológicas. Para ello empleamos mensajes como: “En tu comunidad, desde hace mucho tiempo, se sabe que existen fuerzas y espíritus. Esas historias no son una mentira ni una locura. Son conocimientos antiguos que viven en la mente de las personas, incluso cuando no están pensando en eso.” Asimismo, iniciamos el entrenamiento en defusión cognitiva con el siguiente mensaje, inspirado en la Terapia de Aceptación y Compromiso: “La mente humana es como una gran narradora de historias. Aprende las historias de la familia, del pueblo, de los ancestros, y las guarda. Cuando el cuerpo siente miedo o cansancio, la mente busca una historia que explique ese miedo.” Y luego: “Cuando el cuerpo se acelera mucho —el corazón, la respiración, el calor— la mente cree que hay un peligro inmediato. Entonces no elige cualquier historia, sino la más fuerte que conoce. En tu caso, esa historia es la del espíritu raptor del Yashingo.” Este discurso psicoeducativo culminó con la idea de: “En lugar de decir ‘El Yashingo me quiere llevar’, vamos a probar decir: “Mi mente me está contando la historia del espíritu que quiere llevarme” (creando la defusión del yo con los contenidos psicológicos). La historia viene de tu pueblo, no solo de ti. La mente la aprendió antes de que tú nacieras.” De este modo tratamos de proceder desde la psicología rigurosa, pero respetando la cosmovisión de la cultura de pertenencia de la consultante.

En nuestra consejería, este proceso de cambio perceptual continuó a través del *reframing*, como lo exponemos a continuación.

B. Aprendizaje de técnicas de manejo de la ansiedad. El paso siguiente consistió en proveer a la joven de herramientas concretas para el *reframing*, o reencuadre, y el manejo de la ansiedad. En su caso empleamos las siguientes:

- **Darse cuenta de lo que ocurre en el momento mismo de la crisis.** Se le solicitó a la joven llevar un registro detallado del cómo surge y se desarrolla cada ataque de pánico. Bajo la indicación de que para su curación era imprescindible conocer detalladamente la manera exacta en que se generan las crisis, se le pidió que llevara una bitácora en la cual debía registrar minuciosamente todos los datos referentes a los momentos de pánico, tales como fecha, hora y lugar; personas presentes; situación desencadenante; síntomas en orden de aparición; intensidad de los síntomas; respuesta del sujeto ante los síntomas, tales como escape, solicitud de ayuda, etc.; y especialmente, el registro de lo que la paciente sentía y pensaba mientras se iba produciendo el suceso. Este último punto era muy importante para permitir a Jacky darse cuenta de su diálogo interior frente a los sucesos angustiantes. De esta manera podíamos identificar mejor los patrones de pensamiento recurrentes, así como darnos cuenta de los resultados a los que conducían. Esta técnica tenía el propósito no solo de aportar a la consultante un conocimiento de lo que le ocurría; sino también de disociar su atención de su experiencia de la angustia, al obligarla a prestar atención a su interocepción y sus procesos psicológicos. Al solicitarle hacer el registro de los datos lo más cercanamente posible al momento en que ocurrían las crisis, se le llevaba a enfocar su atención en otra cosa y, de esta forma, a alterar su experiencia de esa situación.
- **Reframing de la experiencia.** Como Jacky interpretaba al síntoma de despersonalización como el estar siendo poseída o estar siendo raptada por el Yashingo; y, además, asociaba esa experiencia con la imagería de estar siendo engullida; trabajamos en el reencuadre de estas situaciones angustiosas recurrentes. Al interrogarla

cómo intentaba atraparla el Yashingo, dijo que, tomándola entre sus brazos, formando un círculo que era como la boca por la cual era succionada. Por otra parte, al preguntarle cómo sería la postura corporal de una persona que está confiada y no siente miedo, señaló que sería extender los brazos a los costados, como un símbolo de libertad y plenitud. Trabajamos en crear el anclaje “confianza y seguridad es igual a brazos extendidos”, pidiendo a la muchacha extender sus brazos con alborozo cada vez que se sienta confiada, segura y feliz. Sobre ello, creamos la narrativa de que una manera de evitar ser engullida y raptada durante un ataque de pánico, era simplemente extender los brazos a ambos lados, como lo haría alguien seguro y confiado. Con sus brazos extendidos ya no podría pasar por entre los brazos y boca del Yashingo. Adicionalmente, podría recordar en ese momento la sensación de seguridad y tranquilidad.

C. Manejo de la ansiedad en situaciones estresantes provocadas voluntariamente.

Sobre los logros de los pasos anteriores, procedimos a generar situaciones artificiales que simularan las condiciones en las cuales la joven sintiera miedo. En este proceso utilizamos la propia imaginación de Jacky, así como la ayuda de algún compañero de ella. Solicitamos a Jacky que describa al Yashingo tal como ella lo imaginaba, incluyendo los detalles más pequeños. Nos habló de un ser de baja estatura, cara malvada, que caminaba rengueando, de color verdoso y lleno de verrugas. Luego continuamos trabajando con su imaginación para inducirla a entrar en una situación visualizada en la que ella iba sola al huerto de su familia para recoger yuca y llevarla a su casa, para preparar la comida; situación en la cual ella podría estar en riesgo de ser atacada por Yashingo. En la visualización ella va al huerto y encuentra muchas yucas de la mejor calidad. Siente un poco de miedo al verse alejada del pueblo. Le indicamos que puede permitirse sentirlo y, más aún, percibir claramente el miedo y las sensaciones que trae consigo. Incluso le pedimos que vaya un poco más lejos, aún más allá del

huerto, al interior del bosque, tratando de generar y sentir más miedo. Lo hace y luego en ella surge la idea de que su familia va a estar muy contenta con los vegetales que les lleve. Esa idea le da tranquilidad. La imagen positiva de ella regresando tranquila a su casa con los brazos llenos de yucas, plátanos, papayas y otros frutos, concluye la incursión imaginaria exitosa en la selva.

En una siguiente ocasión, realizamos una incursión real al bosque solitario, más allá de las breves chacras del pueblo. La acompañamos hasta cierto punto y le pedimos que avanzara un poco más allá sola, mientras la esperábamos. Jacky entra en el bosque y esta vez le pedimos que se siente y se quedé por unos minutos allí, sola. En otra ocasión repetimos el proceso. Yendo más allá, nos aventuramos a pedir a la muchacha que busque crear ella misma situaciones que le produzcan miedo, y que antes de enfrentarse a ellas imagine todo el miedo que padecerá, con la mayor cantidad de detalles y de sensaciones y de resultados adversos. La estrategia de este abordaje se inspira en la terapia de los ataques de pánico de Nardone (2016), quien señala:

En virtud de este absurdo aparente, como se demostrará en las páginas siguientes, la terapia de los ataques de pánico debe basarse en una estrategia paradójica que permita al sujeto descubrir que, si busca el miedo voluntariamente, este se desvanece; si lo alimenta deliberadamente lo anula, es decir, se trata de «apagar el fuego añadiendo leña». Todo esto da lugar a una contraparadoja psicofisiológica que interrumpe el mecanismo paradójico de la *scalation* del miedo al pánico. Como se lee ya en una antigua tablilla sumeria, «el miedo mirado de frente se transforma en valor, el miedo evitado se convierte en pánico». Las investigaciones neurofisiológicas de los últimos años demuestran con indiscutible claridad este efecto; también la valoración de los resultados terapéuticos obtenidos a lo largo de más de treinta años de investigación-intervención en decenas de miles de casos en todo el mundo demuestra que ese método

formalizado en modelo terapéutico secuencial representa el tratamiento más eficaz y eficiente para los ataques de pánico. El miedo, si se estimula en vez de evitarlo o de reprimirlo, se satura de sus propios excesos. (p. 5).

D. Manejo de la ansiedad en situaciones reales. Finalmente, al llegar al cuarto paso de nuestro planteamiento de consejería, solicitamos a Jacky no evitar las situaciones angustiosas y hacerse independiente respecto a la ayuda de otras personas para manejar sus temores. Poco a poco Jacky consiguió realizarlas de manera cada vez más autónoma. Solicitando cada vez menos la ayuda de alguien más, o pidiendo ser acompañada. En las semanas y meses posteriores, se observó una clara disminución de la distimia en Jacky, así como una creciente capacidad de manejar situaciones que antes se le hacían muy angustiantes. Ello fomentó su mayor independencia. Sin embargo, ante la perspectiva de tener que desenvolverse en lugares muy distantes o en situaciones muy nuevas, volvía a manifestarse su tono emocional tímido.

Tiempo después, en ocasión de elaborar una representación teatral en la biblioteca, con el permiso de Jacky, utilizamos la historia de ella y sus percances con la criatura del monte para la trama argumental. De esta manera, la representación tuvo para la joven todavía un significado terapéutico, permitiendo enfatizar el reframing. Para reelaborar su imaginaria mental a partir de los elementos de su cultura, utilizamos estrategias de psicodrama, como la de la “realidad extra” o “realidad alterna”. Recordamos con Jacky los sucesos de la excursión que produjeron sus crisis de pánico. En el relato actuado no intentamos negar que el bote fuera un monstruo por cuya boca estaba descendiendo al comenzar el paseo. Tampoco intentamos convencerla de que esa era una percepción fantasiosa. Del mismo modo consideramos como posibilidades reales las hipótesis de que un chamán pretenda ocasionarle un daño orgánico o emocional; o que un ente del bosque, como el Yashingo, intentara capturarla, a ella o a su alma. Más bien con esos elementos tejimos una historia en la que una chica es atacada por entidades

malvadas. Luego ella es ayudada primero por otras entidades poderosas hasta que con suficientes fuerzas propias desarrolla el arte de no temer, a través del ritual de convertir el miedo en coraje. Después de elaborar el “guion” de la trama, procedimos a fabricar los atuendos. En la presentación Jacky pudo jugar el papel de una chica que es amenazada por poderes pero que resuelve valientemente la amenaza, al darse cuenta que sus atacantes solo tienen poder sobre ella gracias al temor que ella les tributaba al no darse cuenta que, de esa forma, sólo los alimentaba y les daba más poder. En la trama Jacky inventa sus propios icaros (mantras) y rituales de sanación que tenían el poder de disolver el miedo a tener miedo.

2.1.2. Caso Proyecto de vida

Para todas las personas de cualquier contexto cultural, los cambios y las nuevas situaciones del crecimiento y el paso de la niñez a la adolescencia implican una serie de descubrimientos, retos, riesgos y necesidades. La gestión de este período requerirá que el púber tenga a su alcance tanto buena información, como condiciones que le ayuden a desarrollar actitudes saludables respecto su crecimiento y a su sexualidad, entre otras cosas. Por otra parte, en el caso específico de una comunidad rural yagua amazónica, debemos tener en cuenta además dos factores importantes. En primer lugar, el trasfondo cultural de este pueblo respecto a la sexualidad y el matrimonio, expuestos *supra* en este informe; y, en segundo lugar, las condiciones socio económicas de Palmeras, en cuanto comunidad rural y de extrema pobreza.

Respecto a este último punto, las investigaciones sobre cómo la ruralidad y la pobreza determinan la incidencia de embarazos adolescentes revelan una clara correlación. En el informe *Embarazo en adolescentes y niñas en el Perú*, se señala que mientras en el área urbana 11 de cada 100 mujeres quedan embarazadas antes de los 19 años, esta cifra se eleva a 23 en el medio rural. Asimismo, que, mientras 4 de cada 100 jóvenes de la misma edad y alto nivel socioeconómico se embarazan tempranamente, las adolescentes pobres que se embarazan son 24 por cada 100 (Mesa de Concertación Para la Lucha Contra la Pobreza, 2018, p. 6).

Otra cifra, no menos alarmante, es la referida al abuso sexual brindada por el informe *Abuso sexual, estadísticas para la reflexión y pautas para la prevención*, del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú. En él se señala que

1 de cada 10 adolescentes en San Martín de Porres (Lima); 2 de cada 10 en Cusco, y 4 de cada 10 adolescentes en Iquitos, han sido afectados por alguna forma de abuso sexual (Viviano, 2012, p. 37).

Con la referencia de que el 40 % de niños de Iquitos han sido abusados sexualmente, resulta muy probable que la cifra sea igual o mayor en comunidades alejadas, donde el conocimiento de estos casos suele ser menor, así como menores las posibilidades de denunciarlos y obtener para los agraviados la protección necesaria. No es de extrañar, entonces, hallar en la comunidad de Palmeras y entre los niños asistentes a la Biblioteca Conapac la misma problemática, ejemplificada en la intervención que exponemos a continuación.

2.1.2.1. Antecedentes. Una tarde llegó una madre de familia a la biblioteca, solicitando hablar con el encargado —el autor del presente informe—, debido a que necesitaba hacer “una grave queja”. Atendida, la madre relató que su hija de, 12 años había comenzado a ser objeto de seducción por parte de un adolescente de 16 años. Ambos niños asistían frecuentemente a la biblioteca y los intentos de seducción se habían producido durante su permanencia en ella o al final de la jornada, cuando todos volvíamos a casa. La situación indignó y escandalizó a la madre, en especial porque ella y su familia no se identificaban como miembros de la comunidad yagua; sino como colonos foráneos no indígenas, y por lo tanto de diferente idiosincrasia. “Los yagua tienen pareja muy pronto —afirmaba vehementemente la madre—, pero nuestras maneras son muy diferentes”.

Aquella no fue la primera vez en que la educación sexual cobraba relevancia en la cotidianeidad de la biblioteca y de Palmeras. Las bromas y juegos sexuales eran frecuentes entre los muchachos, a veces con tal intensidad que nos hacían considerarlas muestras de

inquietudes que luchaban por expresarse. Por aquella época, además, un docente de la institución educativa local fue denunciado por abuso sexual contra una niña que además era su hijastra. Otra situación preocupante para nosotros era el caso de una niña al inicio de la pubertad y que padecía de un retardo mental entre leve y moderado. Esta muchacha pertenecía a una familia numerosa y desestructurada, donde abundaban los embarazos no deseados. Considerábamos que su ambiente familiar unido a su condición especial la ponía en mayor riesgo de abuso e incluso de embarazo temprano; y deseábamos hacer algo para prevenirlo.

Frente a estos hechos y necesidades, decidimos convocar a los padres de familia, exponerles el tema y proponerles abordar el tópico con un conjunto de actividades especiales de la biblioteca. La propuesta consistía en llevar a cabo un taller de educación sexual y una escuela de padres enfocada en ese aspecto. Los padres aprovecharon la ocasión para verbalizar muchas de las dificultades que ellos encontraban en la manera de transmitir la información sexual adecuada a los niños, así como su preocupación por las conductas sexuales de ellos, las cuales sentían que a veces se salían de control. Otra necesidad identificada fue la carencia de información en aspectos como la masturbación, las opciones anticonceptivas accesibles a los jóvenes o la manera de iniciar una conversación sobre esto. “Uno no sabe ni por dónde ir — señaló una mamá—; es como andar perdida en un monte, sin caminos”.

La comparación de caminar entre las dificultades y riesgos de un bosque sin caminos con las dificultades de la educación sexual condujeron a titular el taller como “La Trocha de la Educación Sexual”. Quedó de esa manera decidido que la biblioteca se encargaría de abrir la “trocha de la educación sexual”, por donde los jóvenes podrían caminar con seguridad.

