

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL
DESARROLLO
GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Integración de las perspectivas ecofeminista
y del Buen Vivir en la educación universitaria
de jóvenes indígenas peruanos, a través de la
técnica *photovoice***

AUTORA:

Lidia Jaramillo Tejedo

DIRECTORA:

Carola Calabuig Tormo

Junio 2020

(14990 palabras)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN (3)

1.OBJETO Y OBJETIVOS (4)

2.INTRODUCCIÓN (5)

3. ANTECEDENTES Y CONTEXTO (8)

3.1. Población indígena peruana (8)

3.2. La situación de la mujer en Perú (11)

3.3. Atalaya (12)

3.4. Campus UCSS-Atalaya (13)

4. PROBLEMAS A RESOLVER (15)

5. METODOLOGÍA (17)

5.1. Introducción (17)

5.2. Investigación cualitativa (18)

5.2.1. Grupos de discusión (18)

5.2.2. Entrevista cualitativa (19)

5.2.3. Observación participante (21)

5.3. Photovoice (21)

5.4. Talleres (24)

5.6. Posición de la autora (24)

6. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO (26)

6.1. Primera sesión fotográfica y reflexiones en torno a los cuidados (27)

6.2. Cartografía del cuerpo (28)

6.3. Taller ecofeminista (29)

6.4. Reloj de vida (32)

6.5. Visionado de videos (33)

6.6. Quien hace qué en mi comunidad (34)

6.7. Elaboración de narrativas (35)

6.8. Evaluación del proceso (39)

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES (40)

8. REFLEXIÓN FINAL (40)

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM), de carácter profesional, surge del periodo de prácticas realizado durante el curso académico 2019-2020 en el campus Atalaya de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), situado en la Amazonia peruana. Dicho campus está dirigido al colectivo indígena de todo Perú, creando tal reunión intercultural que se ha llegado a calificar como “uno de los pocos casos en el mundo (tal vez el único completamente exitoso) de una interacción positiva entre culturas con un nivel tecnológico muy diferente, como, por un lado, nuestra civilización occidental y, por otro lado, los 14 pueblos originarios amazónicos que tienen a sus hijos estudiando en Nopoki”(Musso et al., 2020).

El proyecto nació con el objetivo de crear una institución que “se encargara de formar docentes bilingües interculturales que no salieran totalmente de su contexto cultural en la ciudad de Atalaya, región Ucayali, donde, además, se tomaría en cuenta la cercanía de los pueblos originarios Asháninka, Ashéninka, Yine y Shipibo” (Azcona, G., 2018). Con ese motivo se creó la carrera de Educación Básica Bilingüe intercultural (EBBI), pero además el campus ofrece otras tres carreras, reuniendo cada año a doscientos alumnos de todo Perú.

La finalidad de este TFM es mostrar el proceso participativo, que se llevó a cabo en el campus Atalaya, en torno al ecofeminismo y buen vivir utilizando la técnica photovoice. Se mostrará cómo se utilizó la técnica photovoice para tratar, de forma participativa, las problemáticas sobre las comunidades indígenas de las que proviene el alumnado. Y, por último, cómo dicho proceso culminó en una exposición fotográfica con las fotos y narrativas del alumnado, fruto de todos los talleres y sesiones fotográficas que se hicieron.

La estrategia que se utilizó en todo momento fue la de realizar un proyecto con metodologías participativas y con la filosofía de la pedagogía de la liberación de Freire. Se apostó por un diálogo horizontal y participativo a través del cual el alumnado tomara conciencia de su contexto y se viera como agente de cambio. En todos los talleres la facilitación se limitó a guiar y acompañar en las diferentes dinámicas; a empatizar y conectar, para que, de la forma menos sesgada posible, se recogiera el discurso del alumnado.

Por otro lado, la metodología escogida para realizar este proyecto fue la investigación cualitativa, llevando a cabo entrevistas, grupos de discusión y observación participante. A ello se le añaden los talleres participativos y la técnica photovoice.

Por último, fruto del proceso de aplicación de dicha técnica y de los talleres participativos, se evidenció el interés del alumnado por transmitir y manifestar sus inquietudes en torno a los retos que enfrentan sus comunidades de origen. Con ello, se constató que esta técnica puede ser de utilidad en un contexto como el de la UCSS en Atalaya.

1. OBJETO Y OBJETIVOS

El presente TFM, de carácter profesional, se dirige a la utilización de la técnica Photovoice para la producción de un proceso participativo y reflexivo en torno al ecofeminismo y el buen vivir en el campus UCSS-Nopoki. Este campus está situado en la Amazonia peruana y está dirigido a la población indígena del país, con el objetivo de darle una oportunidad educativa en un entorno cercano a sus comunidades de origen. Más concretamente, el proyecto fue desarrollado con una clase de Educación Básica Bilingüe Intercultural, dirigida a formar maestras y maestros bilingües que enseñen, de vuelta a la comunidad, en castellano y en la lengua originaria pertinente. De hecho, esta carrera fue el origen del proyecto que daría lugar al campus y de ahí se derivó la necesidad encontrada de este proyecto.

El proyecto parte de la necesidad de trabajar, primero, la confianza del alumnado en sí mismo, y su capacidad de expresión, de cualquier tipo. Además, la universidad vio necesario trabajar con el alumnado la importancia de su lengua y su identidad, algo que también estuvo y está en el núcleo del proyecto Nopoki. Finalmente, también se transmitió desde la universidad la importancia de trabajar con las alumnas y los alumnos de EBBI la toma de conciencia de los desafíos que enfrentan sus comunidades. Aun con todo, los objetivos del proyecto partieron de dos talleres de diagnóstico a partir de extrapolar los intereses y preocupaciones del alumnado en torno a la universidad y su comunidad.

Por tanto, los objetivos son los siguientes:

Objetivo general: Generar un proceso reflexivo participativo en torno al ecofeminismo y buen vivir utilizando la técnica photovoice, en el campus UCSS-Nopoki con la clase de VI Ciclo de Educación Básica Bilingüe Intercultural.

Objetivos específicos:

- OE1. Utilizar la técnica photovoice para tratar, de forma participativa, las problemáticas sobre las comunidades indígenas de las que proviene el alumnado.
- OE2. Promover que el alumnado reflexione, a través de talleres participativos, en torno al ecofeminismo y buen vivir.
- OE3. Crear una exposición fotográfica final con sus fotografías y narrativas, alrededor de los temas y problemáticas que se han tratado en el proceso.

2. INTRODUCCIÓN

“[la mujer y la naturaleza] son generadoras y hacedoras de vida, por lo que las mujeres indígenas son iguales que ella y desde esa evidencia legítima su derecho a ser.

La respuesta de la mujer viene desde su propia experiencia de vida. Esa política de conservar, de cuidar. Esa mirada de respeto y complementariedad con la naturaleza.”

Caudillo Félix, G. (2016)

La población indígena peruana hace frente a grandes desafíos ambientales mientras sufre, una pobreza que llega casi a doblar a la de la población de habla castellana en Perú (INEI, 2017). Los departamentos con mayor población indígena, los de la zona amazónica peruana, sufren los peores datos en educación y en nutrición comparado con la media nacional. Algo que da una visión sintética de su condiciones de vida es la proporción de población que vive en hogares con acceso a servicios básicos en dichos departamentos. Con datos de 2016, las viviendas con dichas características representaban en Ucayali el 31,4%, en el Amazonas el 58% y en Loreto el 34,6%, los departamentos que mayor población indígena concentran (INEI, 2017).

En este contexto, la mujer rural es la mayor perjudicada, la pobreza de este grupo alcanza el 52.8%. (“Ser mujer en el Perú - Ayuda en Acción Perú”, 2020). A ello se le añaden los trabajos no remunerados de cuidado y sostenimiento de la vida, actividades a las que las mujeres peruanas dedican 24 horas más que los hombres (El correo, 2020).

A este contexto desfavorecedor para la población indígena, se le suma la explotación de sus tierras de forma indiscriminada y con grandes perjuicios para ella y la población que la habita. Zumela Burneo (2012), por ejemplo, señala que en este siglo se ha dado en Perú una “oleada de acaparamiento de las tierras y los recursos naturales por parte de grandes grupos económicos y empresas transnacionales” para la explotación de nuevos recursos naturales como los hidrocarburos, los minerales y la madera de los bosques (Burneo, 2012)

Con ello, han surgido conflictos sociales y medioambientales entre esas entidades y la población local. Todo ello al margen de los derechos y del desarrollo “de miles de familias de pequeños productores y de la población indígena del país” (Burneo 2012).

Mientras, como relata una noticia de *The Guardian* sobre una epidemia de mercurio en la comunidad amazónica Nahua, el gobierno olvida a esta población. En este caso, que causó mucha polémica, un integrante de la comunidad denunció que ninguna autoridad visitó el pueblo de Santa Rosa de Serjali desde que se tuviera noticia por primera vez de esta “epidemia”; y el único consejo que les dieron fue “comer bien” (Hill D., 2018).

Con todo encontramos un contexto de explotación de la mujer y la naturaleza, que sostienen la vida y de las que la sociedad, o parte de ella, se beneficia. Por ello, desde el inicio del proyecto del que este texto se ocupa, se consideraron ideales dos teorías, que cubrían con su paraguas teóricos este contexto tan desfavorecedor para la naturaleza y la mujer: el ecofeminismo y la teoría del buen vivir.

Para este trabajo nos parece muy adecuada la definición que hacen Shiva y Mias (Mies et al., 2020) del ecofeminismo, en palabras de Yayo Herrero (2020):

“Shiva y Mies muestran el ecofeminismo como una potente corriente de pensamiento y un movimiento social que liga el ecologismo y el feminismo. Se trata de una filosofía y una práctica activista que defiende que el modelo económico y cultural occidental <<se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la colonización de las mujeres, de los pueblos “extranjeros” y de sus tierras, y de la naturaleza>>”

Esta teoría nace en los años 70 (Herrero, 2013), aparece por primera vez en 1974 en el libro *Feminismo o la muerte de Françoise D'Eaubonne*. En el libro se afirmaba que había una relación inequívoca entre la explotación de la naturaleza y la dominación masculina, y que la solución a esa destrucción ambiental, la producción y consumo de objetos innecesarios y la alienación del tiempo propio, era cuestionar la relación entre los sexos (Herrero, 2015). En ese mismo momento, las mujeres se manifestaban en diferentes países para defender la vida, reflexionando y señalando las problemáticas de la relación entre los seres humanos y la naturaleza desde visiones muy diferentes. Con ello surgieron diferentes corrientes de la teoría ecofeminista con lo que, en realidad, tenemos que hablar de ecofeminismos (Herrero, 2015). Como se desprende de esas manifestaciones, y del mismo origen de la teoría, todos los ecofeminismos critican el actual modelo social, económico y cultural. Mientras, aportan una mirada diferente a la realidad cotidiana y la política, poniendo de relieve figuras o actividades infravaloradas e invisibilizadas que sostienen, día a día, la vida (Herrero, 2013).

En este trabajo hemos optado por el ecofeminismo constructivista que, en contraposición al ecofeminismo esencialista, defiende que la vinculación que se hace entre mujeres y naturaleza es una pura construcción social. De esta construcción nace la diferenciación de roles y funciones que derivan en la división sexual del trabajo, “la distribución del poder y la propiedad en las sociedades patriarcales, las que despiertan esa especial conciencia ecológica de las mujeres” (Herrero, 2015). Frente a esto, esta rama de la teoría ecofeminista crítica que se condicione la naturaleza y las relaciones humanas a la economía y el crecimiento. Su fin es visibilizar el sometimiento, señalar las responsabilidades y hacer responsables tanto a los hombres como a las mujeres del trabajo que supone el sostenimiento de la vida (Herrero, 2015).

Por todo ello, la autora juzgó pertinente aplicar esta teoría en el proyecto porque, como dice Puelo (2014) “permite reconocernos, situarnos y comprendernos mejor como especie, permite comprender las causas y repercusiones de la estricta división que la sociedad occidental ha establecido entre Naturaleza y Cultura, o entre la razón y el cuerpo”. Esta misma autora sigue y afirma que dicha teoría da lugar a reflexionar sobre los riesgos que implica analizar la realidad de forma reduccionista, sin totalidades, simplificando la complejidad y obviando la importancia de los vínculos y las relaciones para los seres humanos

El otro paraguas teórico de este proyecto es el Buen Vivir, Sumak Kawsay o Suma Qamaña Seguimos a Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2016) para definir esta teoría:

“El Buen vivir es una propuesta política plural de transformación de aquellas sociedades que no han alcanzado el pretendido desarrollo y que, en su lugar, buscan la realización de una vida en plenitud; o lo que es lo mismo, un metarrelato de liberación que busca el bienestar de la sociedad por medio de la consecución de una vida en armonía con uno mismo (identidad), con la sociedad (equidad) y con la naturaleza.”

Siguiendo a Caudillo (2016) el Suma Qamaña o Vivir Bien significa equilibrio y armonía que se traducen en acciones concretas en nuestra familia, nuestra vida y la sociedad. Significa “despertar en el contexto del relacionamiento con la vida, complementandonos con todas las formas de existencia”. Por ello la autora afirma que esta teoría se complementa perfectamente con el ecofeminismo constructivista: ambos critican la desvinculación de los seres humanos con la naturaleza, ponen de relieve la importancia de las relaciones humanas y proponen una alternativa basada en la conexión entre los seres humanos, sus relaciones de dependencia y la naturaleza.

La teoría del buen vivir nació una propuesta alternativa surgida en los países andinos. Tiene su origen en la idea de construir el bienestar de las personas inspirándose en la forma de vida de los pueblos originarios de Abya Yala (Hidalgo-Capitan et al., 2019). A finales noventa y principios de los dos mil, la propuesta del vivir bien se utilizó en Bolivia por los líderes indígenas, frente al lema “para vivir mejor” de los gobiernos de Hugo Banzer y tuto Quiroga (Caudillo, 2016). Más adelante, la Constitución ecuatoriana de 2008 recogió el derecho al Buen Vivir y a la Naturaleza. Y, por su parte, la Constitución boliviana de 2009 fue incluso más específica y recogió pluralidad lingüística del país que dicha constitución reconoce como plurinacional (Tortosa, 2011).