2.1.2.2. Formulación del problema. Mayor y Bodmer (2009) señalan que, de acuerdo con el II Censo Nacional de Comunidades Indígenas, “El 55,6% de la población femenina indígena tenía entre 15 y 19 años cuando nació su primer hijo” (p. 46). Tomada fríamente en cuanto hecho concreto, esta cifra revela sólo la ocurrencia de la mayoría de los primeros

embarazos de las jóvenes indígenas antes de los 20 años de edad. Pero la interpretación de lo que esto significa para aquellas jóvenes, para sus familias y para el niño que nacerá, es algo distinto, que demanda ser comprendido y atendido como el resultado de un deficiente acceso a la información y a servicios de salud reproductiva adecuados. Asimismo, se hace necesaria la investigación de los factores que confluyen en este resultado, tales como las limitaciones en el acceso a los servicios de salud, así como los condicionamientos socioeconómicos y culturales.

En el modo de vida tradicional yagua encontramos la costumbre cultural del emparejamiento temprano de los jóvenes, así como la poca vigilancia de los padres sobre la educación y las costumbres que sus hijos desarrollan. Podemos considerar estos dos usos como factores culturales propicios para un inicio sexual temprano, funcionales en una sociedad donde el abanico de posibilidades de vida de las personas se reducía a la vida comunitaria en la aldea; y donde la finalidad de las mujeres es traer al mundo a los niños y cuidarlos.

Por otro lado, en las comunidades indígenas del país, los embarazos adolescentes no son lo único que necesita una respuesta desde la educación sexual. Aunque carecemos de información estadística exacta, presumimos un mayor riesgo de sufrir abuso sexual para los niños de los pueblos rurales e indígenas; así como un creciente riesgo de adquirir enfermedades de transmisión sexual para los jóvenes de esa procedencia. Por lo tanto, estos temas también deberían ser incluidos en un programa de educación sexual. Si bien el respeto a los valores culturales de cada pueblo y persona deben ser tenidos en cuenta en la consejería psicológica, respecto a la educación sexual consideramos pertinente mostrar a los jóvenes yagua formas de comprensión de estos temas alternativos a los de su cultura, así como otras conductas referidas a la sexualidad y a las relaciones interpersonales; de manera que el rango de posibilidades de sus proyectos de vida se amplíe para ellos.

2.1.2.3. Consejería. Nuestra respuesta a las necesidades educativas a través de un taller de educación sexual para los niños, púberes y adolescentes de la biblioteca —“La Trocha de la

Educación Sexual”—, se desarrolló durante seis días y estuvo abierta para todos los jóvenes de la comunidad. En cada uno de los días del taller se abordaron sucesivamente los siguientes temas: Conocimiento del cuerpo, la fisiología y los cambios de la pubertad; prevención del abuso sexual, la inequidad de género y la violencia familiar; prevención del embarazo precoz; prevención de las enfermedades de transmisión sexual; relaciones interpersonales, afectividad, roles de género y diversidad; proyecto de vida y responsabilidad para con uno mismo y los demás; temas inspirados por la *Guía para implementar la estrategia de educación sexual integral fuera de la escuela o en contextos no formales*, del Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] & Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos [PROMSEX]. (2023, p. 50–70).

Frente a los problemas y riesgos enfrentados por los jóvenes en el proceso de su desarrollo sexual y afectivo, nos propusimos como objetivos proveer información adecuada y pertinente, y generar actitudes y comportamientos saludables, de respeto y responsabilidad dentro de un proyecto de vida. La metodología que empleamos incluía talleres artísticos, talleres informativos, charlas por especialistas invitados, proyección de videos y juegos dinámicos participativos. El abordaje en cada uno de los temas fue como se detalla a continuación:

A. Conocimiento del cuerpo, la fisiología y los cambios de la pubertad. Este tema se trabajó a través de charlas informativas, lecturas, videos y talleres de dibujo. En las charlas informativas se explicaron la anatomía y fisiología propios de cada género, así como también los cambios que se producen en el paso de la niñez a la vida adulta. Se organizó un concurso de comprensión lectora sobre el tema, promoviendo el conocimiento anatómico del sistema reproductor humano y su funcionamiento. En el taller de dibujo se reforzó visualmente de nuevo esta información, y con los videos se pudieron observar datos científicos interesantes sobre el proceso de la fecundación y gestación de un bebé. Con lecturas y videos también se

trabajaron los temas de los cambios fisiológicos en niños y niñas, como el crecimiento, la aparición de vello corporal y la menarquia. Se trataron los temas de manera amigable permitiendo la formulación libre de preguntas por parte de los participantes.

B. Prevención del abuso sexual, la inequidad de género y la violencia familiar. En este tema, uno de los aspectos más delicados de abordar fue el relativo a las costumbres tradicionales versus el derecho de las personas, especialmente de los niños y las mujeres, al respeto de su cuerpo y a su derecho de tomar decisiones informadas en el momento apropiado. Para esto abrimos un diálogo donde expusimos, con respeto, las tradiciones culturales sobre la formación de las parejas y familias en la antigüedad. Dos abuelas yagua fueron invitadas a narrar para todos cómo fueron comprometidas por sus padres, una a los 11 años y otra a los 13. Incidimos en el hecho de que en aquella época no había muchas opciones de vida para los jóvenes de la comunidad, quienes sólo aspiraban a continuar viviendo en la selva de la manera tradicional. Se pidió a los participantes expresaran sus ideas o experiencias al respecto. Luego pusimos en perspectiva la costumbre ancestral del emparejamiento en el contexto de las comunidades amazónicas aisladas, donde al ser más corta la expectativa de vida de las personas y solo una la manera de vivir, las uniones tempranas cumplían una función. Sobre ese trasfondo integramos las ideas nuevas de diversos proyectos de vida y del respeto a los niños.

El abuso sexual fue abordado desde el punto de vista de los derechos de las personas a su integridad y su libertad; como también a la igualdad y al respeto. Se brindó información de las modalidades de abuso sexual, tales como insinuaciones y gestos, expresiones verbales, acoso, contacto físico inapropiado y violencia sexual. Con los niños participantes se identificaron situaciones de riesgo, respuestas asertivas y demandas de ayuda que ellos pudieran pedir a personas de su confianza. Se informó sobre las responsabilidades legales del abuso y las instituciones a cargo de velar por los derechos e integridad de las personas, en este caso la comisaría y la Demuna más cercanas, en la capital del distrito. En este capítulo también

se incluyó la violencia de género, incluyéndose los temas de la igualdad y la equidad de género, enfocándonos en descubrir cómo se producía la habitual desigualdad hacia las mujeres desde la infancia —especialmente en el medio rural— y cómo podíamos superar este tipo de injusticias. El tema de la violencia doméstica fue puesto en relieve incluso por los propios niños. Las técnicas del teatro y la dramatización fueron bastante potentes para mostrar el problema del abuso, la violencia doméstica y las desigualdades de género en toda su magnitud, permitiendo la exteriorización de problemas y el planteamiento de respuestas. Gracias a su versatilidad para permitir mostrar casos de manera lúdica y permitir la participación de los asistentes, así como para permitir el análisis de temas como los condicionamientos culturales, las técnicas del sociodrama contribuyeron mucho a hacer visibles los problemas y a asumir ante ellos una visión crítica.

C. *Prevención del embarazo precoz.* Brindar información para la prevención de los embarazos precoces era una de las metas principales de todo el taller. En su folleto *Embarazo en Adolescentes y Niñas en el Perú*, la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza (2018) refiere que: “Las mujeres adolescentes indígenas tienen menor acceso a la educación y mayor atraso y/o deserción escolar, lo que incide para las uniones tempranas y embarazos en la adolescencia” (p. 8). Esta es una afirmación que se cumple completamente en la comunidad de Palmeras, por lo que en este capítulo trabajamos exclusivamente lo referente a los métodos de prevención del embarazo, dejando los aspectos psicosociales y socioeconómicos para ser abordados más adelante. Informamos a los participantes sobre los métodos anticonceptivos que existen en la actualidad y la manera en que podrían acceder a algunos de ellos, de acuerdo a su edad, decisiones y permisos de sus padres. De igual manera informamos sobre los lugares en los que se pueden hallar estos recursos, como la Clínica Yanamono o el pueblo de Indiana, la capital del distrito al que pertenece la comunidad.

D. Prevención de las enfermedades de transmisión sexual. La prevención de enfermedades de transmisión sexual son un tema básico en todo abordaje de educación sexual destinada a jóvenes. Para desarrollar este capítulo invitamos a la asociación civil “Lazos de Vida”, de Iquitos, que se especializa en el tema y trabajan con personas viviendo con VIH, quienes incluso mantienen una casa para albergar a personas haciendo SIDA. Una característica importante de Lazos de Vida es que todos sus integrantes son también personas viviendo con VIH, trabajando ahora para evitar la propagación de esta enfermedad y al mismo tiempo dando un ejemplo de que las personas infectadas con este virus son capaces de llevar una vida normal y productiva si mantienen su tratamiento.

E. Relaciones interpersonales, afectividad, roles de género y diversidad. Este tema fue abordado partiendo por los tipos de relaciones afectivas, como las relaciones familiares, amicales y románticas. Definimos a la afectividad como el conjunto de actitudes, sentimientos y emociones que las personas involucran en sus relaciones, identificando cuáles favorecen las relaciones armónicas y productivas entre los seres humanos y cómo se generan los conflictos y abusos. Propusimos estrategias para darnos cuenta de las emociones en nosotros y en los demás, a fin de reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas; desarrollándose en ese proceso la empatía y la asertividad. Como valores del desarrollo afectivo elaboramos los conceptos de autoestima, respeto y comunicación, que nos permiten reconocer lo valioso en nosotros y los demás, así como la necesidad de establecer relaciones significativas y gratificantes con las personas que nos rodean a diferentes niveles, como familiar, amical y eventualmente de pareja. El resultado de este crecimiento, sería la capacidad de establecer relaciones igualitarias con los demás, comunicándonos y negociando con ellos, comprendiéndolos y respetándolos, en vez de manipularlos o utilizarlos.

Para trabajar los roles de género partimos de los relatos tradicionales yagua sobre la creación de varones y mujeres, o de modelos de la relación entre los géneros en la comunidad,

llevándolos a la dramatización y al juego de roles, tratando de ver las cosas “desde la piel del otro”. Con la reflexión sobre las situaciones observadas se trabajaron los conceptos de sexismo, machismo, feminismo, roles de género y estereotipos, identidad, diversidad, bullying o acoso, igualdad de derechos, respeto e inclusión.

F. Proyecto de vida y responsabilidad para con uno mismo y los demás. La reflexión sobre su proyecto de vida, le permite a un adolescente avizorarse un futuro y darse cuenta de cómo éste depende de sus acciones presentes, incluyendo sus decisiones sexuales. Su importancia y valor educativo reside en que facilita la visión a largo plazo, el establecimiento de metas y la toma de decisiones responsables. El proyecto de vida para un joven además sirve como una compensación a su falta de experiencia natural, pues para elaborarlo se le recomienda coleccionar información y experiencia de sus padres y otros adultos de su entorno, de tal manera que pueda aprovechar las experiencias de los demás capitalizándolas a su favor y evitándole muchos escollos y problemas.

Además del autoconocimiento y la evaluación objetiva de las posibilidades que ofrece el entorno familiar y social, la formulación de un proyecto de vida necesita la adopción responsable de decisiones, para las cuales a menudo se requiere de información que el adolescente desconoce de primera mano, por lo que es preciso que la consiga previamente. La metodología contribuye además a promover habilidades de planificación, partiendo de la determinación de metas y objetivos. Como metodología de apoyo utilizamos los esquemas FODA para el autoconocimiento e *Ikigai* para descubrir los intereses, formulando además preguntas movilizadoras como: ¿Dónde y cómo te gustaría verte en 5, 10 y 20 años? ¿Qué logros te gustaría alcanzar en tu vida personal? ¿Qué impacto te gustaría tener en tu comunidad y en el mundo? ¿Qué tipo de educación o formación necesitas para alcanzar tus metas? ¿Qué profesiones o trabajos te interesan y por qué? ¿Qué pasos puedes tomar ahora para avanzar

hacia tu vida ideal? ¿Qué oportunidades para lograr tu proyecto de vida tienes a tu disposición ahora?

Esta parte del taller sirvió también para reflexionar sobre las responsabilidades que entraña el uso de las nuevas capacidades que las personas adquieren al crecer y madurar a partir de la pubertad, tales como la capacidad de procrear. Fomentamos la comprensión de que el traer un niño al mundo demanda de los progenitores la capacidad de ejercer una paternidad responsable.

Como conclusión general del taller “Trocha de la educación sexual”, podemos decir que, de la participación de los estudiantes se pudo colegir sus diversas carencias de información y su problemática de mayor incidencia. Pero como también sus improntas culturales que no contribuían con el desarrollo de actitudes saludables. Esto lo palpamos en las expresiones espontáneas de los participantes, como “no es bueno tener relaciones sexuales cuando la mujer está menstruando, porque puede quedar embarazada”, “los homosexuales transmiten muchas enfermedades”, “una buena mujer debe saber atender bien a su marido”, “los problemas en la familia ocurren cuando no hay dinero”, o “las peleas en la casa suceden cuando el papá llega borracho”.

La evaluación del taller mostró que los problemas de mayor prevalencia son, en primer lugar, el acoso, la seducción y el inicio temprano de la actividad sexual; en segundo lugar, los embarazos precoces no deseados; y finalmente —aunque no percibidas como problemas—, algunas actitudes culturales, como por ejemplo la asignación de roles muy encasillados para cada sexo, como el pensamiento de que “las mujeres son las que cocinan y lavan la ropa”, o el poco respeto a la diversidad sexual y la integración de lo diverso.

2.1.3. Caso Autoestima e integración social

Para el joven adulto, otra de las dificultades del tránsito desde la adolescencia a la adultez, es la búsqueda de la independencia y de un lugar en la comunidad. Este constituye uno

de los procesos más importantes de la vida, pues implica la adquisición plena de las capacidades humanas, con toda la libertad que eso conlleva; pero también con toda la responsabilidad y los retos que trae. Se trata de un camino de metas a lograr; como las de aprender una manera de ganarse la vida, de ser capaces de crear relaciones estables con otras personas, y de insertarse con estabilidad y seguridad dentro de una sociedad. Para los jóvenes yagua de Palmeras este proceso también significa el reto adicional de determinar en qué sociedad van a insertarse. Para ellos no solo existe la sociedad tradicional yagua y rural donde nacieron y crecieron; sino también la sociedad global del país. El instante crítico para tomar decisiones llega en un momento preciso: el final de la educación secundaria.

Durante la adolescencia los jóvenes de Palmeras habrán ido dando forma a expectativas, deseos y aspiraciones personales. Pero, cuando al final de la escolaridad se enfrentan a la interrogante de qué van a ser en la vida, llega el momento de descubrir qué posibilidades reales tienen de cumplir esas aspiraciones.

La mayoría de estos jóvenes, alentados por sus familias, intentarán aprender una carrera profesional o técnica, saliendo a buscarla en la ciudad. Entonces se harán patentes las ventajas o desventajas que sus orígenes les han conferido. Debido a ello, para la juventud yagua, el enfrentarse a los desafíos de este período no está exento de problemas, miedos y frustraciones, que no solo manifiestan la condición socio económica de estos jóvenes; sino también sus estructuras cognitivas, su ideología y sus rasgos de personalidad. Rasgos y características estrechamente derivados de su extracción étnica y cultural.

Por otra parte, puesto que la meta principal de los programas Biblioteca CONAPAC y Adopta una Escuela fueron siempre mejorar la educación de los jóvenes, la institución ofreció becas de intercambio estudiantil al extranjero y becas de estudios superiores a algunos de los estudiantes destacados de la biblioteca. El acompañamiento a dichos becarios, realizado desde la consejería psicológica que se reporta en esta parte del presente trabajo, nos permitió observar

el proceso de inserción social de estos jóvenes, y descubrir los avatares a los que pueden enfrentarse; los cuales entrañan situaciones conflictivas para las cuales los estudiantes no siempre están preparados. A continuación, se expone la labor de consejería realizada por nosotros en estos casos; así como la problemática de la inserción social para un adolescente amazónico yagua que aspira a la educación superior.

2.1.3.1. Antecedentes. Al terminar la secundaria como el primer alumno de su clase en una escuela cercana a Palmeras, Luis, de 17 años, recibió una beca de nuestra institución para estudiar una carrera profesional en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, UNAP, con sede en Iquitos; a la cual se había hecho merecedor por su aprovechamiento escolar destacado; así como por su permanente concurrencia a la Biblioteca. Luego de recibir una guía de orientación vocacional e información sobre las carreras asequibles para él, así como de una preparación preuniversitaria, Luis logró ingresar a la Facultad de Ingeniería de Sistemas. Sin embargo, durante su primer año se encontró con grandes dificultades para conseguir el rendimiento académico que le permitiera continuar la carrera. Luis se sentía frustrado y expresó varias veces su deseo de abandonar los estudios, alegando que no comprendía los cursos de ciencias, en especial matemática y física, y esgrimiendo razones como “en el colegio nunca me enseñaron física”, o “ahora quisiera estudiar otra carrera”.

Considerando la aptitud destacada que siempre había mostrado, intentamos ayudarlo a superar el escollo facilitándole clases de reforzamiento con un profesor particular de matemáticas y física, que lo pudiera nivelar. Trabajamos también en su autoestima e intentamos animarlo a proseguir a pesar de las dificultades, asegurándole que estaríamos allí para brindarle todo el apoyo académico necesario, pues estábamos seguros que la inteligencia que siempre mostró sería capaz de responder a las exigencias académicas si contara con los conocimientos que le faltaban y con un poco de entusiasmo de su parte. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos por apoyarlo, Luis acabó abandonando los estudios al final del primer año de

universidad; el cual terminó a duras penas, con varios cursos desaprobados. Entonces nos dijo que deseaba cambiarse a la Facultad de Educación, para estudiar idiomas extranjeros; pero finalmente tomó la decisión de abandonar la universidad y acabó integrándose a la Marina de Guerra. En la evaluación final que hicimos con él sobre su beca, concluimos que el reto académico había sido demasiado para él, y que la sensación de inferioridad con respecto a sus compañeros tuvo un efecto tan abrumador, que no le permitió confiar en su propia capacidad intelectual. Fue triste oír a este estudiante destacado de secundaria de pueblo rural amazónico concluir: “los estudios no son para mí”.

Otro de los nuestros becarios fue Nelson, un joven de Palmeras de la misma edad y similar condición que Luis. Al culminar la secundaria fue ayudado por la Biblioteca a ingresar a la Facultad de Biología de la universidad nacional local y luego a obtener una beca en el programa Beca 18, de PRONABEC, del gobierno peruano. A poco tiempo de iniciar sus estudios también halló difícil satisfacer los estándares académicos y que le resultaba muy difícil aprobar los exámenes. Sin advertírselo a nadie, él simplemente dejó de asistir a clases y regresó a vivir a su pueblo, donde una mañana lo encontramos en su hamaca. En un diálogo posterior con él, descubrimos que, aparte de sus dificultades para comprender textos y sus limitaciones cognitivas para seguir los estudios, había estado lidiando con un gran sentimiento de inadecuación al contexto universitario. Refirió que no comprendía muchas de las cosas explicadas por los maestros, pero tampoco las que hablaban sus compañeros. Por temor a empeorar las cosas no preguntaba lo que no comprendía, ni a sus maestros ni a sus compañeros de clase, marginándose poco a poco hasta quedar tanto fuera de lo académico como de lo social en la universidad. No teniendo amigos ni apoyo, y no viendo ninguna manera de manejar la situación, decidió dejar de intentar pertenecer a un mundo en el que no tenía lugar. En el diálogo con Nelson, además, se reveló que las diferencias culturales fueron un obstáculo y fuente de frustración y conflicto. Los rasgos físicos de Nelson y su color de piel más oscura acaso

revelaban más claramente su origen a la vista de los demás. No podemos decir que fue discriminado por eso, pero sí que él se sintió diferente y que no se le hizo fácil integrarse. Expresiones suyas como “no comprendía lo que decían muchas veces” y “no tenía amigos para hacer los trabajos grupales” mostraban tal situación. Por lo tanto, en los casos de Nelson y Luis, podemos asumir que las desventajas académicas y el choque cultural jugaron un rol crucial para el abandono de los estudios universitarios, lo cual fue considerado como un fracaso por ellos mismos.

2.1.3.2. Formulación del problema. De entre los muchos aspectos problemáticos con los que los jóvenes de comunidades indígenas como Palmeras tropiezan en su búsqueda de la integración social, nos enfocaremos en dos factores vinculados a sus intentos de lograr una educación superior: Primero el retraso académico de la educación rural respecto a la urbana, y, segundo, las fricciones culturales que enfrentan los jóvenes indígenas y rurales al llegar a las ciudades y centros de estudios superiores. Ambos vienen a ser temas centrales entre los desafíos que implican el racismo, la discriminación y la interculturalidad en el Perú, y son considerados aquí debido a su impacto en la vida afectiva de aquellos jóvenes, así como por lo que la investigación psicológica puede aportar a la solución de esta problemática.

De las observaciones halladas en los antecedentes, podemos colegir que la actual generación yagua afronta un dificultoso proceso de integración/conflicto cultural con la sociedad nacional, que se manifiesta como la aspiración a formar parte de ella adoptando su educación y su modo de vida, pero que en muchas ocasiones ese intento se frustra, se logra solo parcialmente, o se consigue sólo a costa de vencer grandes dificultades. Se trata de procesos, denominados por la antropología “aculturación” y “estrés aculturativo”, los cuales se caracterizan por el distanciamiento de los sujetos de su cultura originaria debido a la asunción, voluntaria o no, de valores y usos culturales alternos. Este proceso ha sido observado para el caso yagua desde hace muchos años atrás. En la introducción a su recopilación de relatos

tradicionales *La Mitología Yagua*, Pawlison (2008) señalaba que a fines del s. XX el grado de fidelidad a la tradición cultural versus la aculturación presenta cuatro grados en el pueblo yagua, representados por cuatro tipos de sus miembros: 1) Los grupos conservadores, que se apartan [en la espesura de la selva] de la sociedad nacional para vivir del modo tradicional; 2) los grupos que conservan su estilo de vida tradicional, habitan lugares algo más accesibles, pero viven de la explotación de algún tipo de recurso forestal, el cual comercian con pueblos mestizos; 3) los grupos más aculturados, en intenso contacto con mestizos, que conservan sus tradiciones de una manera muy limitada, y 4) El grupo que, para Pawlison, es

Un cuarto segmento que está tratando de librarse de la explotación negando la lengua y la cultura yagua e identificándose totalmente con el estilo de vida de los mestizos. Este grupo no da ninguna importancia a las leyendas de su pueblo (p. 15).

Más adelante, en el mismo trabajo, Pawlison refiere:

Los informes que dicen que los yagua están al borde de la extinción son exactos en el sentido de que los miembros del grupo están abandonando la vestimenta tradicional y están integrándose a la población mestiza de manera que el observador superficial no los podría reconocer como yaguas (p. 25).

Consideramos estas afirmaciones totalmente pertinentes respecto a la comunidad de Palmeras, a la cual incluimos dentro del cuarto tipo de aculturación definida por Pawlison; es decir, una comunidad que se identifica totalmente con el estilo de vida de los mestizos, rigiéndose en la actualidad principalmente por los valores de la sociedad dominante.

Veamos a continuación cómo se manifiesta el desfase académico como bajo rendimiento académico, y las fricciones culturales como racismo y discriminación; para luego observar los problemas de autoestima disfuncional que estos factores acarrearán.

De entrada, podemos afirmar que las dificultades que los jóvenes de Palmeras enfrentan para lograr un estándar académico promedio en las instituciones de educación superior, se

deben a tres causas: la deficiente nutrición infantil en las comunidades indígenas, que limita el desarrollo intelectual de las personas en su base orgánica; el bajo nivel de la educación rural en el Perú, que no prepara a los estudiantes para la educación superior; y las diferencias entre el estilo cognitivo de las culturas indígenas y el del pensamiento científico, que dificulta en ellos la comprensión del razonamiento lógico. Todos estos aspectos han sido tocados *supra* con algún detalle; por lo que aquí sólo añadiremos información sobre la deserción de los estudiantes indígenas amazónicos becarios del PRONABEC – Beca 18, tomada de las investigaciones que se han realizado al respecto. Los hallazgos de estas investigaciones son un claro indicador de las dimensiones del problema, tanto en el deficiente desempeño académico como en el choque cultural y el sentimiento de discriminación y desarraigo por parte de los estudiantes.

La tasa de deserción de los becarios de PRONABEC – Beca 18 provenientes de comunidades nativas amazónicas está cercana a la mitad del total de esos jóvenes; los cuales accedieron al beneficio por ser los estudiantes más destacados de sus escuelas. En un estudio reciente, Callapiña et al. (2021) refieren que

La falta de un adecuado enfoque intercultural, entre otras causas, originó que entre el 2014 y el año pasado 1.217 jóvenes indígenas no terminaran su carrera de estudios superiores. Es decir, el 43 % de los 2.824 que recibieron una beca de la modalidad Comunidades Nativas Amazónicas, de Beca 18 (párr. 1).

Las causas de las deserciones han sido identificadas por diversos investigadores que analizaron el tema. En su informe titulado *Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18*, Aramburú y Núñez (2019), hallaron que los estudiantes que abandonaron sus estudios señalaron como los motivos principales de su deserción los problemas vocacionales, los problemas académicos y que “extrañaban a su familia” (p. 269).

Espinosa (2007), por su parte, en su investigación *Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú*, ofrece un detallado análisis del impacto de las limitaciones cognitivas derivadas de la escolaridad rural:

El acceso a la educación superior implica un cierto nivel de requerimientos académicos mínimos. En este sentido, la mayoría de jóvenes indígenas se quejan de una educación básica deficiente que implica serias dificultades en el manejo de la lengua castellana, que es la que se utiliza en la enseñanza de nivel superior. Efectivamente, aun cuando la mayoría de los niños indígenas ha recibido una educación bilingüe, en el mejor de los casos, ésta se limita a la escuela primaria. Generalmente, además, no se logra adquirir un manejo adecuado de la lectoescritura en ninguna de las dos lenguas, incluso, a pesar de las mejoras que se han implementado en algunos lugares. Por eso, cuando estos jóvenes llegan a las universidades o institutos superiores tienen mucha dificultad en comprender las materias que cursan o los textos que leen. Esta falta de comprensión lectora también afecta el rendimiento de los jóvenes indígenas en el área científico-matemática. Hace algunos años comprobé personalmente cómo un grupo de jóvenes Shipibo demostraba una gran habilidad en el aprendizaje de las matemáticas, resolviendo operaciones bastante complejas con rapidez y soltura; sin embargo, en el momento en que tenían que resolver problemas que implicaban un planteamiento o enunciado más largo, la gran mayoría fracasaba. El problema no residía en la comprensión matemática, sino en la comprensión lectora en castellano (p. 20).

Pero, además de estas apreciaciones sobre los limitantes cognitivos referidos a la comprensión lectora, Espinosa indaga también en los factores culturales y afectivos que inciden en la deserción universitaria de los jóvenes indígenas:

A diferencia de las dificultades académicas o económicas, los desafíos socioculturales son menos visibles, pero constituyen una de las principales razones para el fracaso de

los y las jóvenes indígenas que inician sus estudios superiores. Según Roperto Noningo, los estudios superiores implican muchas veces “un fuerte desarraigo cultural” y “un choque cultural”, y suelen ir acompañados, además, por “el marcado racismo en las ciudades”. Todos estos elementos, según el mismo Noningo, condicionan el “desarrollo psicoemocional” de los jóvenes indígenas. La mayoría de autoridades, profesores y compañeros mestizos, desconocen la realidad amazónica y no saben cómo es la vida y cultura de sus compañeros indígenas. En muchos casos, los profesores o el personal administrativo justifican su actitud argumentando que el hecho de ser indígenas no implica un trato diferente, sino que, por el contrario, “todos somos iguales”. Esta actitud responde, pues, a un uso ideológico del mestizaje; es decir, se recurre a un discurso sobre la igualdad de todos los peruanos —“todos somos mestizos y, por lo tanto, iguales”— para justificar la discriminación y el racismo. Pero, al mismo tiempo, este discurso encubre formas más sutiles de discriminación y justifica la inacción de la comunidad universitaria frente al desafío que supone vivir en un país con una gran diversidad cultural y que implicaría, además, el desarrollo de relaciones y prácticas interculturales. La mayoría de los estudiantes indígenas sienten que son ignorados o discriminados al interior de sus instituciones educativas. Esta discriminación se manifiesta de diversas formas. Por ejemplo, algunos alumnos indígenas de San Marcos refieren cómo sus compañeros no los eligen para formar equipos de trabajo o de estudio. En otros casos se burlan de su acento o de sus costumbres, o les ponen apodos y sobrenombres ofensivos. El resultado final de estas prácticas discriminatorias entre los y las estudiantes indígenas provoca una creciente falta de autoestima que los lleva, muchas veces, a desarrollar sentimientos de timidez, inseguridad e inferioridad. Muchos jóvenes manifiestan el sentimiento de un temor constante a ser discriminados lo que, en muchos casos, los lleva a negar sus orígenes como indígenas, a distanciarse

de la realidad amazónica y a cuestionar su propia identidad cultural. La discriminación sufrida acrecienta, además, las dificultades propias de la vida en un ambiente distinto al propio como puede ser el ámbito urbano, lejos de la familia y de los seres queridos. Los desajustes emocionales y el choque cultural que los jóvenes indígenas enfrentan en las ciudades son más acentuados en el caso de aquellos que se han desplazado fuera de la región amazónica y donde, incluso el clima y la comida, son radicalmente distintos. Un gran porcentaje de los jóvenes indígenas que estudian en ciudades como Lima, Cusco o Huacho han terminado abandonando los estudios por no acostumbrarse a su nuevo ambiente. Un joven Machiguenga que estudiaba en la Universidad San Antonio Abad de Cusco se deprimió tanto que no quería salir de su habitación, mientras que un paisano suyo no asistía a clases por quedarse a ver televisión durante todo el día. (Espinosa, 2007, p. 24 - 25).

La discriminación de los jóvenes indígenas en el contexto de las instituciones educativas no es nueva ni exclusiva del claustro universitario. En su *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, Santos y Barclay (1994) ya lo señalaban respecto a la etapa escolar: “Si bien algunos jóvenes yagua han podido acceder a la enseñanza secundaria en los pocos colegios existentes, a menudo ellos son objeto de discriminación racial por parte de sus compañeros mestizos” (p. 295–296).