Para este proyecto ha sido especialmente importante la lectura que hace esta teoría sobre la cultura y la identidad indígenas, y es que el Buen Vivir propone que esta población las recupere a través de los antepasados, “para lograr una verdadera descolonización de sus pueblos y de las sociedades nacionales y construir el Buen Vivir” (Caudillo, 2016).

En esa misma línea, como señala Tortosa (2011), lo que nos interesa de esta teoría, además de la herramienta teórica y analítica que supone, es que proviene del vocabulario de los pueblos originarios marginados históricamente. Así, como señala dicho autor, Sumak Kawsay y Suma Qamaña tienen una importancia simbólica ineludible, dado que se trata de un grupo marginado aportando, desde su cosmovisión del mundo, una serie de ideas dirigidas a solucionar una situación creada por aquellos que les marginaron. En definitiva, afirmamos que las ideas del buen vivir son una oportunidad para repensar el desarrollo desde espacios que han sido expulsados hacia la periferia y para escuchar sus voces, las voces de los relegados y no de la élite

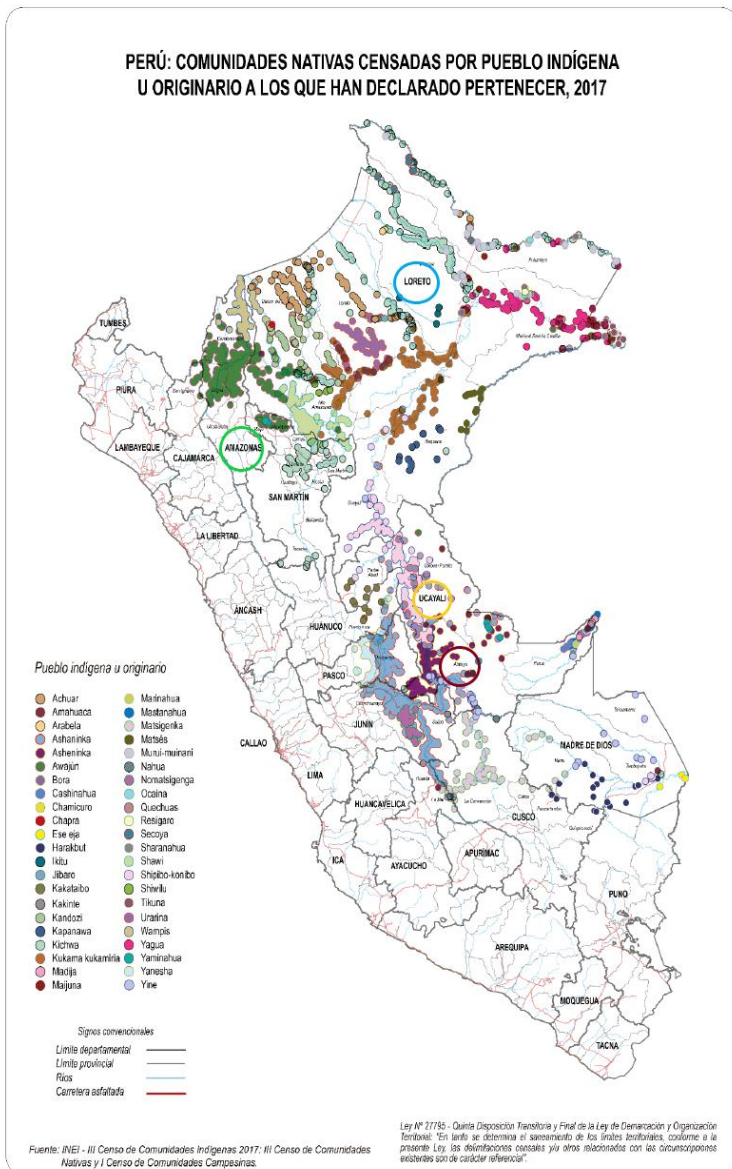
3. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL PROYECTO

3.1. Población indígena peruana

Primero que todo, para saber qué entendemos por “población indígena” acudimos a la Base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI) de Perú, que entiende por “pueblos indígenas u originarios”:

“ aquellos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país y región; conservan todas o parte de sus instituciones distintivas; y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria” (BDPI, 2020)

Esta misma entidad tiene registrados 55 pueblos indígenas en el Perú, 51 de la Amazonía y 4 de los Andes. De las 48 lenguas originarias que existen en Perú, 4 se hablan en los Andes, siendo el quechua aquella que es hablada en casi todo el país, y 44 se hablan en la Amazonía (BDPI, 2020).



Más en detalle, en Perú se contabilizaron 2.703 comunidades censadas, pertenecientes a 44 pueblos indígenas u originarios (INEI, 2017). Además, el III Censo de Comunidades Nativas 2017 indica que el segundo departamento con más comunidades es Ucayali (14,2%) departamento al que pertenece Atalaya, ciudad en la que se sitúa el campus Atalaya de la UCSS, donde se ha desarrollado el proyecto. El primero es Loreto (43,2%) y el tercero es Amazonas (13,4%) (INEI, 2017). Para situarnos mejor, a continuación, se señala un mapa con la distribución geográfica de los distintos pueblos indígenas. En los círculos: en azul Loreto, en verde el dpto. Amazonas, en amarillo Ucayali y en rojo Atalaya.

Figura 1 : Mapa de Perú, comunidades censadas por pueblo indígena u originario a los que han declarado pertenecer, 2017

Fuente: elaboración propia a partir de [Bdpi.cultura.gob.pe](http://bdpi.cultura.gob.pe). 2020.

Inicio | BDPI. [online] Disponible en: <<https://bdpi.cultura.gob.pe/>> [Último acceso 22 septiembre 2019].

Dar un número exacto de población indígena es muy difícil, el censo del INEI no es claro y fuentes como el PNUD y el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) no dan referencias claras. El primero tiene la bibliografía obsoleta (PNUD en Perú, 2020), referenciando a la Base de Datos de los pueblos indígenas (BDPI) del ministerio de salud con un enlace que da error. El segundo no aporta la fuente de la información que aporta sobre el censo (Mamo, 2020). Ambos dicen que según el registro de 2007 existen más de 4 millones de personas indígenas en Perú. Con este dato hemos acudido al censo nacional de 2017, que indica que son 4.567.592 millones de personas las que se autoidentifican como indígenas, tienen 12 o más años y pertenecen a un área rural (INEI, 2018).

Esta población se enfrenta a muchos desafíos y problemas ambientales mientras sufren una gran desigualdad. La pobreza afecta en mayor medida a la población que habla una lengua nativa, la incidencia llega a ser casi el doble que la de la población de habla castellana. En 2009 representaba un 53,8% frente al 28.5 de esta última población, en 2015 las cifras se redujeron a un 33,4 y 18,8 % respectivamente (INEI, 2017). En las dimensiones que la pobreza puede contener, seguidamente nos vamos a ocupar de algunas de ellas. Como se puede ver a continuación, las peores estadísticas suelen coincidir con los departamentos que más comunidades indígenas registran: Amazonas, Ucayali y Loreto:

	Media nacional	DEPARTAMENTOS		
		Ucayali	Amazonas	Loreto
Proporción de población que dispone de agua por red pública, según departamento, 2016	88.0%	70,1%	80,5%	55,5%
Proporción de la población con acceso a la electricidad, según departamento, 2016	94,5%	87,4%	77,1%	76,6%
Proporción urbana que vive en barrios marginales, asentamientos improvisados o viviendas inadecuadas, según departamento, 2016	45,9%	85%	78,6%	73,7%
Proporción de la población cubierta por niveles mínimos o sistemas de protección social Proporción de población de 14 a más años de edad con seguro de pensión, 2016	-	24%	12,9%	20%
Proporción de la población que vive en hogares con acceso a servicios básicos, 2016		31,4%	58%	34,6%
Proporción de estudiantes de segundo grado de primaria con nivel satisfactorio en comprensión lectora, según departamento, 2015	49,8 %	29%	43,3%	18%

Proporción de jóvenes que usan internet, según departamento, 2015	51,8%	41,8%	27,00%	31,1%
Prevalencia de la malnutrición (peso para la estatura, desviación típica > +2 o < -2 de la mediana de los patrones de crecimiento infantil de la Organización Mundial de la Salud (OMS))entre los niños menores de 5 años	(LIMA) 0,3	1,6	0,6	1,3

Figura 2: Condiciones de vida en Ucayali, Amazonas y Loreto en comparación a la media nacional **Fuente:** elaboración propia a partir del Instituto nacional de estadística e informática (INEI), 2017. Línea De Base De Los Principales Indicadores Disponibles De Los Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS). [online] Lima: INEI. Disponible: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1429/libro.pdf [Último acceso 18 noviembre 2020].

Así, encontramos que estos departamentos están lejos de la media en acceso a agua por red pública, por lo que muchas veces recurren al agua del río, que en algunos casos está contaminada. Estos territorios también se encuentran por debajo de la media en acceso a electricidad. Los datos sobre la vivienda con servicios básicos, engloba a los datos anteriores y da buena cuenta de la situación de la población en los departamentos amazónicos. Además, por lo que se extrae de esos datos, dichas viviendas están normalmente situadas en barrios marginales, asentamientos improvisados o viviendas inadecuadas. Es el único dato en el que estos departamentos superan a la media nacional. Finalmente, encontramos que su cobertura sanitaria también es deficitaria, esto se une a la desnutrición infantil que el INEI recoge, sólo el departamento de la Amazonia se acerca por tres décimas a los datos de la capital peruana.

Como las participantes y los participantes del proyecto eran jóvenes indígenas también se ha visto adecuado contextualizar su acceso a internet, hoy en día tan esencial, y su nivel de comprensión lectora, a falta de mejores datos sobre el nivel educativo. En cuanto al primer aspecto, a falta de diez puntos el único departamento cercano a la media peruana es Ucayali, algo que se entiende por su mayor urbanización. La comprensión lectora también es más baja que la media en estos departamentos, lo que se explica por la educación intermitente que reciben y que, además, en algunos casos no es bilingüe (en castellano y en la lengua originaria de la comunidad).

Cómo último punto, cabe destacar la dificultad de encontrar estos datos y que además no se encuentren de forma específica describiendo la situación de la población indígena.

Como ya se ha señalado, además, esta población no sólo presenta esta precaria situación, sino que “la Amazonia peruana” y los pueblos indígenas enfrentan graves amenazas e impactos ambientales y climáticos” según la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). Esta organización representante de “los pueblos indígenas de la Amazonía [peruana]” (AIDSESP, 2020) denuncia que este territorio y sus habitantes sufren inundaciones, sequías, incendios forestales, alejamiento de la fauna terrestre y acuática, “escasez de frutas y productos de recolección y aumento de enfermedades” (AIDSESP, 2016)

Esta entidad llega a hablar de “una auténtica catástrofe climática, ambiental, social, cultural, a nivel global y en especial en el Perú, como tercer país de mayor vulnerabilidad planetaria”.

De esta situación culpa a las presiones del extractivismo y desarrollismo local, a las plantaciones masivas (de palma aceitera, cacao o papaya), a la minería aurífera, a la tala ilegal y derrames de hidrocarburos, entre otros.

En esta misma línea el IWGIA, en su último informe de abril de 2020, señala que “el 21 % del territorio nacional está cubierto por concesiones mineras, las cuales se superponen al 47,8% del territorio de las comunidades campesinas” (MAMO, 2020) y que la Amazonía peruana contiene un 75 % por concesiones de hidrocarburos. También señala a las industrias extractivas, a los incendios forestales, a las mafias de minería y a la tala ilegal que ha aumentado en los departamentos de Madre de Dios y Ucayali.

También acusa “la ausencia de ordenamiento territorial y la falta de implementación eficaz de la consulta previa”. Con esto último, denuncia, aumentan los conflictos territoriales y socioambientales en Perú, país que, añade, “ha suscrito y ratificado el Convenio sobre Pueblos Indígenas núm. 169 de la OIT y votó a favor de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007”.

3.2. La situación de la mujer en Perú.

El 24.3% de los hogares peruanos están mantenidos por mujeres. De ese porcentaje, el 25% vive en situación de pobreza y el 7.4% en pobreza extrema. En la zona rural la pobreza femenina alcanza el 52.8% (“Ser mujer en el Perú - Ayuda en Acción Perú”, 2020). Y aunque no se trate de núcleos familiares monoparentales, el tiempo dedicado al cuidado de la casa, representa el 3% en hombres y el 27% en mujeres.

Ello va de la mano de una remuneración menor y, por lo tanto, desigual, con relación a los hombres. El ingreso promedio de la población activa femenina representa el 62% del ingreso promedio de la masculina, según ayuda en acción (2020). Además, el porcentaje de mujeres jóvenes entre los 15 y los 29 años que ni estudian ni trabajan es más del doble (24.2%) que el de los hombres (11.3%) (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2020) Ello añadido al resto de actividades no remuneradas, como el el cuidado a niños y adultos mayores, las mujeres peruanas invierten 39 horas y 28 minutos a dichas tareas, pasando en 24 horas a los hombres (El correo, 2020).

El analfabetismo también lo protagoniza la mujer peruana, de 1 millón 359 mil 558 personas analfabetas en el país, el 75% son mujeres. La deserción escolar, como es obvio, sigue la misma línea, y afecta principalmente a las adolescentes El 60.7% de mujeres adolescentes en zonas rurales no pueden seguir acudiendo al centro educativo por problemas económicos. Además, un 6,2% la deserción responde a la falta de centros educativos en el centro poblado (“Ser mujer en el Perú - Ayuda en Accion Perú”, 2020).

De la violencia patrimonial y educativa, se pasa a la violencia física y el maltrato. En Perú, entre 2009 y 2015, 823 mujeres fueron asesinadas por sus parejas, más de la mitad (63%) tenía 18 y 34 años (“Ser mujer en el Perú - Ayuda en Acción Perú”, 2020).

Esta situación de la mujer, unida a las problemáticas ecológicas ligadas al modelo extractivista y de desprotección ambiental y de hábitats de pueblos indígenas, conecta de forma profunda con

planteamientos como el buen vivir o los ecofeminismos, que pondrán en valor la sostenibilidad de la vida y la equidad de género

3.3. Atalaya



Figura 3: Vista aérea de Atalaya desde una avioneta. Diciembre 2019. **Fuente:** elaboración propia.