Estos datos demuestran que el factor étnico-cultural sigue siendo uno de los más gravitantes en la psicología social peruana. Una investigación del Ministerio de Cultura del Perú (2018) revela que

Los peruanos y peruanas son racistas o muy racistas, así lo considera la mayoría (53%) de personas que participaron de la *I Encuesta nacional Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y Discriminación étnica-racial*. Sin embargo, apenas un 8% se percibe así mismo como racista o muy racista, revelaron los resultados de la citada

investigación, planificada por el Ministerio de Cultura y ejecutada por Ipsos Perú. (párr. 1).

El estudio también detalla que más de la mitad de peruanos y peruanas se ha sentido algo discriminado, discriminado o muy discriminado. Un 28% identificó a su color de piel como la causa, el 20% dijo que fue por su nivel de ingresos/dinero, mientras que el 17% sostuvo que fue por sus rasgos faciales o físicos. (párr. 4).

En la misma línea, un 57 % percibe que la población indígena o nativa de la Amazonía es discriminada o muy discriminada e identifica como las razones a su forma de hablar, su vestimenta y sus rasgos faciales o físicos (párr. 6).

Por lo tanto, en un país mayoritariamente indígena como el Perú, el problema de la integración y el diálogo entre culturas es un tema relevante y vigente desde la época del “encuentro de dos mundos” hasta el día de hoy; especialmente porque ninguna de las soluciones propuestas hasta ahora alcanzó a comprender sus desencuentros y fricciones. Los ecos del debate inaugurado por Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda en el s. XVI sobre la capacidad y los derechos de los aborígenes americanos, resonaron de nuevo hacia el primer centenario de la república, con el surgimiento del socialismo e indigenismo peruanos. Los pensadores sociales de principios del s. XX analizaron el problema a través de corrientes críticas sociales novedosas por aquel entonces. Para Gonzáles Prada (s. f.), “La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social” (p. 94). Para José Carlos Mariátegui,

La miseria moral y material de la raza indígena aparece demasiado netamente como una simple consecuencia del régimen económico y social que sobre ella pesa desde hace siglos. Este régimen sucesor de la feudalidad colonial, es el gamonalismo. Bajo su imperio, no se puede hablar seriamente de redención del indio. (Mariátegui, 2010, p. 24).

Similar aproximación es la sostenida por Luis E. Valcárcel (1972), quien, en su *Tempestad en los Andes*, refiere que la posición desfavorable del indígena en la sociedad peruana se debía principalmente a que éste se había visto expoliado de sus tierras; por lo tanto, la reivindicación social y moral del indígena pasaba por mejorar su estatus socioeconómico, devolviéndoles el dominio y la propiedad de sus tierras.

Posteriormente, los indigenistas del Perú, constituyeron una corriente de pensamiento crítico orientada a revalorar la posición del indígena dentro de la sociedad peruana, destacando la profundidad de su problemática. Las multifacéticas expresiones de ese movimiento, incluyendo el arte, la literatura, la antropología, la sociología y la política, llevaron nuestra mirada hacia la apreciación de los valores de las culturas originarias peruanas, pero también al reconocimiento de la marginación de los grandes sectores mayoritarios que ellos conforman en nuestro país. Desde entonces, el Estado ha hecho esfuerzos para reivindicarlos, como la promoción de las lenguas autóctonas y la educación bilingüe, entre otras. En los años recientes, la legislación para las comunidades indígenas y campesinas en el país, han buscado proteger su propiedad sobre sus territorios, sus derechos humanos, su derecho a ser consultados antes de que se tomen decisiones que los puedan afectar, y su derecho a la identidad cultural y al desarrollo. Sin embargo, a pesar de este avance, los desencuentros culturales no han podido ser abolidos en nuestra sociedad. Claramente, en la idiosincrasia de nuestra gente y de sus autoridades el problema permanece casi intacto, como si las normas del estado no lo pudieran tocar. Por esa razón son todavía necesarias las normas antidiscriminación en la legislación peruana, ya bien entrado el s. XXI. Aunque las leyes avancen, las configuraciones psicológicas permanecen tanto por el lado de los discriminadores, como por el de los discriminados. Así lo denunciaba ya a principios del s. XX el misionero agustino P. Laurentino Álvarez, a propósito del caso yagua, quien claramente percibía el componente psicológico del problema, especialmente en las ideaciones de los indígenas en su relación con los “blancos”:

El gobierno, que es el primer obligado a remediar esto, ha desatendido por completo esta región... Los únicos representantes del gobierno aquí han sido los caucheros, los patronos, muchas veces sin conciencia, que se han olvidado de que el indio fuera parte de la humanidad... Estos hombres siempre egoístas, siempre usureros, siempre ruines, son la rémora de la civilización. Pero no basta con esto. Hay que descubrir, potenciar y valorar las cualidades de los indios, para que sean ellos mismos quienes defiendan y exijan sus derechos. Y para eso un camino es la educación. Todo esto se irá venciendo con la educación... para que puedan irse haciendo cargo de la posición que ocupan, y de la que pueden y deben ocupar, así religiosa como civilmente considerados. Hoy se creen muy inferiores al “blanco”, le temen y hasta le reconocen, en cierto modo el derecho de explotarles. Por eso, lo primero que se impone, es la inculcación de igualdad que con el “blanco” tienen respecto a la naturaleza; y la opción a ocupar los mismos puestos, a reclamar los mismos derechos y a vindicar las mismas libertades (Sierra de la Calle, 1993, p. 353).

La cita del P. Laurentino nos parece importante porque revela el conflicto psicológico que entraña pertenecer a una etnia minoritaria en un mundo donde otra etnia predomina, a pesar de las normas legales igualitarias o del desarrollo socioeconómico. Es decir, ni las leyes ni la economía pueden contra las estructuras psicológicas. Así lo podemos colegir incluso del análisis de pensadores como José Carlos Mariátegui (2010), quien en su ensayo *El problema del indio* (incluido dentro de su obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, aparecido en 1928) afirma:

El gamonalismo invalida inevitablemente toda ley u ordenanza de protección indígena. El hacendado, el latifundista, es un señor feudal. Contra su autoridad, sufragada por el ambiente y el hábito, es impotente la ley escrita. El trabajo gratuito está prohibido por la ley y, sin embargo, el trabajo gratuito, y aun el trabajo forzado, sobreviven en el

latifundio. El juez, el subprefecto, el comisario, el maestro, el recaudador, están enfeudados a la gran propiedad. La ley no puede prevalecer contra los gamonales. El funcionario que se obstinase en imponerla, sería abandonado y sacrificado por el poder central, cerca del cual son siempre omnipotentes las influencias del gamonalismo, que actúan directamente o a través del parlamento, por una y otra vía con la misma eficacia (p. 25).

En la primera de estas dos últimas citas, se propone revalorar las capacidades de los propios indígenas frente a las ineficiencias del estado. En la segunda, vemos la curiosa observación de un socialista dando cuenta de que sólo los cambios en las normas legales no bastan para producir nuevas conductas en las personas.

Luego de todo el proceso histórico indígena transcurrido desde Gonzales Prada, el P. Laurentino Álvarez, Mariátegui y Valcárcel, hasta las actuales legislación y políticas de Estado respecto a los pueblos originarios, podemos observar que para resolver los problemas vitales y promover la salud mental de indígenas que probablemente se auto perciban desfavorecidos, la solución de sus problemas económicos no basta. Tenemos que volver la mirada al fenómeno psicosocial, para reconocer nuevamente la importancia del componente psicológico en esta problemática, pues junto con sus desventajas socioeconómicas son también discriminados por el racismo. En palabras del manual DSM-5:

El constructo de raza no tiene una definición biológica consistente, pero es importante socialmente porque sustenta las ideologías racistas, el racismo, la discriminación y la exclusión social, que pueden tener efectos muy negativos sobre la salud mental. Hay evidencia de que el racismo puede exacerbar muchos trastornos psiquiátricos, contribuyendo a un peor pronóstico, y que los sesgos raciales pueden afectar a la evaluación diagnóstica. La cultura, la raza y la etnia están relacionadas con desigualdades económicas, racismo y discriminación que tienen como resultado

disparidades en la salud. Las identidades culturales, étnicas y raciales pueden ser una fuente de fortaleza y apoyo grupal que aumente la resiliencia, pero también pueden conducir a conflictos psicológicos, interpersonales e intergeneracionales, o a dificultades de adaptación que requieran una evaluación diagnóstica. (APA, 2014, p. 749).

Podemos reconocer fácilmente al racismo por sus manifestaciones cotidianas, como la discriminación materializada en el rechazo hostil del fenotipo de algunas personas; la mofa ante la peculiaridad de ciertos idiolectos, o el descrédito de las expresiones culturales distintas. Pero, para proponer alternativas frente al racismo y la discriminación en tanto fenómenos psicosociales, debemos preguntarnos cómo estos se gestan y cómo se mantienen. Por lo tanto, como explicación hipotética del origen del racismo, postulamos que se trata de una forma de etnocentrismo expresado en situaciones de poder favorables al sujeto etnocéntrico, quien suele ser una persona atrapada en una dinámica de víctima-agresor. Desarrollemos brevemente esta concepción del problema.

La psicología evolutiva nos revela que aproximadamente entre los dos y tres años de edad el niño recién deja de concebirse a sí mismo como el centro del mundo, comenzando a ser capaz de reconocer a las demás personas como semejantes a él. En este punto, en el sujeto se ha desarrollado la organización inicial de su *Teoría de la mente*, es decir el reconocimiento en los demás de estados mentales como emociones y deseos similares a los propios, morigerándose el egocentrismo solipsista natural al inicio de la vida humana.

Desde una perspectiva más amplia y epistemológica, Bateson (1972, p. 455 – 471) advierte que la comprensión del otro no depende únicamente de una facultad cognitiva individual y aislada, sino de la capacidad de concebir la mente como un fenómeno relacional, distribuido en los sistemas de interacción entre el individuo, los otros y su entorno. Cuando esta comprensión relacional no se desarrolla, el sujeto queda atrapado en una perspectiva

egocéntrica que dificulta el reconocimiento del otro como semejante. Es decir, avanzar desde el descubrimiento del otro en la temprana infancia, hasta una comprensión del otro como semejante a uno, desarrollando empatía y respeto hacia él, requiere de una maduración socio emocional que pocas personas logran completamente, aun dentro del término de su vida entera. La mayoría de las personas apenas logra el pequeño grado de reconocimiento del valor, la dignidad y el derecho del otro que mínimamente les permita funcionar dentro de su familia y grupo social. Por tanto, si el etnocentrismo en la adultez es una prolongación del egocentrismo primigenio de la infancia, también adolece de las mismas limitantes cognitivas, las cuales le imposibilitan una valoración de lo culturalmente distinto. Desde este punto de vista el egocentrismo viene a ser una limitación cognitiva derivada de la imposibilidad de experimentar al otro; de “meterse dentro de su piel”, ponerse en su lugar o “en sus zapatos”. Uno solo puede experimentar su propio ser y sus propias vivencias. En la cultura predominante del presente, este hecho se agrava en razón de que el adulto etnocentrista está convencido de la validez hegemónica de su perspectiva; actitud que es constantemente reforzada por sus pares de su grupo de pertenencia y por mensajes diversos provenientes de su propia cultura dominante. De esta manera, se cierra el camino para una revisión crítica de la ideología y las actitudes propias, así como para el aprendizaje de actitudes de respeto a lo diferente y al diálogo intercultural. En el presente, los especialistas señalan que el racismo es un constructo cultural aprendido, sin ninguna predisposición genética que lo determine. Por tanto, al racismo lo aprendemos en el sutil proceso de socialización que configura nuestra ideología, valores, prejuicios y actitudes. La incapacidad, inicialmente cognitiva-epistemológica, de comprender al otro, deviene en un grave problema ético y social que socava el fundamento de la sociedad.

Por rigor científico, es preciso, además, reconocer que, dado su origen cognitivo-epistemológico y ontogénico, el etnocentrismo no es atributo sólo de las culturas o grupos dominantes, sino de todas las culturas, incluso de las minoritarias; cuyos miembros son las

actuales víctimas del racismo en el Perú. Puesto que el etnocentrismo es una etapa natural del desarrollo del individuo y la sociedad, en todas las culturas todos los individuos somos inicialmente etnocéntricos; siendo el respeto a lo distinto un logro que depende de un alto grado de madurez humana. Todas las personas y todas las culturas muestran la tendencia natural a considerar a lo otro diverso como lo erróneo, lo extravagante, lo inadecuado, lo raro o lo inferior. Incluso en las culturas aborígenes podemos observar este mismo fenómeno. En muchas de las etnias amazónicas el término de auto denominación suele connotar la idea de “nosotros, la gente”, mientras que el término que se usa para denominar a los que no pertenecen al propio pueblo, connota un significado peyorativo, como lo “raro” o lo “bárbaro”. Un ejemplo de esto nos lo ofrece el P. Adolfo Torralba en su trabajo etnográfico *Los Sharanahua*, donde relata su convivencia con aquella etnia del grupo Pano, situada en la cuenca del río Purús, al sur de la región Ucayali. En ese informe, el P. Torralba señala que

El término *Sharanahua* significa “gente buena”, compuesta por el sustantivo *nahua*, “persona”, y el adjetivo *shara*, “bueno”. A los blancos los denominan *dahua*, y a los demás grupos *futsa*, “otros”. Humorísticamente llaman a los Amahuaca, *papafo*, gente sogá; a los Cashinahua, *tsaindahua*, “gritones”; a los Piro, *iniari*, “mal olor” ...

El Sharanahua no pierde ocasión para reafirmarse como el auténtico y único bueno, empleando los términos de *no foshu* y *no oshia* para manifestar que ellos nunca se han mezclado y son puros. Mientras que los demás son *futsa*, *yora futsa*, *mani futsa*, *tsoco futsa*; es decir, otros; extraños e impuros (Torralba, 1986. p. 12 – 13).

Otro ejemplo de etnocentrismo indígena lo podemos ver en los mismos yagua, quienes, como se dijo, se autodenominan *yihamwo* o *nihamwo*, que significa “gente”; mientras que los miembros de otros grupos étnicos vecinos son llamados *muñunu*, término que tiene la connotación de “salvaje”.

Según Levi-Strauss (Lévi-Strauss, 1997, p. 11-59, 234-277), las estructuras del pensamiento son inconscientes para el individuo. La tarea de la ciencia es descubrir aquellas estructuras, sus formas universales y las formas concretas que asume en cada cultura. El estructuralismo permite descubrir bajos los hechos, la razón oculta de su apariencia concreta. Lo que no es variable de una cultura a otra, sería lo universal. El hecho de que estas estructuras sean inconscientes permite al individuo que asuma las suyas como verdaderas en detrimento de las de otros individuos u otras culturas, las que para él devienen en “falsas” o “inapropiadas”, como sucede en el etnocentrismo. En consecuencia, la deconstrucción del etnocentrismo pasa por la tarea de descubrir la relatividad de las creencias propias como lo que son: meras creencias relativas y arbitrarias entre otras similares de otras culturas. Este es el reconocimiento fundamental para la interculturalidad y la convivencia social armoniosa.

Decíamos al definir el racismo que las personas que lo expresaban suelen estar atrapadas en una dinámica de víctima-agresor, y que además actuarán en el rol de agresor o de víctima según se hallen o no en una posición de poder o de falta de poder frente al otro. Con estar dentro de una dinámica de víctima-agresor, queremos decir que las estructuras ideológicas que configuran la actitud de agresor son las mismas que facilitan el sentimiento de víctima; es decir, la categorización de las personas como mejores o peores por su características étnico culturales. La razón de esto es simple: Las personas de todas las culturas, al erigir su etnocentrismo frente a lo otro diverso categorizando a las personas por su pertenencia cultural, al mismo tiempo están estableciendo las estructuras mentales para sufrir en el futuro la agresión de otros grupos. En otras palabras, si en nuestra estructura mental clasificamos a las personas como culturalmente superiores o inferiores, tendremos el fundamento ideológico y psicológico tanto para agredir como para sentirnos agredidos por causa de nuestra raza o cultura. En concreto, un yagua en un contexto social de mestizos tenderá a sentirse víctima del racismo de los mestizos o blancos. Pero ese mismo yagua junto a sus pares en un contexto yagua, expresará

actitudes discriminadoras hacia un miembro de otras etnias amazónicas consideradas inferiores. Lo que permite ambas posiciones es la clasificación de las personas en superiores o inferiores. Lo que detona la actitud discriminatoria es la posición de poder del racista. Lo que genera la victimización es la posición desfavorable de la víctima. En otras palabras, en situaciones de poder asimétrico el etnocentrismo ontológico se convierte en racismo estructural y social opresor.

De este modo, las creencias, las ideologías y las actitudes que alimentan las personas sobre las razas y las culturas cobran una gran relevancia en el problema que nos ocupa. Lo que uno piensa sobre el valor de las personas en general se vuelve el factor crucial. Afirmaba Elianor Roosevelt: "Nadie puede hacerte sentir inferior sin tu consentimiento". Un aforismo budista advierte: "Ni tus peores enemigos pueden hacerte tanto daño como tus propios pensamientos". La exégesis de estos asertos es muy simple y muy profunda. Si alguien con ánimo adverso piensa de mí que soy inferior, ¿pueden dañarme sus ideas si yo no me considero inferior? Pero si yo pienso de mí mismo que soy inferior, tal idea calará en detrimento de mí mismo hasta lo más recóndito de mi ser. Por lo tanto, la abolición de la dualidad inferioridad / superioridad étnica, requiere la conciencia de la igualdad básica de las personas y del surgimiento de una actitud consecuente. La solución acaso sea aprender a ver como dignos tanto a lo propio como a lo ajeno, y ser capaces de adoptar lo positivo de ambas vertientes; no en base a etnocentrismos o nacionalismos, sino en base a valores humanos universales. Esto significa que, para inmunizarnos frente a la discriminación racista, hay que curarse de las propias actitudes racistas que manifestamos frente a quienes consideramos inferiores. Mirar al otro distinto y reconocer en el otro las mismas motivaciones básicas que las nuestras, pero con formas de satisfacción diversas. Mirar lo bueno tanto como lo malo en el otro nos permitiría mirar y comprender también lo bueno y lo malo en nosotros, facilitándonos elecciones de comportamientos más asertivas y conscientes. Cuando la cultura occidental tropezó con

culturas distintas a la propia, creó la antropología como una manera de mirar lo alterno sin prejuicios, pues aprender de las diferencias culturales nos enseña sobre nosotros mismos. La cultura occidental tiene a la antropología como una muestra de su capacidad de mirar sin prejuicios y con deseos de aprender. Hace falta una antropología equivalente desde lo indígena hacia lo blanco o mestizo; una manera indígena de mirar lo diverso para comprenderlo y para comprenderse.

Postulamos, entonces, que los problemas interculturales que afrontan los jóvenes yagua, tienen causas socioeconómicas, como lo afirma el socialismo; pero también un importante componente ideológico, psicológico e incluso biológico —como dirían Maturana & Varela (2003)—, que se manifiesta como conflictos y contradicciones tanto en el ámbito interno psicológico, como en las interacciones sociales. De este componente psicológico o se tiene poca consciencia, o se soslaya su importancia. Mas, sin una comprensión de aquellas incongruencias y conflictos, los procesos interculturales y la integración serán siempre ficticios y, por lo tanto, irrealizables. La interrogante de Maturana y Varela (2003): “¿Es posible explicar la gran dificultad de poder lograr un desarrollo social armónico y estable (aquí y en cualquier parte del mundo), por el vacío de conocimientos del ser humano sobre su propia naturaleza?” (p. IX) nos obliga a mirar de frente este aspecto fundamental. La interculturalidad requiere de la superación del etnocentrismo; y el abandono del etnocentrismo pasa forzosamente por el conocimiento de sí mismo y la revisión crítica tanto de la propia cultura como de las alternas. Tal crítica nos conducirá a la formulación de nuevos valores universales. Se trata de reconocer que un yagua y un europeo caucásico son seres humanos con idénticas motivaciones y necesidades. Antes que yaguas o caucásicos son seres humanos. Su condición humana es lo sustantivo. Su pertenencia cultural es adjetiva. Sólo sobre esas bases puede construirse una interculturalidad y una integración reales. En la experiencia personal del individuo, el resultado de este proceso de concienciación sería una sensación de paz y ausencia

de conflicto ante las diferencias étnicas y culturales; un sentimiento de aceptación de sí y de aceptación del otro tal como es.

2.1.3.3. Consejería. La consejería que la Biblioteca CONAPAC implementó para apoyar a los estudiantes indígenas becados con dificultades para adaptarse al entorno universitario, abordó los aspectos de nivelación educativa y los aspectos psicológicos. La nivelación educativa fue brindada con la ayuda de profesores externos. El trabajo de consejería psicológica se elaboró como lo exponemos a continuación.

Propusimos una consejería desarrollada en los dos niveles de la psicoeducación: la educación en el conocimiento de los procesos psicológicos y el entrenamiento en el manejo de situaciones emocionales estresantes. Las expectativas de la intervención eran que el conocimiento y manejo del estrés generen una retroalimentación positiva entre ellos; que el conocimiento facilite el manejo y que el manejo dé al sujeto mayores conocimientos sobre sus procesos psicológicos, los cuales retroalimenten mayores habilidades para manejarlos.

El proceso psicoeducativo se desarrolló en cuatro pasos. El primero consistía ayudar al sujeto a definir una narrativa de su problema, sobre el cual se iba a trabajar. El segundo en la identificación de la mecánica del problema en términos de interacción dinámica de ideas, emociones y actitudes/conductas, así como de algunos principios psicológicos básicos. El tercero en construir una nueva narrativa en base a los conocimientos adquiridos en el segundo paso, y plantear esta nueva narrativa como el objetivo de cambio. El cuarto paso consistía en aprender estrategias concretas para lograr el objetivo propuesto en el tercer paso. Veamos los cuatro pasos en su desarrollo en el caso de un joven a quien llamaremos Walter.

Walter recibió una beca de la Biblioteca CONAPAC para realizar estudios de administración en la universidad nacional local de Iquitos. Durante el primer ciclo enfrentó dificultades académicas y de adaptación al entorno urbano y universitario. El reto que le significaban ambos desafíos lo abrumaron al punto de renunciar a sus estudios. Cuando

hablamos con él, le solicitamos exponer el problema como él lo concebía. Lo hizo de una manera fragmentaria y desarticulada, mencionando situaciones anecdóticas inconexas, las cuales parecía querer olvidar o no volver a evocar. A fin de ayudarlo a definir su propia narrativa del problema y facilitarle la verbalización, y además reducir su angustia ante el recuerdo de las situaciones penosas, le solicitamos crear una narración inspirada en los hechos que le ocurrían, pero donde no hablaría de sí mismo en primera persona, sino que los eventos le ocurrirían a un personaje que él crearía. Su narración fue la siguiente:

W. es un joven que nació en una comunidad nativa en el río Amazonas. En su comunidad era un joven muy feliz, vivía con su padre, su madre y tres hermanitos. Hacía muchas cosas que le gustaban, como nadar, trabajar en su chacra y jugar fútbol. Un día terminó la secundaria y se puso a pensar lo que quería estudiar. Sus padres le aconsejaron que podría hacer lo que él quisiera porque había sido un buen alumno en el colegio y que ellos lo apoyarían. W. logró ingresar a la UNAP y llegó a Iquitos para seguir una carrera de administración.

Cuando comenzaron las clases él estaba contento de iniciar sus estudios universitarios, pero desde la primera clase se dio cuenta de que había muchas cosas que enseñaban los profesores que él no podía comprender. Le era muy difícil entender el curso de matemática, no podía comprender cómo resolver los ejercicios que dejaba el profesor. También le era difícil entender otros cursos donde hablaban de cosas que W. nunca había escuchado. Por ejemplo, no supo cómo llenar un formulario de sus datos personales, donde le pedían indicar su estado civil. ¿Qué es estado civil?, se preguntaba. W. no tenía quién le pudiera enseñar. En las clases no quería molestar a los profesores haciendo tantas preguntas y no tenía confianza para preguntarles a sus compañeros. Algunas veces lo hizo, pero todavía no podía entender y ya no quería pedir tanta ayuda o dejar entrever que desconocía tantas cosas. Además, en la universidad no tenía

verdaderos amigos. W. se sentía humilde, mal vestido, poco agraciado e ignorante en muchos temas frente a sus compañeros; muchos de los cuales eran elegantes, seguros y notoriamente adinerados. No le extrañaba que no fuera integrado a ninguno de los grupos de estudiantes. Cada vez que se formaban grupos de trabajo sabía que nadie lo llamaría a él. No tenía nada que aportar al grupo y se volvería una carga para sus compañeros. Cuando los demás supieron que venía de un pueblo indígena, comenzaron las preguntas o comentarios extraños como ‘¿Cómo se visten allá?’, ‘¿Se pintan la cara?’, ‘A ver, habla en tu lengua’, etc. En ocasiones algunos bromistas incluso lo llamaban ‘Natividad’, o ‘Natusho’; términos con los que pretendían reemplazar cómicamente la palabra ‘Nativo’.

Lo que más le preocupaba a W. era que, aparte de la beca, sus padres habían hecho un gran esfuerzo económico para mandarlo a estudiar, y W. no quería que ese esfuerzo de sus padres se vaya al agua. Pero lamentablemente había comprobado que la universidad era demasiado difícil y que no podría llegar a aprobar los exámenes y menos a ser profesional. Por otra parte, la universidad estaba llena de personas a las cuales él no les caía bien. W. estaba acorralado y no sabía qué hacer. No podía ser estudiante universitario y tampoco podía abandonar los estudios sin quedar mal ante sus padres y su familia. Se dio cuenta de que había fracasado. Por último, optó por volver a su pueblo. (Entrevistado W., en entrevista de consejería psicológica, 15 de julio de 2019).

De este relato extrajimos con el joven las siguientes afirmaciones que conformaban el esquema del problema: a) W. no tiene la capacidad de comprender las materias universitarias, b) W. es inferior a los demás estudiantes, por su apariencia física, su origen y sus conocimientos, c) W. no puede hallar ayuda, d) Ante los obstáculos, W. sólo puede fracasar y retornar a su pueblo. Estas aseveraciones deducidas del relato permitieron definir la situación

vital de Walter en términos de una narrativa trágica de fracaso, frente a unas dificultades percibidas como insalvables.

Luego de clarificada y autodefinida su narrativa, procedimos con el segundo paso de la psicoeducación, consistente en mostrarle a Walter que la “sólida” y “definida” realidad de su situación vital, no era tal; sino tan solo una de las posibles interpretaciones de los hechos. Además de ser una entre múltiples posibles, era una de las más desfavorables y debilitantes para él. Para esta finalidad, trabajamos con Walter los principios siguientes:

A. Desarrollo de una autoestima funcional. Partimos de una concepción de la autoestima como la manera en que nos percibimos y valoramos a nosotros mismos. Tal autovaloración influye en nuestra percepción de nuestro propio entorno y, por lo tanto, en la manera en que nos comportamos. En palabras de Branden (2010), la autoestima “es lo que yo pienso y siento sobre mí mismo, no lo que otros piensan o sienten sobre mí” (p. 18). Para este autor, el concepto del sí mismo se convierte en nuestro destino, pues “la visión más profunda que tenemos sobre nosotros mismos determina todas nuestras elecciones y decisiones y modela la vida que, de esta manera, nos creamos” (p. 21).

Por otra parte, siguiendo a Rubén Camacho, evitamos hablar de una autoestima alta o baja. Hablar de “autoestima alta” tal como se usa en el lenguaje popular, puede acarrear el error de confundirla con la soberbia o la arrogancia. La autoestima no es un sentimiento de superioridad respecto a otros; es un modo de relación con nosotros mismos, una forma de hacer las cosas, de donde surgirá la manera de relacionarnos con los otros (Camacho, 2020). En vez de aquellos términos, hablaremos de una autoestima funcional o disfuncional. Una autoestima funcional implica la ausencia de autocrítica desvalorizante, el reconocimiento de nuestras capacidades y nuestro valor, la aceptación de las diferencias entre las personas y la confianza que tenemos de ser capaces de conducir nuestra propia vida y de que nuestro bienestar depende de nosotros, no de factores externos fuera de nuestro control. Por otra parte, son signos de una

autoestima disfuncional la ansiedad y evitación de situaciones sociales percibidas como amenazantes, la preocupación excesiva por lo que otros piensan, los sentimiento de culpa y vergüenza y el descuido de la apariencia personal. Este cúmulo de emociones destructivas surgen por la comparación constante con los demás. La comparación con los demás es particularmente pernicioso para la autoestima. Se atribuye a Theodore Roosevelt la afirmación: “Cada vez que compares tu apariencia, personalidad o circunstancias con las de los demás, el resultado será siempre infelicidad y ausencia de alegría. La comparación es el ladrón de la alegría”.

Camacho (2020, p. 7-15) enumera, además, las siguientes características de la autoestima que funciona y de la autoestima que no funciona:

Tabla 2

Características de la autoestima funcional y disfuncional

Autoestima	
Funcional	Disfuncional
Tus decisiones dependen de ti	Tienes miedo a lo que pensará el otro; te comparas
Te enfocas en crear tu bienestar y lo creas	Te sientes víctima e incapacitado
Te comunicas en forma asertiva, honesta y empática (con verdad y amabilidad)	No existe comunicación auténtica con los demás
Te importan los demás y tienes en cuenta sus valores y necesidades	Eres individualista, no te preocupas por los demás
Mantienes límites claros entre ayudar y perjudicarte	Abusas o permites ser abusado
Tomas la responsabilidad por tu vida	Culpas a otros por lo que te sucede, te quejas
Comprendes y gestionas tus emociones	No reconoces tus emociones y ellas te arrastran

A primera vista puede pareceros que las emociones y patrones de pensamiento que conforman nuestra autoestima son la respuesta natural e inexorable ante las situaciones de la vida y que, por lo tanto, no son modificables; como toda emoción, que nos parece verdadera, única y lógica respuesta ante una realidad enfrentada y, por consecuencia, forzosa. Sin embargo, las emociones presentan una alta labilidad, al igual que los pensamientos que las

sustentan; y además se sustentan en experiencias previas desadaptativas, lo cual los define como distorsiones cognitivas. Por tanto, la autoestima sí es modificable a partir de la toma de consciencia de nuestras emociones y desde la reformulación de nuestras ideas sobre nosotros y los demás. Esta será una reestructuración cognitiva —o reencuadre— basada en el reconocimiento de nuestras propias fortalezas y valores, como lo expusimos arriba. Este cambio de perspectiva no forzosamente necesita ser elaborado conceptualmente ni de un modo determinista; es decir no se requiere saber cómo se instalaron las creencias disfuncionales para cambiarlas. Basta comprender cómo funcionan. Muchas veces los cambios se pueden generar desde el nivel no consciente de la comunicación. Como refieren Nardone y Salvini (2006), la curación no necesita conocer la causa del problema, sino cómo el sistema patológico se perpetúa a través de una percepción y una “gestión disfuncional de la realidad sostenida por la manera en la que el sujeto se comunica consigo mismo, con los otros y con el mundo” (p. 23). Puesto que “la comunicación ‘construye’ la realidad” (Nardone & Salvini, 2006, p. 22), la utilización estratégica del lenguaje produce cambios radicales en la percepción y en la ‘gestión’ de la realidad por parte de las personas. La sanación consiste en producir nuevas maneras de percibir las situaciones patologizantes.