Como se ha mencionado varias veces, la entidad con la que se ha trabajado se encuentra en la selva amazónica peruana, en la ciudad de Atalaya, que se divide en cuatro distritos: Raymondi, Sepahua, Tahuanía y Yurúa. Esta provincia junto con las de Coronel Portillo, Padre Abad y Purús conforman la Región Ucayali.

La ciudad de Atalaya propiamente dicha está aislada, rodeada de reservas naturales, por ello el transporte óptimo es la avioneta o la barca, esta última opción desde Lima implica cuatro transportes antes de la barca y un día de viaje. El clima es el propio de la selva: húmedo, lluvioso y de temperaturas altas (en promedio de 27 grados), teniendo ciclos lluviosos de febrero a mayo y de septiembre a noviembre. Su territorio tiene un aproximado de 38,924 km² de superficie, una población promedio de 55 mil habitantes con una densidad poblacional de 1,29 Hab/Km² (“Portal Municipal del Perú”, 2012).

3.4. Campus UCSS-Atalaya



Figura 4: Vista aérea del Campus UCSS-Atalaya. Fuente: UCSS Nopoki - Atalaya - Universidad Católica Sedes Sapientiae. (2020). Último acceso el 20 Noviembre 2019: <https://www.facebook.com/UCSSNopoki/>

La particularidad del campus Atalaya radica en que está dirigido al colectivo indígena de todo Perú. Esta reunión de etnias de todo el país ha llegado a calificarse como “uno de los pocos casos en el mundo (tal vez el único completamente exitoso) de una interacción positiva entre culturas con un nivel tecnológico muy diferente, como, por un lado, nuestra civilización occidental y, por otro lado, los 14 pueblos originarios amazónicos que tienen a sus hijos estudiando en Nopoki”(Musso et al., 2020) Además, este campus ofrece para sus estudiantes dos tipos de becas, primero, todo estudiante que entra está becado al cincuenta por ciento automáticamente (a cambio de trabajos quincenales en el campus) y, segundo, alberga y sustenta aparte de dichos estudiantes. Después de varios cambios, la beca del albergue se dirige sólo al alumnado de la carrera de “Educación Básica Bilingüe Intercultural” (EBBI). Ello se debe a la falta de fondos para mantener la beca de albergue a todo el alumnado y por centrar sus recursos en el grupo por el que estaba creado originalmente el proyecto. Y es que los pueblos originarios peruanos, sobre todo los de la selva amazónica, carecen de una apropiada educación básica en general y en su idioma originario en particular, como ya hemos podido ver. La educación, como en tantos casos, puede ser el vector de mejora de las oportunidades reales y de realización vital que estos pueblos necesitan. Y, el hecho de que se puntualice, además, que esta sea en su lengua originaria, es porque el proyecto fue consciente de que junto con la desaparición de la lengua “se pierden también los saberes, la tradición, los modos de entender y relacionarse con el mundo y con los otros” (Musso et al., 2020).

El origen del proyecto que dio lugar al campus Atalaya se debe a la iniciativa de Monseñor Gerardo Žerdin, un misionero franciscano con experiencia en los pueblos amazónicos, que propuso crear una institución que “se encargara de formar docentes bilingües interculturales que no salieran totalmente de su contexto cultural en la ciudad de Atalaya, región Ucayali, donde,

además, se tomaría en cuenta la cercanía de los pueblos originarios Asháninka, Ashéninka, Yine y Shipibo” (Azcona, G., 2018). Ello derivó en que en 2007 Nopoki se fundará oficialmente como una filial de la UCSS de Lima, con 47 estudiantes y una facultad única, la de Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI)” (Azcona, G., 2018).



Figura 5: Clase de EBBI 6º Ciclo **Fuente:** Elaboración



Figura 6: Comedor del albergue Nopoki **Fuente:** Elaboración propia

El campus, además, viene ofreciendo desde hace unos años otras tres carreras: “Administración”, “Contabilidad” e “Ingeniería Agraria con mención forestal”. El alumnado total que recoge el campus, con estas cuatro carreras, es de un promedio de 200 cada curso escolar. A ello se le añade un apartado no universitario dedicado a formación que en España se entendería como más cercana a la Formación Profesional.

En cuanto al albergue se fundó en 2005 con el objetivo general de “mejorar la calidad educativa armonizándola cultural y lingüísticamente con la realidad de las comunidades nativas de la selva central del Perú”. Esto es que se quiso imitar el entorno natural en el que viven los jóvenes indígenas que estudian en Nopoki, para que su adaptación fuera más sencilla. El espacio consta de cuatro módulos de dormitorios, cocina, comedor, baños, duchas, tendederos, pilas para lavar la ropa y tanque de agua potable. Los dormitorios, separados por sexo, son compartidos por muchos alumnos y muchas alumnas, diseñados para seis puede llegar a doblarse el número.

4. PROBLEMAS A RESOLVER

El primer diagnóstico que se transmitió sobre el campus y el albergue UCSS-Nopoki fue por parte de una ex alumna del Máster en Cooperación al Desarrollo (UPV) y empleada en la ONG Madre Coraje, puesto por el cual evaluaba el proyecto del albergue y conocía bien la zona. Ella transmitió que el alumnado del albergue Nopoki acusa diferentes problemáticas y necesidades que podrían ser abordadas y gestionadas en las prácticas en las que se basa el presente texto. Dichas problemáticas o necesidades eran:

1. Desigualdad de género.
2. Falta de toma de responsabilidades, enseñar que no sean una carga. Falta “visión de hogar, sobre todo a los chicos”.
3. Hace falta fomentar el hábito de lectura y más dinamismo en su fomento.
4. Falta de promoción del desarrollo humano integral de los estudiantes.
5. Hace falta fomentar prácticas de higiene entre el alumnado.
6. Baja autoestima del alumnado, desde niños no se les educa en los afectos.
7. Presencia de violencia en el entorno familiar del alumnado.

Una vez en terreno, el tutor de prácticas confirmó este prediagnóstico y nos presentó a todo el profesorado dispuesto a participar del hipotético plan de trabajo de las prácticas. Después, se confirmó el acuerdo de trabajo conjunto con la profesora Ada Barrientos, profesora en el VI Ciclo de EBBI, y con la Brigada Ambiental, un grupo de alumnas y alumnos voluntarios interesados en sensibilizar y en hacer actividades alrededor de las problemáticas ambientales de la zona.

Estos acuerdos de trabajo se establecieron porque la universidad localizó una necesidad de trabajar temas relativos al diagnóstico anterior con el alumnado de VI Ciclo de EBBI, como, por ejemplo: la autoestima, mejora de la confianza a la hora de expresarse, falta de toma de conciencia sobre los problemas ambientales de su comunidad, falta de activación en cuanto a estos últimos y sobre los problemas sociales de sus comunidades.

Además, la profesora de este ciclo acogió con entusiasmo la propuesta que hizo la autora del TFM sobre insertar la metodología photovoice en el plan de trabajo. Se tuvieron conversaciones informales con ella para confirmar el diagnóstico previo antes expuesto y plantear un plan de trabajo.

En cuanto a la Brigada, también se le propuso utilizar dicha metodología y mostraron interés por la oportunidad que daba de reflexionar en torno a aspectos medioambientales de su entorno y lograr divulgarlos mejor a través de la fotografía. Este plan de trabajo tomó una línea paralela al anterior, y a veces se cruzó con él, enriqueciendo el diagnóstico previo y el trabajo con EBBI.

Para corroborar lo que se había hablado en conversaciones informales con diferentes miembros del profesorado sobre los posibles problemas a “resolver” se hicieron dos talleres con ambos grupos, “lo que más me gusta y lo que menos de mi comunidad”. El taller con la Brigada Ambiental se incluye porque, como se ha dicho, contribuyó a la elaboración del proyecto que ocupa a este texto. Por otro lado, se hizo el mismo taller también con la clase participante del proyecto, EBBI de 6º ciclo, pero hablando de la universidad. Por límite de extensión, la

descripción de los talleres de diagnóstico se incluye en el Anexo, se muestran las conclusiones principales que se obtuvieron:

- Falta de autoestima
- Riesgos ambientales en las comunidades originarias
- Riesgo de pérdida de las lenguas originarias en algunas comunidades indígenas.
- Sentimiento de fuerte identidad indígena y alto sentimiento de pertenencia a su comunidad.
- Vulnerabilidad de las comunidades indígenas y su situación precaria en muchos aspectos: educativo, de salud y salubridad, acceso a servicios básicos como agua potable...
- Conciencia del alumnado de EBBI de IV Ciclo, sobre esto el punto anterior, al contrario de lo que se nos había transmitido.

5. METODOLOGIA

5.1. Introducción

La metodología escogida para realizar este proyecto ha estado acorde con el contexto y necesidades de la entidad, y ha sido definida por la autora del TFM y aplicada en acuerdo con la profesora con la que se ha trabajado conjuntamente y con el tutor de prácticas. Por otro lado, se han utilizado diferentes técnicas según las necesidades que iban surgiendo, como las entrevistas, para asegurar que se obtenía una visión lo más global posible de la realidad y el objeto que ocupa este trabajo. El proceso completo en sus diferentes fases tuvo lugar entre septiembre y diciembre del 2019.

La autora ha sido la única responsable de seleccionar las técnicas, las dinámicas y los tiempos que, posteriormente, se han consensuado con el profesorado con el que se ha trabajado. Sin embargo, la aplicación de algunas técnicas se ha ido cambiando o incluso eliminando. Por ejemplo, en un momento dado se dejó de hacer talleres con metodología inductiva; también, se introdujeron nuevas estrategias, como el visionado de videos. La primera prioridad ha sido siempre adaptar el proyecto y las técnicas de investigación a la realidad en la que se estaban insertando.

Además, tanto el profesorado como el alumnado con el que se ha trabajado han sido concedores de que el proceso sería tratado en el trabajo final de máster de la autora. Por ese motivo, han dado permiso para utilizar sus derechos de imagen y los resultados del trabajo realizado.

Para tener una visión clara de la metodología se aporta un esquema que la sintetiza:



Figura 7: Visión esquemática de la metodología **Fuente:** Elaboración propia a partir de Corbetta (2007) y Wang y Burris (1997).

5.2. Investigación cualitativa.

Al tratarse de un objeto de estudio pequeño, se ha utilizado una metodología cualitativa de investigación, el método que Taylor y Bogdan definieron en 1992 como la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (A. J. S. Taylor, R. Bogdan, 1992).

Es un método interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, y eso es un punto crucial de este trabajo. La autora del texto dirigió su interés a aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en cuestión, no necesariamente “en el significado que los investigadores le han dado ni a lo que expresa la literatura al respecto” (Batthyány y Cabrera, 2011).

Otro motivo de elección es que da pie a una observación naturalista y sin control. El contexto del proyecto, de hecho, casi no daba otra opción que la de extraer información cercana a través de conversar con personas “u observar sus comportamientos y acción en contexto, en una interacción cara a cara a lo largo del tiempo” (Batthyány y Cabrera, 2011).

El enfoque tomado, en esta técnica, es el interpretativista, que ve a los individuos como actores sociales entendiendo que sus opiniones particulares beben o se insertan en el sistema social al que estos pertenecen (Royo, 2012). Por tanto, se sigue a Corbetta (2007) para afirmar que hay múltiples realidades como múltiples perspectivas se encuentran, y ese ha sido el empeño de la investigación. En esa misma línea, la forma de estudio es un “estudio de caso”, porque se hizo un análisis de un fenómeno o problema en profundidad. Y, en ese estudio, el muestreo ha sido intencional, dado que se ha elegido conscientemente, se trata del alumnado de EBBI de VI Ciclo con el que se trabajó.

5.2.1. Grupos de discusión

Para Callejo (2001) el grupo de discusión es una práctica de investigación que sirve como método para conocer y no es una herramienta finalista en sí misma.

Pero para una definición más concreta y funcional nos hemos fijado en Inmaculada López Francés (2010) que señala que el “grupo de discusión es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés, que debe estar dirigida por un/a moderador/a. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados” (López Francés, 2010)

En la investigación que nos ocupa, se hizo un grupo de discusión, con una duración de 38:34 minutos, con los miembros de la brigada ambiental, alumnado voluntario para sensibilizar sobre el medio ambiente en la universidad y emprender acciones de mejora de este mismo en el entorno universitario. Se trataba de ocho alumnas y alumnos de ingeniería agraria con mención forestal de la UCSS, entre los 23 y 28 años. Uno de sus miembros ha trabajado frecuentemente con proyectos de desarrollo en comunidades indígenas tanto con ONG como con la

Municipalidad de Atalaya. El resto de los y las integrantes aportaron su punto de vista elaborado a partir de sus prácticas en terreno.

Se les interrogó sobre las problemáticas ambientales de las comunidades originarias, se debatió sus posibles soluciones y se reflexionó sobre el porqué de una “actitud pasiva” que estos miembros veían en la población indígena frente a esos problemas y sus causantes.

Este grupo de discusión se hizo respondiendo a la necesidad de la investigadora de tener una visión lo más global y completa posible del objeto del proyecto. En un momento dado, se llegó a la conclusión de que no era suficiente la visión del alumnado con el que se estaba trabajando y del profesorado. Sobre todo, en lo que se refería a las problemáticas ambientales del Amazonas, por ejemplo. Así, se resolvió hacer un grupo de discusión con la Brigada ambiental, cuya motivación, conocimientos y experiencia les convertía en un actor de interés para la investigación y el proyecto.

5.2.2. *Entrevistas cualitativas*

Según Corbetta (2007) una entrevista es “como una conversación provocada por el entrevistador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación”, guiada por el primero y con una guía de preguntas flexible y no estandarizada (Corbetta, 2007). Esta técnica tiene por objeto de conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, [y] sus percepciones”, y es lo que se pretendía obtener de las entrevistas que se realizaron. Se consideró oportuno hacer tantas entrevistas como fuera posible hasta tener un cierto “efecto de repetición”, en el que tuviéramos por seguro que habíamos cubierto todas las temáticas importantes para el proceso desde varias perspectivas.