En esta perspectiva de la psicoterapia estratégica de Nardone y Salvini, no sirve de mucho escarbar en la historia y en las causas de los problemas. Es más remunerativo el entender cómo los patrones actuales de pensamiento y conducta nos mantienen atrapados en el sufrimiento.

La autoestima por lo tanto se define y se modifica en el momento presente; en cada vez que se manifiesta; en cada decisión que se toma en base al autoconcepto; en las respuestas o soluciones que ensayamos. Ante una dificultad emocional, las personas ensayamos algún tipo de solución, incluyendo la huida, las cuales a menudo fracasan y además contribuyen a consolidar la situación problemática. La psicoterapia estratégica encuentra que,

Las soluciones intentadas son las reacciones y comportamientos que ... complican más que resuelven, y que terminan por volverse rígidos en redundantes modelos disfuncionales de interacción con la realidad. El comportamiento disfuncional es la reacción que la persona cree mejor para una situación determinada; así «el problema existe precisamente en virtud de lo que se ha hecho para intentar resolverlo». La solución intentada disfuncional sustituida por una solución funcional se convierte en la clave para estudiar las «trampas» —mentales, emotivas, relacionales— en las que incurre el ser humano y al mismo tiempo sirve para determinar los estímulos estratégicos del cambio, «conocer los problemas a través de su solución» (Nardone, 1993). Como anuncia el imperativo estético del famoso cibernético Heinz Von Foerster (1975): «Si quieres ver aprende a obrar». (Nardone y Salvini, 2006, p. 23-24).

Aunque las limitaciones de una consejería no permitieron desplegar una intervención psicoterapéutica plena como lo propone la psicoterapia estratégica, en nuestro trabajo de consejería intentamos generar una nueva visión de las cosas y un nuevo auto concepto en aquellos jóvenes que lo requerían.

B. Autoconocimiento. Ya que es uno mismo el que experimenta los avatares de su existencia, da por sentado que es uno quien mejor se conoce a sí mismo. Sin embargo, si nos observamos con cuidado para indagar en los qué y los cómo de nuestra interioridad, nos daremos cuenta de que a menudo lo que sabemos sobre nosotros mismos suele ser superficial e impreciso. Afirman Maturana y Varela (2003):

Nosotros tendemos a vivir un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputada, donde nuestras convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera que las vemos, y lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición cultural, nuestro modo corriente de ser humanos. (p. 5).

La máxima socrática “Conócete a ti mismo” nos dirige hacia un autoaprendizaje realmente necesario y crucial. En un proceso de cambio, aprender a conocerse a sí mismo significa aprender a reconocer las propias emociones, pensamientos y actitudes positivas, negativas y neutras; tanto hacia uno mismo como hacia los demás.

Nuestra consejería propuso enseñar a los participantes conocerse; es decir, a mirarse sin juzgarse. Se trata no de calificarse, sino de simplemente ver qué es lo que está ocurriendo dentro de nosotros. A fin de enfocar nuestra atención dirigiéndola de manera inquisitiva y curiosa sobre qué ocurre en nuestra experiencia interior. Apoyamos el proceso con preguntas como las siguientes: ¿Qué estoy sintiendo ahora? ¿Qué pensamientos surgen en mí sobre esto? ¿Son patrones de pensamiento recurrentes? ¿A qué le tengo miedo? ¿Qué desencadena mis emociones? ¿Puedo cambiar el curso de mis emociones y pensamientos? ¿Qué me motiva? ¿Qué me hace feliz? ¿Cuáles son mis debilidades? ¿Cuáles son mis fortalezas? ¿Qué aspectos de mi personalidad me agradaría desarrollar?

Luego de ver qué está ocurriendo dentro de uno mismo, podemos enfocarnos en **cómo** eso que ocurre nos afecta. Algunas preguntas que nos pueden ayudar en esta indagación son: ¿Cómo mis emociones me ayudan o bloquean? ¿Cómo gestiono mis emociones? ¿Cómo afectan mi forma de pensar a mis relaciones con los demás? ¿Cómo mis emociones y patrones de pensamiento determinan mis motivaciones y valores? ¿Cómo lo que pienso de mí me ayuda o no a aceptarme como soy? ¿Cuáles son mis deseos y metas? ¿Cómo mi manera de pensar y mis acciones me pueden conducir a mis metas?

La información de primera mano que obtendremos sobre nosotros mismos gracias a esta introspección nos ayudará comprender mucho mejor cómo funcionamos. Podremos evaluar, de este modo, si los pensamientos negativos son realistas o exagerados a causa del miedo. Especialmente, podremos ver de qué profunda manera nos afectan. La importancia de este darse cuenta es que esta conciencia de lo que nos ocurre es lo que finalmente nos permitirá

cambiar, pues el cambio resultará muy difícil mientras nuestros procesos disfuncionales se nos pasen inadvertidos.

La auto indagación incluso nos podría ayudar a reconocer que muchos de nuestros criterios de acción son copia de las figuras de autoridad con las cuales vivimos en nuestra infancia, o de las personas a las cuales les atribuimos algún tipo de autoridad en algún momento de nuestra vida. En este caso, al reconocer el origen de nuestros esquemas de conducta, podemos permitirnos ejercer una crítica objetiva sobre ellos y sustituirlos por otros que nos ayuden más.

En este proceso de autoconocimiento, al mismo tiempo de descubrir cómo funcionamos, reconocemos nuestras fortalezas y las muchas cualidades positivas que siempre tenemos, las cuales se convertirán en la base para nuestro crecimiento. Si provenimos de una cultura donde nos hemos sentido mal al sentirnos criticados, es probable que hayamos introyectado la crítica social convirtiéndola en autocrítica. Si la autocrítica es muy dura; probablemente el hacerse consciente de los procesos psicológicos internos se nos presente como una tarea poco grata. En este caso, el autoconocimiento necesita ser un espacio no para repetir una autocrítica destructiva, sino para comprenderse y para auto acogerse con calidez y amor hacia uno mismo. La consejería aquí se convierte en un modelo de aceptación de la persona tal como es, sin hacerla sentirse juzgada.

Un aspecto de la exploración de autoconocimiento es el de darle nombres a las cosas para hacerlas visibles y manejables. El primer paso del conocer, según refieren Maturana y Varela (2003) es distinguir algo delimitándolo del contexto: “El acto de señalar cualquier ente, cosa o unidad, está amarrado a que uno realice un acto de distinción que separa a lo señalado como distinto de un fondo” (p. 24). Si vamos a hacer cambios, necesitaremos distinguir bien lo que queremos cambiar. Al identificar algo dentro de nuestros procesos psicológicos internos podemos nombrarlo, definirlo y manejarlo. Lo que no se puede definir como algo específico,

permanece fuera de la consciencia y no podemos actuar sobre lo que no es consciente. Similarmente, la doctrina cristiana señala que Dios puede perdonar todos los pecados, excepto uno: el pecado que no es reconocido como tal. Dios no puede ejercer su poder de absolución sobre algo que no es reconocido como errado. *Mutatis mutandis*, no podemos solucionar una disfuncionalidad que no es vista como tal, sino como algo natural. Las emociones destructivas y las ideas que las acompañan deben ser reconocidas, como tales. Junto con este reconocimiento, la persona añade a su vocabulario un conjunto de conceptos como “emoción destructiva” o “patrón de pensamiento”, que luego se convertirán en herramientas para la comprensión de sí misma y para el cambio.

En tanto comprensión de los mecanismos psicológicos propios, el autoconocimiento se convierte además en una herramienta para conocer a los demás. Cuando soy capaz de reconocer claramente mis emociones y patrones de pensamiento en mí mismo; me vuelvo más hábil para reconocerlos en los demás. Esta habilidad constituye un sólido fundamento para la empatía y las relaciones interpersonales satisfactorias.

C. Autoaceptación. Tomada de la Terapia de Aceptación y Compromiso [ACT], vemos que en la auto aceptación lo que se aprende a aceptar son las circunstancias de nuestra existencia que no podemos cambiar y la alta y humana probabilidad de equivocarnos en nuestra percepción de las cosas y nuestro proceder. Además, no las queremos evitar ni suprimir; tan sólo las aceptamos estar allí como parte de nuestra experiencia real pero sin permitirle a nuestro rechazo de ellas tomar el control de nuestra vida. Cuando la mirada sobre aquellas características deja de ser una crítica destructiva, se abre el espacio para ver las cosas buenas que puedan tener. La pertenencia a una determinada etnia y cultura deja de ser un estigma y nos muestra sus virtudes y posibilidades. Entonces podemos descubrir, por ejemplo, que nuestra cultura ha desarrollado soluciones creativas para resolver problemas propios que no fueron desarrollados en otras culturas y regiones. En el caso específico de los grupos indígenas

amazónicos, el sólo hecho de adaptarse a los rigores de la selva y superar sus desafíos constituye un enorme e impresionante logro, si lo vemos de manera objetiva.

En la exploración realizada en el contexto de la consejería del presente informe, los participantes mencionaron las siguientes cualidades positivas de la gente amazónica en general, las que consideraron como ventajas sobre personas que no provienen de la selva:

- Son excelentes nadadores.
- Son personas alegres.
- Saben cómo trepar un árbol fácilmente.
- Saben cómo cazar cada animal y cómo pescar cada tipo de pez.
- Conocen qué tipo de madera es la más apropiada para cada propósito, como hacer una canoa, una cerbatana o la estructura de una casa.
- Pueden caminar por el bosque y orientarse en él sin perderse.
- En las lenguas indígenas hay palabras para cosas y para conceptos que no existen en otras culturas y lenguas.
- Saben preparar comidas deliciosas con ingredientes de la selva.
- Las personas de culturas tradicionales amazónicas consideran a los seres humanos como un miembro más dentro del ecosistema de la vida silvestre, no como un ser superior o “dueño” de los animales y del bosque, a los que puedan “explotar” indiscriminadamente para su beneficio personal. Por lo tanto, tienen una cosmovisión que no sobrexplota ni daña el medio ambiente como ocurre con el consumismo de la sociedad global.

Esta técnica implica aceptarse a uno mismo tal y como es, reconociendo tanto las debilidades como las fortalezas y la propia valía. Nos muestra que nuestro valor intrínseco y verdadero a menudo no podrá ser reconocido en su totalidad por las personas con quienes nos relacionamos. Para trabajar este aspecto, en la consejería utilizamos el cuento *El Verdadero*

Valor del Anillo, de Jorge Bucay (s. f., p. 1-2), que nos ayuda a comprender cómo el verdadero valor de las personas no es fácil de aquilatar a simple vista.

Otra técnica valiosa para la auto aceptación empleada en la consejería, aunque esta vez desde el campo de la autoayuda, es la del uso de un espejo, tal como la formula Hay (1984, p. 13). La persona se observa detenidamente en un espejo dándose cuenta de lo que siente ante su propia imagen. Si alberga sentimientos de rechazo, puede aceptar, sin autocriticarse, que tiene esos sentimientos sobre su cuerpo o su personalidad. Luego puede formular afirmaciones de aceptación como “Reconozco mi valor y elijo considerarme valioso. Veo lo positivo de mí y lo agradezco. Yo me amo”. Repetir este ejercicio nos lleva a valorarnos tal cual somos, a reconciliarnos con las cosas que rechazamos de nosotros, y a reintegrarlas a nuestro yo como parte de uno mismo. Lo importante en este proceso de autoaceptación es darnos cuenta de que la no aceptación proviene de valores externos impuestos arbitrariamente, que la persona valida al asumirlos como suyos. De este modo valida así un error y una agresión contra sí mismo sin percatarse de que son imposiciones, las cuales suelen ser causa de angustias innecesarias y de desperdicio de energía al tratar de ocultarlas de la mirada de los demás, como si nos tuviéramos que avergonzarnos por lo que somos. En otras palabras, con la autoaceptación nos hacemos conscientes de las desventajas de la no aceptación. Reconocemos que el no aceptarnos tal como somos sólo empeora la situación. Supongamos que una persona pierda una pierna, o su apariencia física no corresponda a los cánones comerciales o culturales de la belleza. ¿De qué modo vivirá mejor con esa condición que no se puede cambiar? ¿Sintiéndose avergonzado de sí mismo sin tener culpa por ello y auto marginándose por ser cojo o poco agraciado? ¿Sería mejor que lleve su cojera o rasgos no considerados como bellos con dignidad y aceptación? Si se avergüenza o auto margina, es obvio que les quita valor e importancia a sus otras cualidades personales y se autolimita. Por el contrario, aceptando la realidad de lo que no puede cambiar como una contingencia posible de la vida, no solo muestra una más sólida personalidad, sino

que se podrá apoyar en sus otras capacidades, y convertirlas en ventajas para vivir más plenamente.

Muchas veces lo que nos da ansiedad respecto a lo percibimos como nuestros rasgos desfavorables, es estar demasiado pendientes de lo que los demás piensen al sobre ellos. Pero probablemente los demás estén más ocupados en pensar sobre sus propios asuntos vitales que en los nuestros. En segundo lugar, aun cuando ellos se fijen en nuestros supuestos defectos o eleven críticas contra a ellos, eso es más un problema de ellos que de nosotros. Mucho más importante es lo que nosotros pensemos sobre nuestras propias características y sobre lo que somos. Afirma un proverbio budista: *Ni tus peores enemigos pueden hacerte tanto daño como tus propios pensamientos*. Si nuestra seguridad emocional depende de lo que los demás piensen nuestras oportunidades se acortan. Cuando asumimos una perspectiva sanadora como esta, no solo nos curamos a nosotros mismos, sino también nos convertimos en agentes sanadores de la sociedad.

D. Autodiálogo positivo. El autodiálogo es la comunicación interna que mantenemos con nosotros mismos, la cual suele estar llena de juicios de valor sobre nuestro propio desempeño. Mensajes dirigidos a uno mismo como “¡Qué tonto eres!”, o “Hiciste tu mejor esfuerzo y estás haciéndolo cada vez mejor”, son típicos del autodiálogo. El trabajo con el autodiálogo comprende el tomar conciencia de él y de darnos cuenta de cómo nos ayuda o nos sumerge en una autoestima disfuncional. La conciencia de los mensajes que uno se dirige a sí mismo, también nos otorga la posibilidad de cambiar los auto mensajes destructivos por otros constructivos.