Las temáticas sobre las que se cuestionó fueron diversas, algunas tenían más que ver con el propio proceso y otras eran importantes para conocer al alumnado que participaba en él: la realidad del alumnado indígena, su nivel educativo, los problemas ambientales de las comunidades indígenas (sobre todo del Amazonas), la pérdida del idioma y la cultura indígenas en algunas comunidades, el trato del gobierno a estas, cómo llegar mejor al alumnado, qué técnicas son más adecuadas, la dinámica de la universidad y el funcionamiento del albergue, las carencias nutricionales, y de salud en general, del alumnado, sus cargas familiares...

Las entrevistas fueron semi estructuradas o abiertas, dado que a veces la oportunidad de hacer una entrevista surgía de forma espontánea a partir de una conversación o de una dinámica en clase. Normalmente, se hacía un guion con los temas que se querían tratar, como procede a las entrevistas semi estructuradas (Corbetta, 2007). Ello daba lugar a respuestas más amplias e imprevisibles, pero evitaba cerrar la temática y dar lugar a que surgiera información desconocida para la investigadora. Las entrevistas que se hicieron son las siguientes:

Persona entrevistada	Interés	Código Entrevista	Duración	Cronología
Profesora de la clase de EBBI de 6º Ciclo participante del proceso	Mucha experiencia en el trato con alumnado indígena y conocimiento de su realidad	P1F	11:48	28 octubre 2019
Profesora UCSS	Ingeniera agrónoma y ex trabajadora en proyectos de desarrollo de las comunidades del río Tambo (Atalaya).	P2F	31:18	17 octubre 2019
Cura de Cáritas	Cura en misión en Atalaya desde hace 25 años, en constante trabajo con comunidades indígenas de la cuenca amazónica peruana	O1M	01:28:56 01:34:19	6 diciembre 2019
Tutor de prácticas, profesor, psicólogo y nutricionista de la UCSS	Mucha experiencia en el trato con alumnado indígena y conocimiento de su realidad	P3M	12:11 08:24	1 noviembre 2019
Profesor de deportes, historia y zoología de la universidad.	Mucha experiencia en el trato con alumnado indígena y ex profesor de un pueblo nativo situado en Maldonadillo.	P4M	23:01	8 noviembre 2019
Alumno de IV Ciclo de EBBI	Participante del proceso	A1M	02:49	18 noviembre 2019
Alumna de IV Ciclo de EBBI	Participante del proceso	A2F	05:28	18 noviembre 2019
Alumno de IV Ciclo de EBBI	Participante del proceso	A3M	05:23	18 noviembre 2019
Alumna de IV Ciclo de EBBI	Participante del proceso	A4F	01:40	18 noviembre 2019

Figura 6: Codificación y características de las entrevistas. **Fuente:** Elaboración propia.

5.2.3. Observación participante

Corbetta (2007) define la observación participante como “una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado” con unas condiciones: primera, de forma directa, segunda, durante un periodo de tiempo significativo, en el medio de dicho grupo y, tercero, “estableciendo una interacción personal con sus miembros”. Todo ello con el fin de poder describir lo que este grupo hace y comprender sus motivaciones o como diría Weber, “ver el mundo con los ojos de los sujetos estudiados”.

En este caso, siguiendo a Jorgensen (1998), la observación se hizo porque se sabía muy poco del grupo que se iba a estudiar y porque había diferencias culturales patentes y, por lo tanto, entre la visión interna y externa. Obviamente, para formular y desarrollar bien el proyecto había que estar atentos a nuestro entorno y a toda la información que se pudiera obtener y fuera de ayuda. Esta observación se hacía en clase, tomando café en la universidad, transitando por la universidad, en la visita a comunidades indígenas y en comidas informales con el profesorado. Se hizo durante los tres meses y medio que se habitó Atalaya, desde principios de septiembre hasta mediados de diciembre de 2019.

5.3. Photovoice.

Para definir la técnica photovoice se ha utilizado el manual de The PhotoVoice (Reino Unido, 2019), que entiende que es un proceso que busca una transformación social positiva en comunidades marginadas o minoritarias a través de la enseñanza en fotografía y gracias a la cual pueden dar voz a sus demandas y mejorar su calidad de vida(ThePhoto Voice Manual, 2019).



Figura 7: Etapas de la metodología Photovoice. **Fuente:** Elaboración propia.

¿Y por qué la fotografía? Porque es una herramienta comunicativa directa y puede dejar una impresión significativa en la persona que observa la foto, pero sobre todo también por la relativa simplicidad de hacer fotos, sobre todo en el contexto en que se insertó esta técnica, el alumnado tenía dificultades en la comprensión y expresión oral y/o escrita, y se inclinaban pedagógicamente más por lo visual y lo práctico. Wang y Burris (1997) ya apuntaron a que es una técnica muy indicada para personas con dificultades para escribir y leer.

La técnica photovoice, o fotovoz, se ha utilizado junto con las anteriores técnicas descritas para triangular y hacerla más efectiva. Como afirman Escalante y Cortés (2016) “la técnica por sí sola no es representativa, de forma suficientemente compleja, de grupos y colectivos, lo que la convierte en unidimensional. Pero si además combinamos la herramienta con entrevistas

abiertas o con grupos de discusión es probable que los resultados que obtengamos nos permitan interpretar de manera más adecuada la realidad”.

En este apartado nos centraremos en las etapas, técnicas y procesos específicos de esta herramienta. La primera etapa, como la de cualquier investigación o proyecto, fue la de investigar y diagnosticar el objeto de interés y su realidad. Primero para asegurar la pertinencia del proyecto y, segundo, para formularlo de acuerdo a la realidad diagnosticada. Como indica el manual de The Photovoice (The Photo Voice Manual, 2019) “un buen facilitador escuchará y conocerá la comunidad de sus participantes íntimamente” y esa ha sido, como se ha indicado, la intención de la investigadora en todo momento.

Ahora bien, algo que está en el núcleo de esta técnica, la sostenibilidad, es decir, proveer soporte, transferir conocimiento, capacidades y equipamiento de forma que el socio local pueda seguir con el proyecto, no pudo conseguirse ni se planteó por las imposibilidades que se encontraron para ello.

En el diagnóstico que precedió a la formulación también se tuvieron en cuenta varias cuestiones. Se hizo un calendario, se tuvieron en cuenta días festivos y que la exposición sería en la semana cultural con una fecha ya establecida. A partir de ahí se elaboró la cronología del proyecto. También se reflexionó sobre cuestiones como género, el origen étnico del alumnado, horarios de universidad y cuestiones socioeconómicas que podían influir en el proceso o sería importante incorporar al proyecto. Se intentó tener en cuenta aspectos como el nivel educativo del alumnado, su situación familiar, dado que algunas alumnas eran madres, y de salud, porque la comida del albergue era deficitaria en proteínas y hierro, y no dormían en las mejores condiciones posibles. También se tuvo en cuenta el hecho de que la mayoría de los participantes estaban albergados y eso limitaba su disponibilidad, dado que tenían deberes para con el albergue. Se tuvo en cuenta la falta de medios económicos, de internet, ordenador y móvil propios, y otros limitantes similares que podían condicionar el proyecto como pedirles que hicieran fotos, que investigaran sobre algún tema o se imprimieran o fotocopiaran algo, hasta pedirles que fueran al pueblo, para lo que tenían que coger un mototaxi que no podían permitirse. Por último, se tuvo en cuenta, como en toda investigación o proceso, cómo la facilitadora o investigadora podía influir en el proceso, tanto por sesgarlo con las preferencias propias como por ser una española blanca en la selva.

Como se ha mencionado, en la primera toma de contacto con el alumnado se hicieron dos talleres de diagnóstico que asentaron los objetivos del proyecto a partir de extrapolar los intereses y preocupaciones del alumnado en torno a la universidad y su comunidad. Además, en la definición de los objetivos se tuvo en cuenta que estos podrían cambiar con el tiempo, sin dejar que mi propio interés influenciara en las preferencias de los participantes, se reconocieron las preferencias personales y se aseguró que no ponían en peligro los resultados del proceso.

En la elaboración de estos objetivos también se siguió a los objetivos del *photovoice*. El objetivo tres está en consonancia con uno de los objetivos de la metodología *Photovoice* que es “registrar y reflexionar las preocupaciones y las fortalezas de la comunidad” (Wang, C. y Burris, A., 1997).

Otro objetivo es “promover un diálogo crítico y producir conocimiento sobre problemas importantes de la comunidad a través de discusiones en grupos pequeños y grandes, en torno a fotografías”, y eso se trató en los talleres y las sesiones de fotografía que indica el objetivo dos del proyecto. El objetivo del *Photovoice* que no se incorporó al proceso fue el de “llegar a los responsables políticos” (Wang, C. y Burris, A., 1997). En el contexto cultural y político en el que se insertaba el proyecto era muy difícil conseguirlo, así que se optó por hacer una devolución a la universidad y los cargos más importantes mediante un *policy brief* y la misma exposición fotográfica

Después de establecer los objetivos, se elaboró el proyecto con la aprobación y el conocimiento de la profesora a cargo del alumnado con el que se iba a trabajar y del tutor de prácticas. Seguidamente a esta formulación, se ejecutó el proyecto como tal, con talleres participativos y sesiones de fotografía. A continuación, se elaboraron las narrativas y se eligieron las fotografías para estas, y su resultado dio lugar a la exposición. Para finalizar, se hizo un taller de evaluación con el alumnado. Se adjunta una cronología más visual para entender todo el proceso:

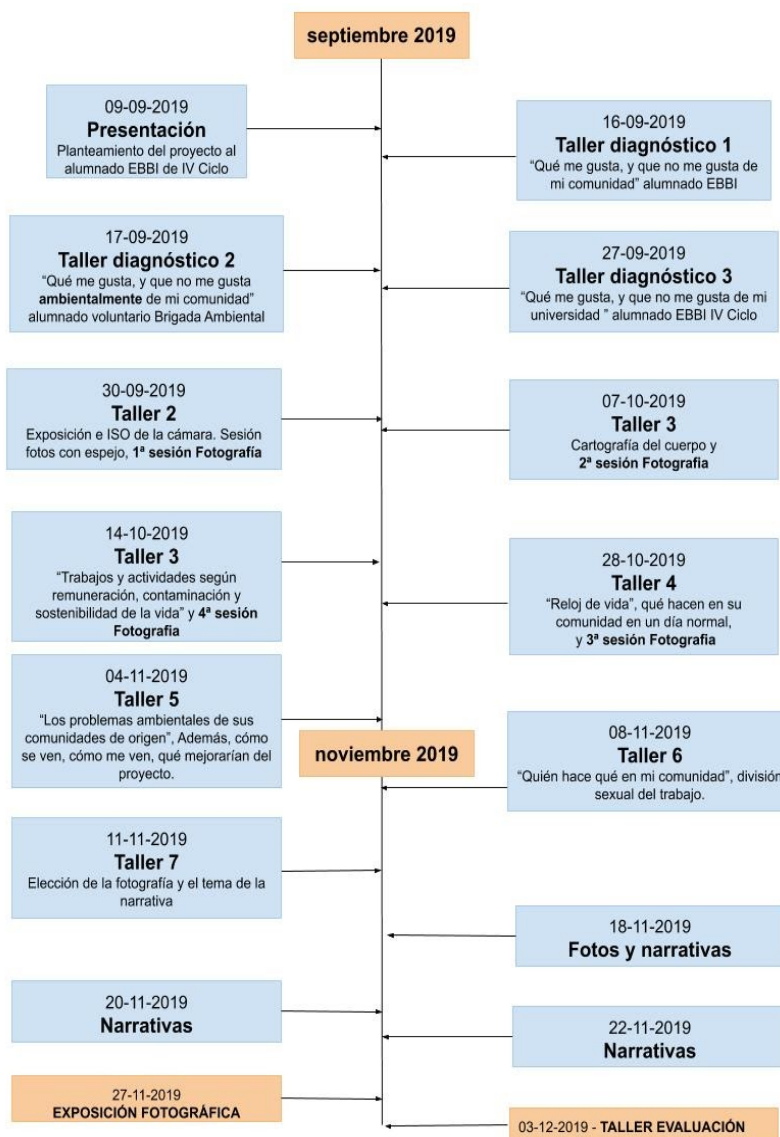


Figura 8: Cronología del proyecto **Fuente:** Elaboración propia.

5.4. Talleres.

En total, se hicieron ocho talleres, cinco de ellos “participativos” siguiendo a Ganuza Fernández, E. et al. (2010). Se hicieron tres talleres con la dinámica “Me gusta y no me gusta de...”, dos sobre las comunidades indígenas y uno sobre la universidad. También se hizo el taller “Reloj de vida” y una “cartografía del cuerpo”.

Otro taller trató los trabajos y cuidados desempeñados, diferenciadamente, por hombres y mujeres, aludiendo a actividades y profesiones según contaminación, remuneración e importancia para el sostén de la vida. También se hizo un visionado de videos sobre la tala maderera, la actividad petrolera y las mujeres indígenas contra el cambio climático. Además, se hizo un taller sobre división sexual del trabajo elaborado por la autora y titulado “quién hace qué en mi comunidad”. Cada taller tenía objetivos específicos, pero todos tenían dos objetivos comunes: tratar, de forma participativa, las problemáticas sobre las comunidades indígenas de las que proviene el alumnado y, segundo, promover que el alumnado reflexionara en torno al ecofeminismo y buen vivir. En cuanto a los talleres participativos, entendemos que son talleres que pretenden ocuparse de un problema desde una perspectiva participativa, y tienen como objetivo final plantear conjuntamente soluciones o propuestas para mejorar la situación presente (Ganuza Fernández, E. et al., 2010). Se unieron al proceso de Photovoice porque comparten algo esencial y es la participación y la agencia, y la filosofía de la pedagogía de la liberación de Freire.

5.5. Posición de la autora.

En primer lugar, la autora hubo de superar los sesgos propios por el hecho de ser una mujer europea, tener un nivel de estudios alto y por ser desconocedora de las lenguas y culturas indígenas con las que se entró en contacto. Para conseguir que ello no influyera en el proceso se hizo uso de autorevisión frecuente y, además, se compartió con el alumnado y el profesorado las inquietudes y dudas que surgían a raíz de esos sesgos y desconocimientos.

La posición de la autora en el desarrollo del proceso ha seguido la pedagogía de la liberación de Freire (2005). El autor abogaba por una educación impulsora del cambio y que utilice el diálogo horizontal para la liberación de las personas oprimidas. Ello, lejos de tratarlas de forma caritativa, como objeto de ayuda, sino como agentes. Se trata, en definitiva, que la persona oprimida se dé cuenta de su situación y se comprometa a cambiar su realidad. Para ello, dice Freire, se necesita una “relación dialógica con los oprimidos”, apostando por una comunicación horizontal y la participación libre en su proceso de concienciación.

“[el educador bancario] No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos mismos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma

aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.”

(Freire, 2005)

Como indica Valdivia (2013) “la verdadera comunicación participativa es aquella que implica un proceso de comunicación horizontal orientado al entendimiento, en el cual están involucrados directamente los participantes, quienes reflexionan, intervienen y trabajan de manera libre, equitativa y colectiva para identificar sus necesidades de desarrollo”, y esta comunicación participativa se ha querido poner, en todo momento, en el centro del proceso.

En un momento inicial, la metodología del proyecto con los y las participantes se quiso inductiva, se pretendía hacer un acompañamiento que lograra obtener el discurso del alumnado a través de un acompañamiento cercano y empático. En los primeros talleres nos limitamos a guiar y acompañar en las diferentes dinámicas; a empatizar y conectar, para que, de la forma menos sesgada posible, se recogiera el discurso del alumnado. En un estadio del proyecto más avanzado, al mes y medio de estar trabajando con el grupo, se desarrollaron talleres con una vocación más directa en su contenido, como el visionado de videos.

6. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En este apartado se expondrán cinco talleres en relación al ecofeminismo, buen vivir, y la vida y las problemáticas de las comunidades indígenas, cuatro sesiones de técnica fotográfica, y cuatro talleres en torno a la elección de la narrativa y las fotografías para la exposición final.

Antes de todo ello se ha de precisar que, en algunos talleres, como el “Reloj de vida”, se agrupó al alumnado según su comunidad de origen y esto también se tuvo en cuenta a la hora de reflexionar o abordar diferentes problemáticas de la población indígena peruana. Esto responde a las diferencias culturales y de modo de vida que se podían encontrar entre las diferentes comunidades a las que pertenecía el alumnado, y en el caso en el que no fuera así, se hizo por practicidad, indicado por la profesora de los alumnos y las alumnas con las que se trabajó. Los pueblos indígenas a los que pertenecían eran nomatsigenga, nahua, yanesha, ashaninka y matsigenka, todos ellos amazónicos, por ello las problemáticas que se abordan se centran más en las propias de esa región.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la Amazonia peruana y las comunidades originarias que la habitan enfrentan peligros en lo ambiental y cultural, de pérdida de flora y fauna, contaminación, pérdida del idioma originario y del conocimiento que va vinculado a él... Junto a esto, en el diagnóstico previo, en entrevistas y conversaciones informales, se transmitió a la autora del TFM frecuentemente varias ideas: la preocupación de la universidad porque hay comunidades que prácticamente ya no hablan su idioma originario; que estas comunidades no tienen herramientas para afrontar las problemáticas ambientales que amenazan a su entorno, y a los agentes que las perpetran; o que no parecen conscientes de ellas y ellos mismos participan de ellas, como en el caso de la pesca excesiva o el “mal” uso de los plásticos.

Con esto, nos surgieron preguntas como ¿Cuáles son los problemas de la población indígena que más preocupa al alumnado con el que se va a trabajar? ¿Son conscientes de los problemas ambientales de sus comunidades? ¿Cómo se ven ellas mismas y ellos mismos en relación a su comunidad? ¿Qué lugar tiene en ellas y ellos su identidad indígena, su idioma...? Todos estos elementos fueron abordados en los talleres.

6.1. Primera sesión fotográfica y reflexiones en torno a los cuidados.



Figura 8: Primeras fotos, auto retratos con un espejo de mano **Fuente:** Alumnado de la clase de EBBI 6ºCiclo

El primer taller que se hizo después de los dos talleres de diagnóstico consistió en exponer, en ese mismo momento, una fotografía importante para ellas y ellos, esto tenía un doble objetivo. Primero, como excusa para practicar la capacidad de relatar y hablar sobre una fotografía y lo que te mueve de ella. Segundo, introducir el concepto de los cuidados por primera vez, dado que ya se había hablado de su comunidad, de su universidad y de su entorno afectivo, y las fotos “más importantes” tuvieron que ver con ello. Después, se les explicaron los primeros conceptos básicos para manejar la cámara y se hizo la primera salida a hacer fotos, se retrataron con un espejo portátil. Estas fotos se utilizaron en el siguiente taller para introducir la cartografía del cuerpo.

En cuanto a las fotografías “importantes”, sobre todo, hablaron de familia, amigos, eventos importantes, echar de menos a sus seres queridos...Ello se utilizó para hablar de los cuidados y de la importancia de la fotografía. En cuanto al manejo de la cámara tuvieron alguna dificultad a la hora de sostenerla, entender los botones, encuadrar y enfocar.... pero fue su parte favorita del taller, el hecho de salir del aula y hacer algo práctico y diferente les motivó.

6.2. Cartografía del cuerpo

En el siguiente taller se hizo una cartografía del cuerpo, se les pidió que dibujaran su cuerpo, ocupando todo un folio, y que respondiera a lo siguiente:

- Cómo me cuido
- Cómo NO me cuido
- Lo que más valoro de mi
- Lo que mejoraría
- Cómo soy amable conmigo
- Cómo NO soy amable conmigo
- ¿Qué problemas de mi comunidad me atraviesan?
- Comunidad/Universidad/Mi entorno más cercano e importante ¿Qué hay de todo ello en mí?

Esto se hizo con el objetivo de vincular territorio y cuerpo, de que reflexionaran sobre este vínculo y sobre las problemáticas de su pueblo que a ellos mismos les atraviesa. También sobre lo que supone su cultura, su idioma para la visión que tienen de sí mismas. Por otro lado, queríamos seguir trabajando el concepto de cuidados.

Lo que más mencionaron en cuanto a su entorno fue a la familia, sobre todo a la madre, y su voluntad de mejorar su comunidad, sus condiciones y forma de vida, su cuidado: “cuido a mi pueblo y al territorio”. Una de las cosas que más valoran es su bilingüismo, hablar castellano y el idioma originario de su comunidad. En cuanto a los problemas de su comunidad o su entorno que les atraviesan, señalaron con frecuencia la contaminación del medio ambiente de su comunidad, ponían énfasis en “cuidar la naturaleza porque es la que nos da vida”, y acusaban a determinadas actividades de su entorno de estar “destruyendo mi naturaleza”, como la “tala maderera de mi pueblo” o la actividad petrolera. También les atravesaban necesidades acuciantes de mejoras concretas como “que haya una carretera”, “agua potable” y “posta de salud”. Por último, se extrae el gran valor que otorgan a su identidad, escribiendo explícitamente en la cartografía “valoro mi identidad”, y se llegan a dibujar con su *cushma*, la vestimenta tradicional de los pueblos originarios peruanos.

Como se puede ver en las siguientes cartografías, también escribieron conceptos como “me duele” o la reiteración de expresar las mejoras que necesita tu comunidad, cuando estas cartografiando tu cuerpo, se expresa algo más profundo que lo que se había transmitido hasta ahora en cuanto a las problemáticas ambientales de las comunidades.

Por último, en esta misma sesión se introdujo a los primeros conceptos del uso manual de la cámara como la sensibilidad del sensor y el tiempo de obturación. Esto se hizo a demanda de la profesora y del alumnado, y se consideró positivo dado que daba sostenibilidad al proyecto mediante la transmisión de capacitación para la toma de fotografía de manera más técnica.

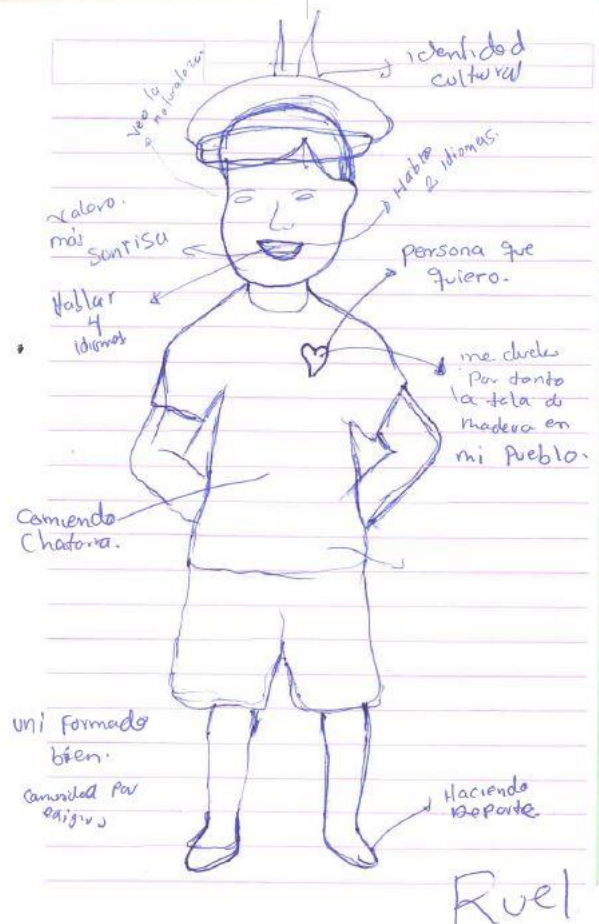
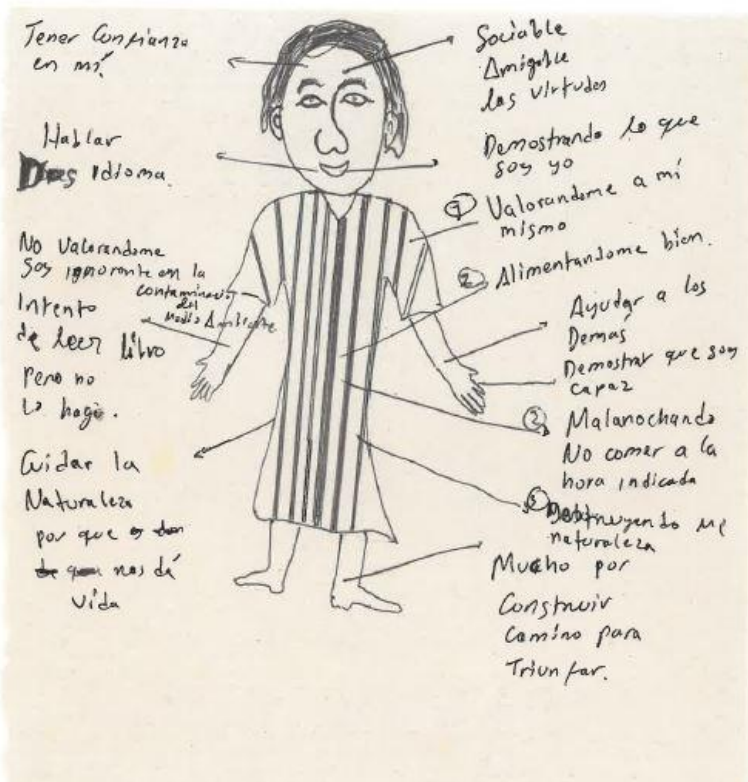
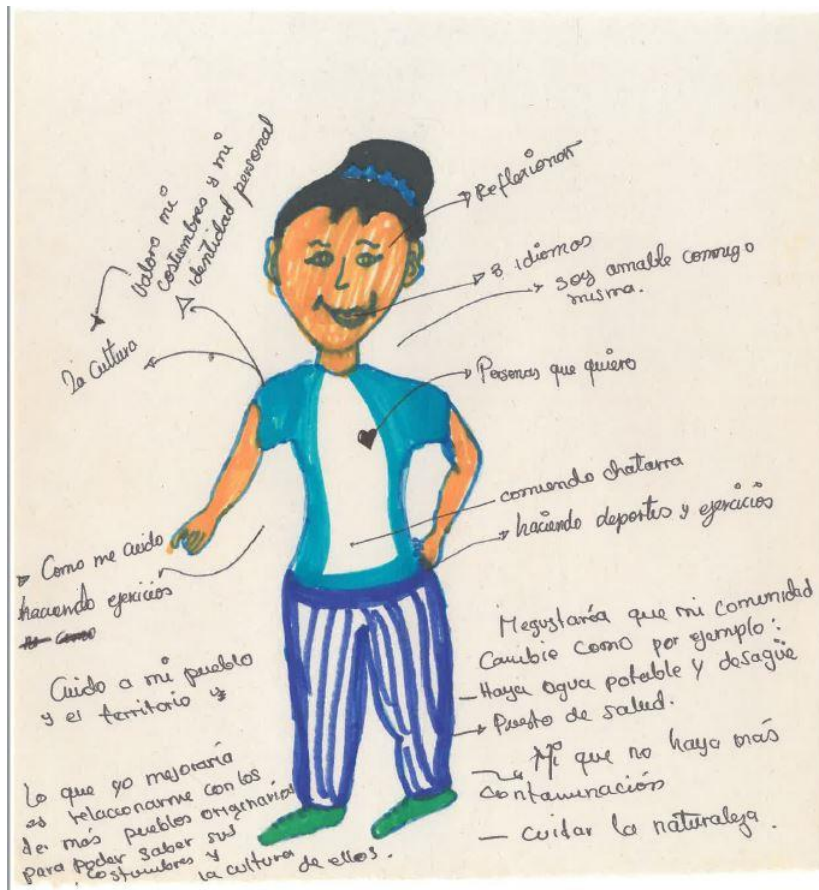


Figura 9: Cartografías del cuerpo

Fuente: Alumnado de la clase de EBBI 6ºCiclo

6.3. Taller ecofeminista

El tercer taller que se hizo fue el de las actividades y profesiones en torno a trabajo y cuidados. Se les dio diferentes profesiones y actividades, y se les pidió que lo clasificaran de la siguiente forma:

- De arriba hacia abajo:
 - De más dañino a menos dañino para la naturaleza.
 - De mejor pagados a peor (o no) pagados.
 - De más importante para el bienestar del día al día a menos
- Por género, hombre (izquierda) y mujer (derecha), según si lo hacen sobre todo o sólo ese género.