La técnica de cambio del autodiálogo, consiste en darse cuenta de la valoración intrínseca en cada mensaje que nos mandamos, o cada conclusión que hacemos sobre nuestro propio desempeño, para luego eliminar la crítica negativa, auto agresiva y desvalorizante por una evaluación realista de los problemas y un planteamiento de soluciones basadas en los

recursos y cosas positivas con las que cuenta la persona. El sujeto es enseñado a cambiar las críticas limitantes por alternativas positivas. Por ejemplo, los pensamientos “No puedo hacer esto”, “Soy un inútil”, o “Esto no es para mí”, pueden reemplazarse por “Deseo aprender a hacer esto; puedo buscar recursos para lograrlo”; o bien, “Si bien al comienzo no puedo hacerlo, sí poseo la capacidad de aprender y mejorar; por lo tanto, puedo intentarlo”.

Una buena manera de mejorar los auto mensajes es la formulación y repetición de afirmaciones positivas, que se pueden repetir como un ritual sanador incluso si al principio no creamos en sus mensajes o si no los reconocemos como verdades. La repetición reiterada y en voz alta de una idea germinará en nuestra interioridad y en algún momento cobrará un sentido profundo (Hay, 1984, p. 13, p. 25). Esto también nos entrena en cómo tener un auto diálogo positivo.

Las siguientes son algunas afirmaciones positivas sobre el valor intrínseco de las personas:

- Todas las vidas son intrínsecamente valiosas. Yo soy valioso como todas las demás personas.
- Me alegro y agradezco poseer... (salud, inteligencia, deseos de superación, oportunidades, etc. —enumerar las capacidades que el sujeto valora.).
- Al reconocer todo lo positivo que tengo me doy cuenta que tengo muchas cosas favorables que puedo utilizar.
- Amo a las personas tal como son. Me amo tal como soy.
- Merezco la paz, el amor, la salud y el progreso.

Las afirmaciones que siguen facilitan el proceso de cambio:

- Mi opinión negativa sobre... (mencionar una autocrítica negativa) es una idea, y todas las ideas pueden ser cambiadas.

- Estoy en el proceso de un cambio positivo, que realizo con alegría.
- Estoy listo para abandonar las creencias que no me sirven y para acoger las que sí.
- Llenar mi mente de pensamientos positivos de amor y aceptación me sanan y me hacen feliz.
- Dejo ir con alegría toda crítica negativa.
- Acepto con gratitud el cambio positivo en mí. Me abro a una vida y pensamientos nuevos y felices.

La manera en que el sujeto se auto describe o nos habla de sus problemas suele ya revelar bastante bien el autodiálogo que suele tener consigo. En cierta manera el sentirnos avergonzados ya es un mensaje negativo en el autodiálogo, aunque no esté formulado en palabras, pues tácitamente implica que consideramos merecer la condena por la que sentimos vergüenza. Si expresásemos las emociones de vergüenza o culpa como frases, serían auto mensajes muy desvalorizantes. En el entrenamiento para el autodiálogo positivo se anima a la persona a formular opiniones sobre su propio desempeño con total libertad. Luego a analizar y responderse a sí mismo ante su comentario inicial. Esto conduce a especie de conversación interna que permite identificar todo ese proceso como un flujo de ideas basadas, usualmente, en temores o expectativas a menudo muy fantasiosas y ficticias; en otras palabras, nuestros patrones de pensamiento. Podríamos preguntarnos ¿De dónde viene este pensamiento? ¿Es una verdad objetiva? Veremos que, en gran medida, las opiniones que guardamos sobre nosotros mismos y nuestro desempeño no son verdades objetivas, sino meras creencias muy subjetivas. Esta observación genera un auto aprendizaje sobre cómo mantenemos nuestras ideologías disfuncionales, abriéndonos un acceso para el cambio. El conocimiento y manejo de esta técnica permite al sujeto la reestructuración de su propia auto percepción y de sus situaciones vitales problemáticas. Cuando realizamos afirmaciones positivas en el autodiálogo, lo hacemos con un tono amoroso y cálido para con nosotros mismos.

E. Visualización creativa. Gran parte de nuestra vida la pasamos imaginando situaciones que muchas veces nunca ocurren. A este fantaseo se le suele llamar “soñar despiertos” en el lenguaje común, y *ensueño* en psicología. Una de las razones por las que las realizamos frecuentemente, es porque, en esas ensoñaciones las cosas son como nos agradaría que fueran, y eso tiene el efecto de liberar dopamina y serotonina (neurotransmisores del bienestar) y producirnos una sensación de comodidad y paz. Desafortunadamente también solemos visualizar situaciones estresantes, sobre todo cuando deseamos satisfacer nuestro encono frente a algo que consideramos injusto; entonces visualizamos escenarios donde tenemos razón y nuestro enojo se justifica. Pero además podemos tener imaginaciones catastrofistas, donde anticipamos situaciones desfavorables que alimentan nuestro temor o rechazo.

En la consejería psicológica y en el coaching la visualización puede ser utilizada dirigiéndola al objetivo de replantear nuestra perspectiva de las cosas. No se trata de visualizar que una situación difícil se vuelve fácil y agradable, sino de visualizarnos en esa situación difícil respondiendo de una manera más asertiva y gestionando mejor nuestras emociones y pensamientos en ella. Esta técnica implica visualizar el curso de las cosas como se darían ante nuestras respuestas asertivas. El construir con la imaginación una situación en la que podemos responder positivamente resulta útil como herramienta de entrenamiento en tanto todo en ella está bajo el control del sujeto y este puede sentirse seguro. Pero, además la situación imaginaria sirve para desensibilizarlo ante lo estresante, o para cambiar su respuesta emocional frente a situaciones difíciles.

La visualización creativa también se puede usar para trazarse metas realistas y animarnos a lograrlas, como las expuestas en el apartado anterior. La técnica puede ser potenciada al crear visualizaciones con gran detalle, incluyendo varios sentidos, añadiéndole

la energía de emociones positivas como alegría, confianza o gratitud, y haciendo repeticiones regulares del procedimiento.

F. Práctica de gratitud. El reconocimiento de lo valioso que ya poseemos, dando gracias por ello, tiene la virtud de ayudarnos a definir nuestros valores. Agradecer por algo es darnos cuenta de su importancia en nuestra vida y un estímulo para aprovechar aquellas cosas de la mejor manera. Otro aspecto destacable en la costumbre de agradecer, es que desenfoca nuestra atención de la aflicción ante lo que carecemos, y nos muestra que no solo tenemos carencias y debilidades; sino también recursos y fortalezas que podemos utilizar y potenciar. El reconocimiento de lo afortunados que ya somos por tener lo que ya tenemos, llena nuestro espíritu de una sensación de riqueza y poder.

Además de reconocer las grandes cosas que nos alegra poseer, en la consejería utilizamos el recurso de aprender a agradecer anotando cada día en una bitácora tres cosas por las que nos sentimos agradecidos cada día, aunque fueran cosas pequeñas. Esta práctica se vuelve también una herramienta para enfocarnos en lo que nos está ocurriendo ahora, en el momento presente.

G. Resiliencia y manejo del estrés. Habilidades como la resiliencia son cada vez más valoradas y útiles en la sociedad moderna. En psicología, la resiliencia se define como el proceso de adaptación positiva frente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas o fuentes significativas de estrés, implicando no sólo resistencia, sino también la capacidad de reorganizar la vida y continuar desarrollándose a pesar de las dificultades. O en la síntesis de Masten (2001), “Lograr buenos resultados a pesar de serias amenazas a la adaptación o el desarrollo” (p. 228). La resiliencia nos permite también dejar de ser una víctima de las circunstancias para convertirnos en gestores de nuestra vida. Para ser resilientes necesitamos ser pacientes, empáticos, tolerantes y tener una actitud positiva frente a la vida. De esta forma los tropiezos se vuelven aprendizajes y ocasiones para desplegar inteligencia y fortaleza. En su

trabajo sobre identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos mexicanos, Guitart et al. (2011) señalan que incluso:

La pertenencia a dos culturas podría ser capitalizada. Mensajes del tipo “las diferencias son deficiencias” (Spencer y Markstrom-Adams, 1990) [pueden ser considerados de otra manera]. De modo que la exploración e identificación étnica pueden fomentar la autoestima, la valoración positiva de uno mismo como integrante de un determinado grupo social y la aceptación de los demás (Rotherham-Borus, 1994). Según la teoría de la identidad social de Tajfel (1981) cuando las personas de grupos subordinados o minoritarios perciben su inferioridad en relación al grupo mayoritario, pueden activarse procesos de “creatividad social”, es decir, de reafirmación, revalorización y reivindicación del propio grupo con el objetivo de proteger la autoestima contra el estigma, estereotipo o prejuicio social. Es decir, la identidad étnica deviene importante y significativa en grupos minoritarios ya que éstos deben resolver dos conflictos. Por un lado, los estereotipos y prejuicios de la población dominante. Por otro lado, mantener y compaginar la herencia cultural del propio grupo con el sistema de creencias y valores del grupo dominante, lo que hace que el tema de la identidad étnica sea relevante y se correlacione con la autoestima. (p. 101).

Esta cualidad de ver las ventajas de las desventajas —o el vaso medio lleno en vez de medio vacío— expresa una verdad que puede perfectamente aplicarse al modo en que manejamos la pertenencia a una minoría étnica vista como desventajosa. El joven indígena se halla en la encrucijada de pautar esa condición suya como una ventaja si ve su lado positivo, o verla como una tragedia si asume que lo que piensa el grupo dominante sobre su etnia es verdad. El mismo principio de “positivo o negativo —depende de cómo lo veamos” respecto a la etnicidad es reconocido en el DSM-5:

Las identidades culturales, étnicas y raciales pueden ser una fuente de fortaleza y apoyo grupal que aumente la resiliencia, pero también pueden conducir a conflictos psicológicos, interpersonales e intergeneracionales, o a dificultades de adaptación que requieran una evaluación diagnóstica. (APA, 2014, p. 749).

El factor resiliencia nos muestra pues, que un drama puede transformarse en una saga épica o una comedia si lo vemos de manera diferente. Es decir, como señala Cyrulnik (2005), la resiliencia no consiste en borrar el trauma, sino en reorganizar la propia vida y la propia identidad después de la herida, mediante nuevos vínculos, significados y narrativas, pues “... el trauma no determina el destino. Lo que determina la evolución del sujeto es la manera en que la herida se inscribe en su historia y el modo en que el entorno humano le permite reorganizar su vida” (Cyrulnik, 2005, p. 31). Sólo se pueden enfrentar las adversidades si confiamos en que tenemos una oportunidad frente a ellas y que nos merecemos esa oportunidad. De lo contrario solo nos queda la frustración y la huida, a la larga más dolorosas.

H. Establecimiento de metas realistas. Establecer metas realistas y encaminarse paso a paso hacia ellas puede ayudar a mejorar grandemente los problemas que hallamos en nuestras situaciones vitales difíciles, pues nos devuelve la fe en nuestras capacidades, al mostrarnos una manera de lograr objetivos gradual y sistemáticamente. Muchas veces las dificultades nos inducen al error de creer que nuestra vida está fuera de nuestro control y que carecemos de recursos para enfrentar sus retos. Al mostrarnos que podemos lograr progresivamente nuestras metas, sentimos que hemos recuperado el control de nuestra vida y que, con esa capacidad, podemos continuar desarrollándonos.

El establecimiento estratégico de objetivos implica formular una suerte de pirámide de metas, donde la base se compone de pequeñas metas de corto plazo, seguidas luego por metas de mediano plazo y con nuestras metas globales de largo plazo en la cúspide. De esta manera

también toda nuestra vida toma un rumbo realista y logramos que nuestra conducta se alinee con lo que queremos conseguir dentro de una planificación.

I. Llevar una bitácora. Un registro escrito del proceso de consejería es una poderosa herramienta para organizar las nuevas ideas que favorecen el cambio y para tenerlas presentes en nuestra vida cotidiana. Un diario sirve también como una estrategia para trabajar el cambio de percepción de las situaciones problemáticas mismas. El hecho de escribir problemas y soluciones es una manera simbólica de definir y precisar conscientemente lo que suele ser vago u obscuro. La identificación de las dificultades facilita su “manipulación” y devuelve a la persona el sentimiento de tomar el control de su vida. En la consejería alentamos a los participantes a fabricarse una bitácora con un cuaderno. Se les animó a utilizar esta bitácora para:

- Registrar detalladamente una situación difícil vivida, recogiendo información de qué sucedió, cómo, cuáles fueron las emociones sentidas y los pensamientos generados, de qué manera se reaccionó o respondió, etc. Se puede seguir los cuatro pasos de la psicoeducación como los expusimos para el caso de Walter, o seguir un criterio distinto, registrando lo que la persona considere relevante.
- Anotar las cosas importantes que haya aprendido de su experiencia y de lo trabajado en la consejería, así como cualquier otra cosa que para la persona sea importante o significativa.
- Leer lo anotado luego de un tiempo y ver si el proceso emprendido en la consejería le ha traído cambios o no.

J. Educación e información. La cultura general es siempre un fundamento importante del desarrollo personal, al proveernos de la información que nos permite comprender muchas cosas de nuestra propia cultura y de las demás. Consideramos una contribución importante para el proceso de diálogo intercultural con nuestros jóvenes de Palmeras, el haberle facilitado el

acceso a mucha información de calidad a través del servicio de la biblioteca y de sus actividades complementarias. A través de la lectura las personas amplían sus horizontes y también pueden aprender nuevos modos de relacionarse con personas de otras culturas. El respeto a las diferencias y a la pluralidad es el signo de una persona bien informada y la base para las relaciones humanas saludables. Lograr eso fue el objetivo de la Biblioteca CONAPAC y de todas sus actividades.

III. APORTES MÁS DESTACABLES A LA INSTITUCIÓN

De entre las incontables actividades realizadas para sacar adelante un proyecto educativo como el de la Biblioteca CONAPAC, y basándonos en el conocimiento obtenido en la superación de sus retos; consideramos como nuestros aportes más destacables a la institución los siguientes:

- A. Instalar un servicio de salud mental para esta población, que anteriormente no existía, el cual contribuyó a comprender las diferencias culturales de la población y la conducta de los habitantes. De manera paralela, permitía la elaboración de programas preventivos y promocionales en problemas como violencia familiar, machismo, abuso sexual infantil y embarazos adolescentes. Así mismo, a través de la consejería psicológica, fue posible motivar a que los niños sean enviados a los centros educativos y a que las familias valoren la importancia de la educación; la misma que no solo consiste en saber leer y escribir, sino que es el cultivo de valores, el amor a la familia y a la comunidad en general; a respetar sus costumbres, así como a su cultura originaria.
- B. Contribuir al empoderamiento de los pobladores para que aprovechen sus recursos naturales y productos cultivados, a fin de que obtengan un mejor intercambio comercial con las poblaciones cercanas; este intercambio ayuda a rentabilizar mejor su producción y a elevar su nivel de vida; lo cual conduce a mejores niveles educativos y a cambios en aspectos personales, como adquirir nuevas actitudes saludables, o modos de conservación de su cultura. Todo lo cual incidirá en mejorar su salud física, mental y social.
- C. Contribuir en la solución del problema de la baja calidad educativa en la comunidad, típica de la zona rural de nuestra Amazonía. Esta actividad fue promovida y complementada por todas las actividades de la Biblioteca CONAPAC, la cual era un centro cultural. Desde él se desarrollaron una gran variedad de talleres, cursos y

actividades destinadas a elevar el nivel educativo de todos los integrantes de la comunidad, incluyendo los adultos.