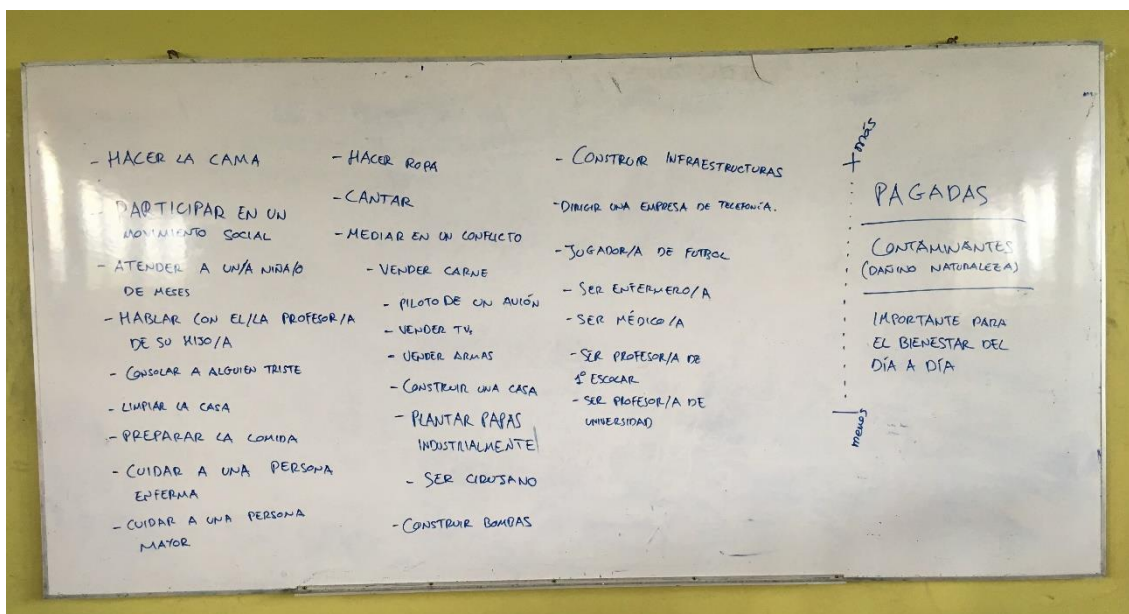


Figura 9: Actividades y profesiones con las que se les propuso trabajar **Fuente:** Elaboración propia

Esta actividad tenía como objetivo que reflexionaran sobre la importancia de los cuidados y de la naturaleza. En cuanto al primero, la intención era recalcar cómo dependemos de esos cuidados en los momentos de mayor vulnerabilidad de nuestra vida y cómo estos no están valorados monetariamente lo suficiente, frente a actividades sin las que podríamos seguir nuestra vida pero que están muy bien remuneradas. Lo mismo frente a la naturaleza, se quería reflexionar sobre nuestra dependencia de ella y cómo muchas veces las actividades que menos aportan al sustento vital y mejor pagadas están, son las más contaminantes.

Las alumnas defendieron, rápidamente, las actividades que ellas realizan. Mientras, los alumnos adoptaron una posición defensiva hacia ese discurso, argumentando que es la mujer la que, por ejemplo, gestiona el dinero, y el hombre el que trabaja fuera y “lo lleva a casa”.

Por ejemplo, en cuanto a las actividades más importantes en su día a día, o para sostener la vida, marcaron: preparar comida, cuidar a un niño de pocos meses, cuidar a una persona enferma, hacer la cama, limpiar la casa. Y todas estaban alineadas hacia la mujer.

Después se hizo un transecto por el albergue de la universidad para que hicieran fotos a aquello que ellos y ellas creían que sostenía la vida en ese espacio. De esta forma, se aseguraba la integración de la dinámica y de los conceptos utilizados. Hicieron fotos sobre todo a la cocina del albergue, a la comida, al huerto de medicinas naturales y al bosque. Ello demostró que sí que habían entendido los conceptos y reiteraba su interés por la medicina natural, algo integrado en su cultura e identidad, y en la dependencia de la naturaleza.



Figura 10: Fotos del transecto **Fuente:** alumnado EBBI 61 Ciclo

6.4. Reloj de vida.

El siguiente taller fue el “reloj de vida”, se les dio un papelógrafo con el dibujo de la esfera de un reloj, en él tenían que escribir y/o dibujar un día en su comunidad. El objetivo era seguir con la reflexión en torno a la dependencia de la naturaleza y los cuidados, la intención era mostrar cuantas actividades de su día a día dependen o están relacionadas con su entorno natural más inmediato, y cuantas actividades conllevan cuidados y quienes los ejecutan.

La mayoría de las actividades que mencionaron son grupales y están vinculadas a su entorno más inmediato: agricultura, pesca, caza, recoger leña...y no solo eso, también mencionaron con frecuencia los deportes en comunidad, “voley y fútbol en el caso de los varones”. Además, se mencionaron otras actividades como bañarse en el río, hilar algodón y contar cuentos, “historias de antes de todo tipo, de cómo se vivía antes”.

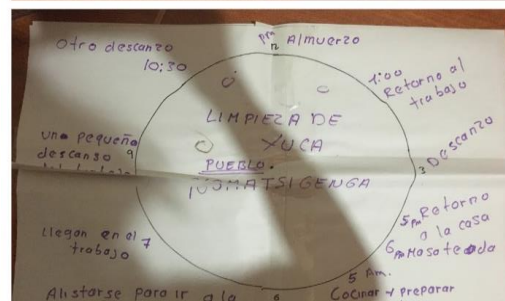
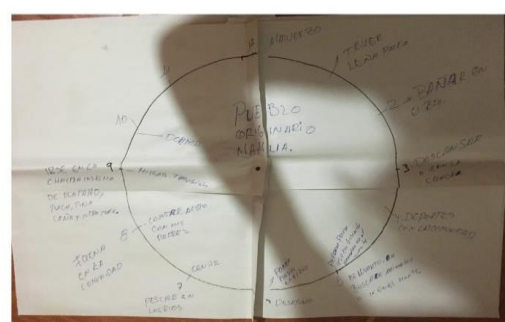


Figura 11: Taller del Reloj de Vida Fuente: Elaboración propia. **Figura 12:** Taller del Reloj de Vida Fuente: Alumnado EBBI 6º Ciclo.

En cuanto a la agricultura, la mayoría de los grupos señalaron que en sus comunidades se cultiva yuca, arroz, plátano, papaya, café y cacao; siendo cultivados el café, el cacao y el plátano con fines lucrativos, mientras el resto era para consumo propio. Las “chacras” o huertas se mencionan siempre como comunitarias, aunque en el caso de los matsingenga tenían tanto comunales como de cada familia, y dedicaban tiempo a ambas cada día.

Mencionaron que ha habido una continuidad de la mayoría de los métodos de producción, por ejemplo, en el modo de pescar, “se pesca con anzuelo, atarraya, barbasco...”. Aunque algunos se quejaban, por ejemplo, de la falta de pescado en su zona por una pesca excesiva y lucrativa por parte de su comunidad. En otras comunidades no era así, por ejemplo, los matsingenga señalaron que la pesca era sólo para el auto sustento y lo que vendían era el café y el cacao. Un alumno dijo que “las formas de vida han cambiado, hay mejor producción (...) [todo está] más

tecnificado, hay más capacitación de la gente que trabaja en la chacra”, y a ello le atribúan mejor vivienda y alimentación. A este alumno se le preguntó entonces, que si eso había sido totalmente bueno, que si de tener más tecnología y más terreno producirían aún más para vender más. Respondió que sí, “si tuviéramos más trabajaríamos más”, aunque dijo que eso en algunas ocasiones en las comunidades ha ido en detrimento de la naturaleza. Una alumna de la comunidad nahua hizo la reflexión contraria, que ellos producían sólo lo necesario.

También mencionaron la actividad petrolera como una tarea que ha mermado la capacidad de su comunidad para cazar, el ruido espanta a los animales, y el tiempo empleado en la caza ha pasado de un día a cuatro, según una alumna.

Después de esto se les pidió que, por comunidades, representaran algunas de las actividades que habían mencionado en el reloj, para después hacerle una foto y que explicarán de qué



Figura 13: Sesión de fotos tras el Reloj de Vida **Fuente:** Alumnado EBBI 6º Ciclo.
actividad se trataba.

Representaron danzas típicas, la preparación de yuka y la de medicinas naturales, y la curación mediante medicina natural. Se reitera el valor que le daban a su cultura y tradiciones, y a actividades dependientes de la naturaleza como la medicina natural.

6.5. Visionado de videos.

En el siguiente taller se proyectaron videos sobre la actividad petrolera y maderera en el Amazonas peruano, y sobre mujeres indígenas peruanas y cambio climático. Esto se hizo porque en anteriores talleres se vino observando cierta dificultad del alumnado para tratar conceptos abstractos y no trabajar bien con el método inductivo; algo a lo que se unía las diferencias culturales en cuanto al ritmo del habla, de expresiones y utilización de vocabulario desconocido para el alumnado...

Así, después de dos entrevistas con la profesora de estas alumnas y alumnos, y con el tutor de prácticas, se resolvió hacer un visionado de videos que tratara temáticas que habían salido recurrentemente en los talleres. Se reprodujeron los siguientes videos:

- AIDSESEP (2017). Perú Amazonía 2017. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fRqANmuwl5o> [Último acceso 1 Nov. 2019].
- MDE Saweto Perú (2017). Mujeres Indígenas frente a la crisis climática Guardianas del bosque y de la vida. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7pJR2Jsm62g> [Último acceso 1 Nov. 2019].
- HispanTV (2015). Esta es mi tierra - Perú Amazonía y petróleo. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MR8PEWGAKOE> [Último acceso 1 Nov. 2019].

Al alumnado le impactaron mucho y participaron con sus propios casos en el coloquio posterior al visionado. Compartieron muchas reflexiones en torno a las problemáticas ambientales de sus comunidades: contaminación del agua y falta de pesca por actividad petrolera, deforestación y falta de caza por actividad maderera... Incluso la afectación de la actividad petrolera a la salud de su comunidad, llegando al fallecimiento de algunos de sus familiares.

Se quejaron de la contaminación del agua, también del aire y de las plantas, por “el derrame de las empresas petroleras”. Por su actividad los “animales se van lejos” y la caza, que necesitaba de unas pocas horas para ser exitosa, ahora necesita “de tres días hasta una semana”, dijo una alumna, y añadió que “los helicópteros [que utilizan las empresas madereras y petroleras] también hacen ruido y perjudican lo mismo”.

En cuanto a la extracción de madera también la maquinaria pesada de las madereras espanta a los animales para la caza, y varios alumnos se quejaron de que han deforestado el entorno natural de su comunidad.

Según un alumno “el estado hace un convenio con las empresas y les da permiso de entrada, pero son ellos [el gobierno] que tienen que cuidar su naturaleza”.

Por último, por lo que respecta a las empresas petroleras, el alumnado explicó que “se encuentran derrames, contaminación del suelo y del agua con mercurio”. El tutor de prácticas, presente en el taller explicó que la comunidad nahua está en su mayoría contaminada por mercurio, un alumno de esa comunidad, presente en el aula, dijo que por ese motivo perdió a su hermano.

6.6. Quien hace qué en mi comunidad.

La siguiente sesión tuvo el objetivo de seguir trabajando la cuestión de género, de forma complementaria a las sesiones en las que se trató el concepto de “cuidados” y al taller llevado a cabo. Así, apoyándonos en las actividades que surgieron en el taller del “Reloj” se preguntó “quién hace qué en la comunidad”. Primero se pidió que en dos papelógrafos dibujaran a un hombre y a una mujer, después que repartieran las actividades mencionadas y debatieran sobre dicho reparto.

Señalaron que el deporte es más desarrollado por los hombres de la comunidad, aunque deportes como el vóley, añadieron, los juegan más las mujeres. Actividades como la venta del pescado, la caza y la agricultura también las desarrollan ellos, esto fue sobre todo defendido por los alumnos. De ello se dedujo que estos no se sentían del todo cómodos con la actividad y querían reivindicar actividades que ellos hacen. También fueron ellos los que señalaron, con acritud, que son las mujeres las responsables de la “gestión del dinero”, “los varones lo trabajan y las mujeres lo gastan”. Las alumnas, en respuesta a ello defendieron que son las mujeres las responsables de emplear el dinero para la adquisición de la comida, la vestimenta y todo lo que los niños y las niñas necesiten. Siguiendo esta posición defensiva, ellas añadieron que “los varones toman”, y lo gastan en alcohol. También añadieron, cuando se las interpeló sobre quién cuida a las personas dependientes y a la naturaleza, que son ellas las que cuidan y “se encargan de la casa”.

Cuando se les preguntó sobre quien estudia más o tiene más oportunidades de estudiar las mujeres respondieron que los hombres, mientras los alumnos respondieron ofendidos “todo los varones”. También el liderazgo de las comunidades recae en su favor, según admitieron tanto alumnas como alumnos, cuando se les preguntó por ello. Con todo, hubo mucha discusión y debate para responder a cada cuestión que se planteaba, con poca o ninguna cesión de los alumnos hacia lo que decían las alumnas.

Para concluir se les preguntó si esta diferenciación les gustaba, si se sentían cómodos con ella. Los alumnos no respondieron mientras, tímidamente, una alumna respondió que no, se le preguntó por qué, pero no respondió, a lo que los alumnos respondieron que sí que les agrada. Finalmente cabe añadir, como comentó una alumna, que esta realidad cambia según la comunidad indígena de la que nos ocupemos.

6.7. Elaboración de narrativas

La elaboración de narrativas se hizo a lo largo de cuatro sesiones, dado que el alumnado necesitaba de tiempo y asesoramiento personal. Las narrativas pudieron tener diferentes formatos: tanto en texto como en video. Estos videos fueron emitidos, con el permiso y conocimiento del alumnado, en la exposición final. La idea era que se expresaran del modo que mejor y más cómodos les hiciera sentir. Algo a lo que no se dio opción es que cada narrativa debía ir acompañada de una foto.



Figura 14: Taller de elaboración de narrativas **Fuente:** elaboración propia.



Figura 14: Taller de elaboración de narrativas **Fuente:** elaboración propia.

Para este proceso seguimos las siguientes fases:

Elaboración de narrativas. Elección de tema y narrativa individual (I)

Se les presentó los diferentes temas surgidos en las sesiones escritos en carteles a modo de exposición fotográfica. Se dieron un paseo por el aula mirando los temas y, una vez hubieron elegido uno, escribieron una narrativa de cuatro líneas mínimo o fueron entrevistados y grabados en video.

Elaboración de narrativas. Narrativa individual (II)

Siguieron con el trabajo de la narrativa individual y eligieron una foto que hubieran realizado en las sesiones o que ellos y ellas tuvieran, y estuviera relacionada con la narrativa.

Elaboración de narrativas. Narrativa grupal (III)

Las personas que eligieron el mismo tema se agruparon, crearon un lema y explicaron a toda la clase la importancia o la reflexión que aporta dicho tema.

Elaboración de narrativas. Narrativa grupal. (VI)

Se dio una sesión extra para las narrativas individuales o grupales por terminar y se hicieron entrevistas al alumnado que aportó reflexiones interesantes para el proyecto.

De 36 alumnos y alumnas de 6º ciclo de EBBI que participaron en el proceso y en la elaboración de las narrativas, se obtuvieron 22 narrativas en texto y 8 en video. En total, 13 narrativas (de texto y video) hablaron sobre la cultura, la identidad y la pérdida del conocimiento ancestral y del idioma. Otras 12 hablaron sobre temas relacionados con el daño al entorno natural de sus comunidades, desde la tala hasta la contaminación de sus aguas. Por último, dos narrativas se ocuparon de la mejora de la educación, dos de la medicina natural y una de la familia.

El ejercicio de la narrativa fue muy interesante porque por fin, después de todo el proceso, el alumnado se vio con confianza para hablar y transmitir sus inquietudes a un nivel más profundo. Por ejemplo, hubo una narrativa muy interesante sobre la medicina natural, un tema que apenas había surgido de forma anecdótica en los talleres, muy cercana al ecofeminismo y al buen vivir, de verdad conectando con la dependencia hacia la naturaleza:

“por ello la población indígena es consciente de que la naturaleza(...) es la madre de la naturaleza, la creación divina de Dios. Por eso, la población indígena nos preocupamos por el impacto medioambiental que azota nuestro medio ambiente”

Por otro lado, otra narrativa sobre la tala de los árboles representó muy bien cómo por fin, cierto discurso interno del alumnado sobre sí mismos, su comunidad y la naturaleza, había aflorado. La narrativa se refería a su comunidad como “la esperanza de defender nuestra fauna y flora” y vinculando naturaleza y vida:

“En la Amazonia peruana hay mucha deforestación o tala de árboles, por las empresas madereras. Muchos de los animales a causa de esta empresa maderera están desapareciendo. En este caso nosotros somos la esperanza de defender nuestra biodiversidad o nuestra fauna y flora. Los árboles son los principales, dan vida, si no hubiera esta clase de plantas o arboles nosotros no viviríamos.”



“Actualmente, la comunidad de Serjali sufre con la contaminación del río, también de la comunidad. El río está contaminado con mercurio, también los peces del río. Hoy en día ya no se puede consumir pescado del río porque tiene mercurio. Además, la gente de la comunidad también padece enfermedades por esa contaminación.

Hay muchas consecuencias por las actividades de las empresas petroleras, trabajan con los miembros de las comunidades, explotan la tierra buscando gas, petróleo y demás.

En el río botan basuras, botellas, platos descartables, aceites, quemaduras de aceite de motores...

Por lo tanto, yo como estudiante quiero informar sobre esas empresas, diciendo la verdad con mucha seriedad, para evitar esa contaminación del río y de la comunidad.”

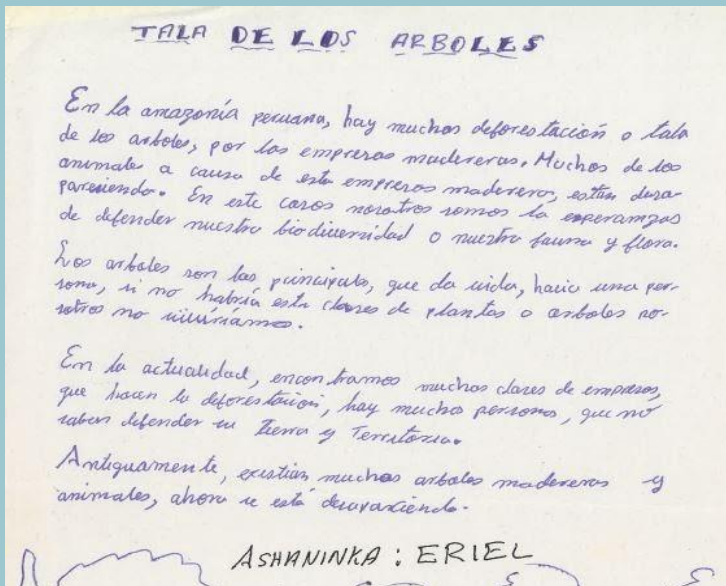


Figura 15: Ejemplos de narrativas individuales y fotos

Fuente: Elaboración propia a partir de narrativas

En esta línea, se vio cómo el discurso cambiaba y el alumnado se veía como agente o, al menos, portavoz, de la situación de su comunidad. Es el caso de una narrativa sobre la contaminación del río Serjali que, como en el caso que se mencionó en el apartado de contexto sobre la comunidad Nahua, contenía mercurio y había enfermado a la población y convertido en inconsumible el pescado, que es una de las fuentes proteicas más importantes para esta comunidad. Por otro lado, también se ve una mayor elaboración de las prácticas de los propios miembros de la comunidad en cuanto a la contaminación de su entorno natural.

Por último, se apreció que todos los talleres en los que se invitó a la reflexión y en especial la elaboración de las narrativas, dieron lugar a nuevos datos que no habían surgido hasta el momento. Por ejemplo, una narrativa de una alumno hablaba de la discriminación de la población indígena por hablar en su lengua y cómo, por ello, los padres no transmiten su lengua originaria:

Por otro lado, los videos que se hicieron mostraron un cambio considerable si se comparaba con el inicio del proceso, en el que la participación costaba mucho y el alumnado acusaba falta de confianza en sí mismo para transmitir a la clase sus reflexiones. El nivel discursivo que se recogió en estos talleres mostró un cambio destacable e incluso el lenguaje se hizo más revelador de cómo sentían o cómo les atraviesa los problemas que denunciaban.

El alumnado, además, reiteró su posición como jóvenes estudiantes para intervenir en las situaciones que estaban denunciando, y no sólo para eso sino para mejorar las oportunidades vitales de los infantes de las comunidades. Se ratifica, con algunas intervenciones, la conciencia de la vulnerabilidad que tienen las comunidades que dejan entrar a empresas en su territorio cómo también se reitera la visión que adquirió el alumnado de sí mismo como agente de cambio. Y, por último, incluso un alumno se refirió al propio proceso como una oportunidad de reflexión:

“Esta es la gran oportunidad de revalorar nuestra cultura, hay veces que la obviamos, hay veces que no queremos ponernos nuestras chusmas y hablar en nuestra idioma”

6.8. Evaluación del proceso

El último taller consistió en una evaluación de todo el proceso, consistió en tirar una pelota a tres pancartas que tenían escrito: “lo que he aprendido”, “lo que mejoraría” y “lo que quitaría”. La idea era que fuera dinámico y tiraran la pelota hacia la pancarta que tuviera el lema del que quisieran hablar y, una vez hubieran intervenido, le pasaran la pelota a otra alumna u otro alumno. La sesión tenía como objetivo conocer la opinión del alumnado sobre el proceso, para recoger mejoras y fortalezas de este mismo.

En general en el apartado de cosas a mejorar, les hubiera gustado que todo hubiera sido más práctico. Como se fue viendo durante el proceso, tenían dificultades con los talleres más inductivos y reflexivos, aunque incorporan elementos prácticos como dibujar y participar fuera de una dinámica de clase magistral. En la misma línea, sobre todo les gustó mucho la fotografía, que fue el elemento más respondido, y el visionado de videos.

En cuanto a lo que quitarían se refirieron a eliminar lo más teórico como, por ejemplo, cuando se les explicó la cartografía del cuerpo humano o cómo manejar la cámara. En cuanto a las cosas con las que “se quedaban” sobre todo mencionaron que aprendieron a valorar más su cultura y las culturas de las demás etnias, sus perspectivas y conocimientos. Pero no sólo eso, también valoraron haber tomado más conciencia sobre las problemáticas de su comunidad y haber aprendido sobre las diferentes situaciones que están sufriendo las comunidades indígenas.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al final del proceso se puede concluir que, como tantos proyectos han demostrado, la técnica *photovoice* y los talleres participativos son grandes herramientas pedagógicas para la articulación de discursos y la creación de agencia en grupos oprimidos. Al finalizar el proyecto se pudo comprobar cómo el alumnado pasó de intervenciones cortas y sucintas, sin profundización, a discursos más articulados. El alumnado consiguió mostrar de forma profunda todas las inquietudes y todos los problemas que le atravesaban. Además, se considera que el surgimiento de esas inquietudes y problemas fueron fruto de la metodología participativa de los talleres y de su marco teórico. Como se ha mencionado, las teorías ecofeministas y del buen vivir se insertan muy bien en todas las manifestaciones hechas por las participantes y los participantes.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos establecidos, se considera que se cumplió el objetivo general de ejecutar un proceso reflexivo participativo entorno al ecofeminismo y buen vivir utilizando la técnica *photovoice*. Aunque seguidamente especificaremos sobre el alcance de ese logro. Por una parte, sí que se consiguió que la técnica *photovoice* promoviera una discusión participativa sobre las problemáticas indígenas. Problemáticas, además, que el propio alumnado sacó a la luz y fue relatando con mayor profundidad a medida que avanzaba el proceso.

Pero, por otro lado, el objetivo menos alcanzado es el de crear una reflexión del alumnado entorno al ecofeminismo y al buen vivir. Por una parte, sí que, sin saberlo, el alumnado se expresó en términos que hacen muy buena cremallera con estas teorías. Sin embargo, hubo conceptos que no calaron lo suficiente como los relacionados con el feminismo. El contexto no era propicio a ello y faltaron herramientas pedagógicas para incidir en la discusión sobre esa temática.

Finalmente, sí que se creó una exposición fotográfica, que suscitó mucho orgullo entre el alumnado. Esto también se considera una parte importante del proyecto, que el alumnado vea su trabajo, su mirada y su voz, reflejada en una exposición pública, y que llegue a su entorno más cercano

Así con todo, los resultados de este proyecto son consistentes con los de otras investigaciones. Los autores Gil y Spira (2008) los sintetizan muy bien cuando hablan de que “se produce una ilustración en torno a los aspectos económicos, culturales y sociales de la comunidad, lo que genera un reconocimiento interno y empoderamiento a nivel individual, grupal y comunitario”. Por eso el *photovoice* es una gran herramienta para conocer la situación de una comunidad, sus problemas, debilidades y fortalezas. Todo esto ha surgido en el proceso, gracias a la participación y el esfuerzo de las participantes y los participantes. En varios momentos, además, el alumnado mismo se interpeló sobre qué podía hacer ante todas las problemáticas que había identificado. Este punto es el que no se comparte con otros procesos, no hubo posibilidad de recoger el producto del proceso y trasladarlo a las instituciones para influir en la formulación de políticas públicas. Ni el tiempo ni el contexto político fueron propicios para ello. Esto se reconoce como uno de los limitantes del proyecto.

Otro límite que se reconoce es el propio de la inexperiencia en terreno de la autora y el choque cultural que se hubo de sobre pasar para llegar a los participantes y las participantes. Aunque el proceso se vio muy beneficiado por la experiencia previa de la autora en otro proceso de *photovoice*, no todas las herramientas y metodologías sirven para todos los contextos, y este fue el caso. La autora tuvo que adaptarse al ritmo del alumnado, a su nivel educativo y a la pedagogía a la que estaba acostumbrado, además de superar ciertos prejuicios de este grupo hacia “los gringos”. Ello supuso ir adaptando el proyecto, cambiar su ritmo y su metodología a una más directa y visual, y también explicarse y mostrarse ante ellas y ellos como una acompañante comprometida, no como una “gringa” que va a “vivir la experiencia”.

Otro limitante a la investigación es la falta de una persona facilitadora originaria del terreno, de Atalaya, que hubiera enriquecido el proceso y complementado la visión que aquí se da.

Por último, una limitación destacable es que el proceso no cumpliera uno de los objetivos del *photovoice* como es llegar a las instituciones públicas. ¿qué aspectos pueden ser transformados en futuras líneas de investigación?

Por todo ello, se considera que el proyecto tendría dos líneas a seguir muy interesantes. La primera, trasladar lo obtenido a las instituciones públicas. Y, la segunda, poder capacitar al profesorado y/o al alumnado para que este proyecto, con las herramienta *photovoice* y las metodologías participativas, siga adelante tanto en la universidad como en otros espacios. Sería, de hecho, muy interesante hacerlo con la población de Atalaya, para ahondar en una mayor relación entre el campus y la ciudad. Por último, aunque sería casi irrealizable, sería muy interesante poner una cámara en la mano a los miembros de las comunidades originarias del alumnado con el que se ha trabajado. Seguramente su visión y sus voces, que ahora tanto necesitamos, serían enriquecedoras e impactantes.

Para terminar, se ha de señalar lo enriquecedor que ha sido el proceso para la autora. Escuchar al alumnado y ver su visión de las cosas, conocer sus realidades y preocupaciones, fue algo único e irrepetible. La autora aprendió más de ellas y ellos que al revés. Con su conocimiento de la naturaleza y su contacto diario con ella, con esa visión tan clara de cómo dependen de la tierra...dieron una lección profesional y vital a la autora que ha marcado un antes y un después en su forma de ver el mundo.