- D. La organización de un programa de becas para estudiantes destacados, a los cuales se les ofrecía la oportunidad de seguir estudios superiores al final de su educación secundaria. Este programa de becas incluyó becas de intercambio estudiantil por el cual seis jóvenes yagua viajaron a estudiar al extranjero. Además, muchos otros fueron y son apoyados para estudiar carreras universitarias.
- E. El desarrollo de un programa de conservación ambiental. La conciencia ambiental fue promovida a través de la información y el cultivo de actitudes de respeto del medio ambiente y los animales. El programa se llevó a la práctica a través de proyectos comunales de conservación y de diversas iniciativas ejecutadas por grupos diversos, muchas veces con voluntarios nacionales y extranjeros.

IV. CONCLUSIONES

La observación de los procesos psicosociales y el análisis de las experiencias logradas a lo largo del período de trabajo reseñado en el presente, así como los resultados de las intervenciones realizadas, nos llevan a formular las siguientes conclusiones:

- ❖ Las poblaciones rurales e indígenas de la Amazonía, similares a aquella donde realizamos nuestra labor, carecen de los servicios de salud mental necesarios. Esta carencia no sólo implica la ausencia material del servicio, sino también la ausencia de estrategias de abordaje de problemas de salud mental que tomen en cuenta las diferencias culturales y los estilos cognitivos de esas poblaciones. Para aquellas comunidades, desde el Estado tampoco se implementan programas de promoción de la salud mental y de prevención de los problemas más comunes; como la violencia doméstica, el abuso sexual infantil, la marginación de las mujeres o los embarazos en adolescentes; a pesar de existir indicadores que señalan la alta incidencia de esta problemática en aquellas localidades.
- ❖ Al estar comprendidas dentro de las más desfavorecidas del país, todas las comunidades indígenas amazónicas están consideradas como de extrema pobreza. En ellas, las condiciones socioeconómicas (determinantes sociales de la salud) determinan significativamente la salud física y mental de las personas; la cual, siendo precaria, se agrava con la falta de servicios básicos, de agua de calidad, de nutrición adecuada, de seguridad en sus condiciones laborales, de acceso a la información oportuna y veraz, entre muchos otros factores derivados de la pobreza.
- ❖ Entre los determinantes sociales de la salud mental, encontramos que la baja calidad educativa en las comunidades rurales e indígenas del Perú, es uno de los más severos. Las escuelas rurales aún presentan graves carencias de infraestructura, equipamiento, materiales, deserción de estudiantes, compromiso de los padres y,

especialmente, de capacitación adecuada, compromiso profesional de los docentes y de contenidos pertinentes.

- ❖ El diálogo intercultural es un proceso todavía en ciernes, incapaz aún de sustituir el hegemonismo de la cultura dominante, que los miembros de la cultura dominada, o absorbida, experimentan como marginación, discriminación y opresión. Para los integrantes de la cultura en proceso de absorción, esta situación desfavorable contribuye al condicionamiento auto desvalorizante de su psicología, la cual limita seriamente el desarrollo de sus capacidades y menoscaba su bienestar.
- ❖ La educación para la interculturalidad es todavía una tarea pendiente, como se puede apreciar del hecho de que las personas —en ambas culturas— usualmente no reconocen lo que significa la propia identidad cultural; el contacto con lo culturalmente distinto; la comparación crítica inevitable entre culturas que se encuentran; la necesidad de aceptar la relatividad de los valores culturales propios para poder comprender los ajenos; la necesidad de asumir valores universales más allá de las peculiaridades culturales propias; la incapacidad para poder entablar un diálogo armonioso entre culturas distintas; o lo que se pierde cuando descalificamos *a priori* lo que nos parece extraño a nuestro propio entorno cultural.

V. RECOMENDACIONES

Los aprendizajes logrados en el desempeño de nuestra función como consejero psicológico intercultural, trabajando en una comunidad indígena amazónica; así como la labor cumplida por catorce años desarrollando un proyecto educativo comunitario, nos permitió el conocimiento de primera mano de la idiosincrasia, problemática y condiciones de vida del pueblo específico donde laboramos; y con ello, acaso el de las miles de comunidades peruanas que comparten sus características de rurales e indígenas. Basados en este conocimiento y esta práctica, nos permitimos formular las recomendaciones siguientes; las cuales quisiéramos ver incorporadas a las políticas públicas nacionales de educación y salud mental:

- ❖ Promover la creación de servicios de asesoría psicológica como parte de la atención integral de la salud en comunidades rurales e indígenas, tomando en cuenta las características culturales y cognitivas de estas poblaciones. Con servicios de salud mental de estas características, la prevención de los problemas más comunes mencionados podría realizarse a través de estrategias de educativas y comunitarias.
- ❖ Concientizar a los pobladores de las comunidades rurales e indígenas, a las autoridades políticas y a la sociedad en general sobre la urgencia de dotar a dichos pueblos de nutrición adecuada, servicios básicos, y salud y educación de calidad, a fin de garantizar el desarrollo integral de esas personas.
- ❖ Impulsar la calidad de la educación de las comunidades rurales e indígenas comenzando por la capacitación adecuada del docente. Entre las muchas carencias de la educación rural peruana, la capacitación de los profesores es el problema fundamental a resolver. Con profesores motivados, identificados con la comunidad, bien formados en pedagogía, se podrá hacer posible elevar la calidad de vida de los niños y jóvenes a través del desarrollo de sus propias capacidades.

- ❖ Educar para la interculturalidad, del mismo modo en que la empatía, la inteligencia emocional y la inteligencia social son logros destacados del crecimiento personal y facilitadores de la coexistencia armoniosa y la cooperación entre las personas; la interculturalidad es imprescindible para no naufragar en el mar de razas y culturas que es el Perú y la conflictividad generada por las ideologías e intereses supremacistas.
- ❖ Generar conciencia sobre las ventajas y dificultades de la interculturalidad, la cual es un camino atestado de desafíos, a los que necesitamos reconocer y resolver. Construir una trayectoria personal de vida como un proyecto de sociedad fuera de los cómodos cauces de la tradición occidental o indígena es un trabajo arduo y a menudo extenuante. Demanda una continua construcción y continuo análisis y la toma de decisiones cuyas consecuencias, a veces, no son fáciles de prever.

VI. REFERENCIAS.

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*. 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.) [DSM-5]. Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Aramburú, C., & Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18. *Anthropologica*, 37(43), 255-288. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201902.011>
- Atwood, S. B. (2015). *Understanding myth and myth as understanding: An interdisciplinary approach to mytho-logic narration* [Tesis de maestría, Utah State University]. DigitalCommons@USU. <https://doi.org/10.26076/a5aa-5f75>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson Inc. <https://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós. https://books.google.com.pe/books?id=psvHFOqRuhkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=falsev
- Bucay, J. (s. f.) *El verdadero valor del anillo*. Alper Consultores. <https://alperformacion.com/wp-content/uploads/2019/03/El-verdadero-valor-del-anillo.pdf>

- Callapiña, G., Huamán, G., Tovar, A., y Acosta, W. (2 de setiembre de 2021). *La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-los-jovenes-indigenas-beca-18>
- Camacho, R. (2020). *Ni alta ni baja, construye auténtica autoestima*. <https://pdfcoffee.com/00-ni-alta-ni-baja-construye-autentica-autoestima-4-pdf-free.html>
- Chaumeil, J. P. & Chaumeil, J. (1978). Los mellizos y la lupuna, Mitología Yagua. *Amazonía peruana*, 2(3), 159–184. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi3.243>
<https://amazoniaperuana.caaap.org.pe/index.php/amazoniaperuana/article/view/243/233>
- Chaumeil, J. P. (1984). *Entre el zoo y la esclavitud: Los yagua del oriente peruano en su situación actual*. International Work Group for Indigenous Affairs [IWGIA]. https://iwgia.org/images/publications/0375_3_Zoo_Yagua.pdf
- Chaumeil, J. P. (1986). Discurso etno-médico y dinámica social entre los yagua del oriente peruano. *Antropológica*, 4(4), 115–130. <https://doi.org/10.18800/antropologica.198601.005>
- Chaumeil, J. P. (1998). *Ver, saber, poder: Chamanismo de los Yagua de la Amazonia peruana*. Institut français d'études andines.
- Cyrułnik, B. (2005). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa. <https://www.adopcionesacofa.com/Portals/0/Documentos/Recursos/LosPatitosFeos.pdf>
- Díaz, A., Arana, A., Vargas-Machuca, R. y Antiporta, D. (2015). Situación de salud y nutrición de niños indígenas y niños no indígenas de la Amazonia peruana. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 38(1), 49–56.

<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/10008/v38n1a8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eliade, M. (1963). *Aspectos del mito*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2023/01/EliadeM-Aspectos-del-mito.pdf>

Espinosa de Rivero, O. (2008). Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (2), 87–116.
<https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/2/3779669.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] & Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos [PROMSEX]. (2023). *Guía para implementar la estrategia de educación sexual integral fuera de la escuela o en contextos no formales*.
https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/guiaeducacionsexualintegral-unfpa-promsex-f_1.pdf

Freud, S. (1928). *El múltiple interés del psicoanálisis*. En *Obras completas del profesor S. Freud* (Vol. XII, p. 91–124). Biblioteca Nueva. <https://archive.org/details/freud-1928-obras-12/page/n285/mode/2up>

Freud, S. (1975). *Esquema del psicoanálisis*. En *Obras completas* (Vol. XXIII, p. 133–210). Amorrortu Editores. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/04-Freud-S.-1980-1938-Volumen-XXIII.-Esquema-del-psicoana%CC%81lisis.pdf>

Gonzales, R. & Aliaga, J. (s. f.) *La formación de conceptos en niños bilingües*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2007/06/Conceptos-Gonzales-Moreyra.pdf>

González Prada, M. (s. f.). *Horas de Lucha*.

<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Gonzalez%20Prada,%20Manuel%20-%20Horas%20De%20Lucha.pdf>

Guitart, M., Rivas, M. & Pérez, M. (2011). Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 99–108. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79822602009.pdf>

Hay, L. (1984). *Usted puede sanar su vida*. Círculo de Lectores S.A. <https://www.colomos.ceti.mx/documentos/goe/tuPuedesSanartuVida.pdf>

Instituto Lingüístico de Verano [ILV] (2006). *Pueblos del Perú*. https://www.sil.org/system/files/reapdata/13/21/52/132152144646925446505211237409119923797/spn_pop.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2007). *Características socioeconómicas de los grupos étnicos de la Amazonía peruana y del espacio geográfico en el que residen*. <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/est/lib0944/>

Jacinto, P. (2019). *Tesoro de nombres ashánikas*. Registro Nacional de Identificación y Estado Civil [RENIEC]. https://www.reniec.gob.pe/portal/publi_catalogoCAER_archivos/c-117-tesoro-ashaninka-03Dic.pdf

James, W. (1989). *Principios de Psicología*. Fondo de cultura económica. <https://drive.google.com/file/d/11bb4fNVpPxbXr4aVhJvUC3PJjRbzdIAJ/view>

Jung, C. (1993). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Ediciones Paidós.

<https://pdfcoffee.com/qdownload/jung-carl-gustav-las-relaciones-entre-el-yo-y-el-inconsciente-pdf-pdf-free.html>

Kitayama, S., & Cohen, D. (Eds.). (2007). *Handbook of cultural psychology*. The Guilford Press.

<https://pdfcoffee.com/qdownload/handbook-of-cultural-psychology-pdf-free.html>

Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Alianza Editorial. <https://asc2.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/10/mito-y-significado.pdf>

Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. https://drive.google.com/file/d/1Z6H_666x3lm8lr5-IU07fFNkrPb8l2cE/view

Ley N° 30947. Ley de salud mental. (23 de mayo de 2019). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1484216/Ley%20N%C2%BA%2030947.pdf.pdf?v=1608073034>

Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Ediciones Akal.

Mariátegui, J. C. (2010). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Biblioteca Virtual Omegalfa <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/siete-ensayos-de-interpretacion-de-la-realidad-peruana.pdf>

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las raíces biológicas del entendimiento humano*. Lumen Editorial Universitaria. https://pildorasocial.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/autores_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf

Mayor, P. & Bodmer, R. (2009). *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20de%20la%20Amazon%C3%ADa%20peruana.pdf>

Mesa de Concertación Para la Lucha Contra la Pobreza. (2018). *Embarazo en Adolescentes y niñas en el Perú: Un problema de salud pública, derechos y oportunidades para las mujeres.*

<https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Alerta%20embarazo%20en%20adolescentes%20y%20ni%C3%Blas%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Ministerio de Cultura del Perú. (27 de marzo de 2018). *Un 53% considera que peruanos son racistas o muy racistas, pero solo el 8% se percibe asimismo como racista o muy racista.*

<https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/4975-un-53-considera-que-peruanosson-racistas-o-muy-racistas-pero-solo-el-8-se-percibe-asimismo-comoracistaomuy-racista/?form=MG0AV3>

Ministerio de Cultura del Perú. (s. f.). *Pueblo Yagua*. Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios [BDPI].

https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/pueblos_indigenas/Yagua.pdf

Nardone, G. y Salvini, A. (2006). *El diálogo estratégico, comunicar persuadiendo: Técnicas para conseguir el cambio*. RBA Libros SA.

https://www.academia.edu/40424342/GIORGIO_NARDONE_El_di%C3%A1logo_e_strat%C3%A9gico_Comunicar_persuadiendo_t%C3%A9cnicas_para_conseguir_el_cambio

Nardone, G. (2016). *La terapia de los ataques de pánico*. Herder.

https://www.academia.edu/44029279/GIORGIO_NARDONE

Pawlison, E., Pawlison, P. & Berger, H. (1976). *La fiesta yagua: Jiña, una rica herencia cultural*. Instituto Lingüístico de Verano [ILV].

<https://repositorio.cultura.gob.pe/bitstream/handle/CULTURA/655/La%20fiesta%20y%20agua-ji%20c3%b1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pawlison, P. (2008). *La mitología yagua: Tendencias épicas en una mitología del nuevo mundo*.

Instituto Lingüístico de Verano [ILV].

<https://www.sil.org/system/files/reapdata/13/10/34/13103486605513191236940588967968380309/ccp25.pdf>

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Planeta.

Rogoff, B., & Chavajay, P. (2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo: Evolución de

la investigación en este campo en Norteamérica. *Revista Educación y Pedagogía*.

16(39), 123–159. <https://scispace.com/pdf/las-bases-culturales-del-desarrollo-cognitivo-evolucion-de-24aoaush1o.pdf>

Santos, F. & Barclay, F. (Eds.). (1994). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía (Vol. I)*.

FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/ee39907b-0b35-4925-b266-b2e04ab081a6>

Sierra de la Calle, B. (1993) Los Yagua: Una tribu amazónica, Relaciones de varios misioneros

agustinos de principios del s. XX. *Archivo Agustiniiano*. 77(105), 319–364.

https://www.agustinosvalladolid.es/estudio/investigacion/archivoagustiniano/archivos/ondos/archivo1993/archivo_1993.pdf

Torralba, A. (1986). *Los sharanahua*. Secretariado de Misiones Dominicanas.

Valcárcel, L. E. (1972). *Tempestad en los Andes*. Editorial Universo, S. A.

<https://perulibertario.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/luis-e-valcacc81rcel-tempestad-en-los-andes.pdf>

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Villarejo, A. (1979). *Así es la selva*. Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía.

Viviano, T. (2012). *Abuso sexual: Estadísticas para la reflexión y pautas para la prevención*.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/libro_abusosexual.pdf