7.1. Recomendaciones

Aquí se aportan una serie de recomendaciones para el campus UCSS Atalaya y para el alumnado indígena y de EBBI:

1. Dar charlas y seminarios al alumnado de EBBI sobre las problemáticas que enfrentan las comunidades indígenas peruanas
2. Poner en contacto al alumnado indígena con representantes de la lucha indígena, de manera que tengan referentes y escuchen su lucha y sus discursos.
3. Incorporar al plan de estudios una materia transversal talleres, dinámicas y formación entorno a la obtención de agencia y empoderamiento.
4. En relación con lo anterior, que aprendan a trasladar todo ello a su comunidad y se vean no sólo como profesores sino como agentes de cambio de su entorno.

5. Implementar en la UCSS Atalaya pedagogías más horizontales y empáticas, alejadas de las clases magistrales jerárquicas en las que el alumnado no ve reforzada la confianza en sí mismo.
6. En relación con lo anterior, implementar talleres de desarrollo personal y dinámicas con el alumnado indígena, que aumenten la confianza en sí mismos y su autoestima.
7. Transmitir de manera transversal al plan de estudios teorías del buen vivir y ecofeminista para que les ayude a articular su discurso sobre todo lo que les atraviesa y sobre lo que denuncian.
8. Incidir en la enseñanza de herramientas como la fotografía que, por ejemplo, ayudan a expresarse a personas con dificultad para hacerlo a través de la escritura.
9. Mejorar el cuidado integral del alumnado albergado, dado que presentaba carencias nutritivas, de descanso y de medios y recursos para desarrollar de forma óptima su carrera universitaria.
10. Ir hacia una pedagogía cercana a la de Freire, para que el alumnado, cuando vuelva a su comunidad, no sea “sólo” una maestra o un maestro, sino que se vea como un agente de cambio y dialogue con su pueblo.

8. REFLEXION FINAL

Llegar y adaptarse al entorno en el que se trabajó y vivió, Atalaya, ya fue todo un reto sin tener en cuenta el contexto propio de las prácticas. Ambos fueron agotadores, impactantes y enriquecedores a partes iguales. Aunque el primero a veces hizo peligrar la calidad del resultado de las prácticas, junto con la inexperiencia de la autora. Y es que la ciudad de Atalaya, como se ha explicado, está aislada en el Amazonas, llegas a ella después de más de veinte horas de viaje entre bus, moto taxi, coche y un viaje en barca de ocho horas. Después, el mismo campus es sobrecogedor, seguramente sea único en todo el mundo, dado su entorno universitario tan inserto en la naturaleza (tanto que cada quince días tienen que talar el límite del campus con la selva) y su vida universitaria tan conectada a ella. Por otro lado, la vida allí no era fácil para un occidental, había cortes de agua corriente por más de un día, subidas de tensión que dañaban los aparatos eléctricos, las instalaciones donde se vivía eran precarias. Incluso tareas tan fáciles como comprar comida y cocinarla eran todo un reto cultural y de paciencia. Aún así, el entorno espectacular y, sobre todo, su gente, fueron un apoyo moral permanente.

Lo que más ayudó a la integración y la adaptación de la autora en un contexto tan diferente fue la acogida tan calurosa, cercana y cuidadora de gran parte del profesorado. Desde el principio nos ayudaron a mi compañero y a mí a instalarnos, nos invitaban muchos fines de semana a almorzar y siempre podíamos tener largas charlas con ellas y ellos sobre lo que nos inquietaba. Ello dio lugar a muchas entrevistas y conversaciones informales que nos ayudaron a entender mejor dónde estábamos viviendo y trabajando, y a conducir mejor nuestros proyectos.

En especial el tutor de prácticas fue un guía y un acompañante sin el cual este proyecto no hubiera tenido este feliz resultado. Él no sólo se implicó académicamente, sino que, consciente del choque cultural que estábamos viviendo mi compañero y yo, se preocupó de nuestra instalación en la ciudad y de enseñarnos todo lo necesario para hacer vida allí.

A ello se le suma el inestimable trabajo de la profesora de la clase que participó en el proyecto, que fue muy atenta, muy cercana y se interesó desde el principio en el plan de trabajo que la autora presentó.

Estas dos figuras fueron fundamentales para la adaptación de la autora al entorno de trabajo, que se presentaba con ritmos y convenciones muy diferentes a los europeos. Y no solo eso, conocer dicho entorno fue todo un reto dada la particularidad de la entidad en la que se estaba trabajando. Conocerlo implicó más de un mes de diagnóstico para aprender las dinámicas de la universidad y del albergue, su funcionamiento y conocer los diferentes pueblos originarios presentes en el campus. A ello también ayudó el pertenecer al equipo de voley de la universidad, con entrenamientos y partidos semanales, con ello se sintió una compañía, un trato entre iguales y una integración inestimables. Además, supuso un refuerzo anímico considerable dado que el trabajo de prácticas fue solitario, la autora era la única facilitadora, y echó a faltar el trabajo en equipo y el respaldo que conlleva. En general, la vida universitaria del campus ayudó mucho a vivir ese entorno más allá de las prácticas y a integrarse, dado que al final parecía que trabajabas más en un pueblo pequeño, en un sitio con vida y movimiento, donde todo el mundo te conocía y no en un entorno universitario al uso como al que estamos acostumbrados en occidente.

El proceso, por otro lado, fue estresante al inicio, cuando parecía que no se llegaba a los participantes ni se producía ninguna reacción en ellos. Pero, en un momento dado, en un taller se revisó la metodología y el ritmo de trabajo, y se habló con el alumnado sobre las intenciones de la autora, y todo mejoró. Ese momento fue crucial para ahondar en un diálogo fluido y horizontal, y en la implicación profesional y personal de la autora. En dicho taller el alumnado participó como nunca hasta ese momento con aportaciones, además, muy personales, y mostraron que el proceso estaba dando resultados. Desde ese momento, la implicación de la autora pasó no solo de ser profesional sino también personal, dada la apertura tan íntima que el alumnado había hecho era ineludible involucrarse personalmente con él y con el proyecto.

En todo caso, la autora está satisfecha del trabajo realizado, aunque siempre mejorable, se considera que se hizo lo mejor que se pudo dada la formación de la autora, el contexto de las prácticas y las condiciones en las que se vivió.

En cuanto a los resultados, son gratificantes y calaron hondamente en la autora. Son especialmente importantes para este proceso las últimas entrevistas y narrativas del alumnado. Se vio de verdad en los participantes y las participantes un interés por contar sus inquietudes. Las entrevistas, aunque cortas, constituyen algo muy importante para esta autora y el trabajo, porque significó que alumnos y alumnas que al principio ni siquiera hablaban acabaron contando preocupaciones y luchas muy importantes, como el fallecimiento de un familiar de un alumno por mercurio.

Para llegar a ellos fue esencial, como se ha venido diciendo, un acercamiento horizontal y de diálogo fluido, una metodología participativa que involucra al alumnado. Es ineludible, además, mencionar la herramienta *photovoice*, que constituyó el elemento “favorito” del alumnado, y dio lugar a que expresaran sus inquietudes y tuvieran voz. Así, no dejó de ser un incentivo muy positivo tanto para las alumnas y los alumnos como para la autora del texto, muy aficionada a la fotografía.

Sin embargo, hay que señalar que el trabajo que ofrece la UCSS en Atalaya puede no ser el propio de una cooperante, y conlleva mucha disciplina, trabajo autónomo y resiliencia. Por ello, de recomendarse a otros alumnos u otras alumnas del máster se haría con muchas condiciones de una parte y de otra. Como alumno o alumna, es una experiencia única e inolvidable, pero hay que armarse de paciencia, adaptarse, tener la mente abierta y ser conscientes de que se va a trabajar y vivir en un entorno hostil y radicalmente diferente para una persona occidental. Por la parte de la UCSS de Atalaya sería interesante que mantuviera la relación con el máster y se le ayudara a ofrecer prácticas más acordes a los estudiantes del primero y mejores condiciones de habitabilidad para desempeñar mejor dichas prácticas.

Por último, puede que este trabajo no refleje lo intenso y enriquecedor que fue el proceso. En pocos meses la autora fue puesta delante de mucha información, atravesada por muchos retos e impactada por realidades muy duras y diferentes a las conocidas hasta entonces.

9. BILIOGRAFIA

Azcona, G. 2018. La Propuesta de Asignatura, Didáctica a la Educación Intercultural Bilingüe, y Su Importancia en la Formación Docente de UCSSNopoki. Lima: Fondo Editorial UCSS. Último acceso 20 septiembre 2019.

https://www.ucss.edu.pe/images/fondo-editorial/pdf/suplementos_academicos/propuesta-asignatura-didactica-educacion-intercultural-bilingue-importancia-formacion-docente-ucss-nopoki-guisella-azcona.pdf

Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Manual de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial.*. Montevideo: D - Universidad de la República.

Burneo, Z. (2012). *El proceso de concentración de la tierra en el Perú*. Roma: Coalición Internacional para el Acceso a la Tierra. Retrieved from http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/cepes/20170323043255/pdf_591.pdf

Callejo, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Practicum.

Caudillo Félix, G. (2016). Las mujeres indígenas y el buen vivir. *Educación global Research*, (10), pp.93-103.

Consejo Directivo de AIDSESEP 2015 - 2017 (2016) "Estrategia Climática De AIDSESEP" en *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana*, p.8. Disponible en: <http://www.aideseep.org.pe/sites/default/files/media/documento/Estrategias%20Clima%CC%81ticas_0.pdf> [Último acceso 22 noviembre 2019].

Corbetta, Piergiorgio (2007) *Metodología y técnicas de investigación social* Editorial McGraw-Hill (Edición revisada) Madrid

Díaz Martínez, K. and Chacón Cancino, P. (2013.) "Buen Vivir En América Latina Naturaleza, Comunidad Y Conflictos Ambientales. Reflexión derivada de investigación" en *Revista Gráfica* Vol. 10 N° 2, pp.46-65.

Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf

El correo. (2020). ONU: La pobreza en el Perú aún tiene rostro de mujer. Disponible en <https://elcomercio.pe/economia/peru/onu-pobreza-peru-rostro-mujer-noticia-466790-noticia/>

Freire, P. (2005) *Pedagogía Del Oprimido*. 2nd ed. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo veintiuno editores, pp.86-101.

Ganuzza Fernández, Ernesto ; Olivari, Lucrecia; Paño, Pablo; Buitrago, Luz ; Lorenzana, Concepción, (2010). *La Democracia En Acción: Una Visión Desde Las Metodologías Participativas*.

García Gil, M., & Spira, G. (2008). "Voces fotográficas: el uso de la imagen en proyectos de comunicación y desarrollo en el sur de Bolivia" en *Hallazgos*, (1794-3841), 61-81. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170004.pdf>

Herrero, Y. (2013). "Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible" en *Revista De Economía Crítica*, (2013-5254).

Herrero, Y. (2015). "Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo" en *Centro De Documentación Hegoa Boletín De Recursos De Información*, (2255--369X).

Hill, D. (2018) "Remote Amazon tribe hit by mercury crisis, leaked report says" en *The Guardian*, [online] Disponible en: <<https://www.theguardian.com/environment/andes-to-the-amazon/2018/jan/24/amazon-tribe-mercury-crisis-leaked-report>> [Último acceso 22 noviembre 2019].

Instituto nacional de estadística e informática (2018). *Resultados Definitivos De Los Censos Nacionales 2017*. Tomo 1, pp.50-51. Disponible en: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1544/> [Último acceso 22 September 2020].

Instituto nacional de estadística e informática (2018) *Resultados Definitivos Del III Censo De Comunidades Nativas*. Censos nacionales, p.23. Available at: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1598/> [Accessed 22 September 2020].

Instituto nacional de estadística e informática (2017). *Línea De Base De Los Principales Indicadores Disponibles De Los Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS)*. Disponible en: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1429/libro.pdf> [Último acceso 18 noviembre 2020].

Lopez Francés, I. (2010) el grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *edetania* (0214-856), p.150. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3619906.pdf>> [Último acceso 19 septiembre 2020].

Maria Garcia, E., Fabio, C. (2016). *Aportaciones de la técnica photovoice al trabajo social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Mamo, D. (2020) *El Mundo Indígena 2020 34 Edición* (1024-4573), pp.485-486. Disponible en: <http://iwgia.org/images/yearbook/2020/IWGIA_El_Mundo_Indigena_2020.pdf> [Último acceso 22 septiembre 2020].

Mies, M., Shiva, V., Herrero, Y., & Salleh, A. (2020). *Ecofeminismo*. España: Icaria.

Musso, P., Asla, M., Atachahua Ursua, W., Azcona Avalos, G., Capatinta, M., & Gómez Navarro, Á. et al. (2020). La Experiencia de Diálogo Intercultural en la Universidad Amazónica UCSS-Nopoki y Sus Implicaciones para el SETI y la Big Historia. *Journal Of Big History*, 155-164. Disponible en <https://jhb.journals.villanova.edu/article/download/2578/2494/>

Puleo, A. (2014). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.

Puelo, A. (2017). ¿Qué es el ecofeminismo?. *Quaderns De La Mediterránea*, (1577-9297). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6286234>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (5th ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Tortosa, J.M. (2011) "Vivir bien, buen vivir: caminar con los dos pies Obets" en *Revista de Ciencias Sociales*. (Vol. 6, 1), pp. 13-17

Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Canalé*, (5), 6-16. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/14702>

WANG, Caroline C; Burris, Mary Ann (1997). "Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment". *Health and education behaviour*. S/l, volumen 24, número 3, pp. 369-387. Último acceso 20 de enero de 2020. Disponible en: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/67790/10.1177_109019819702400309.pdf?sequence=2

9.1. Webgrafía.

Aidesep.org.pe. (2020) AIDSESEP. Disponible en <<http://www.aidesep.org.pe/quienes-somos-interno>> [Último acceso 23 octubre 2020].

Bdpi.cultura.gob.pe. (2020) Disponible en : <<https://bdpi.cultura.gob.pe/>> [Último acceso 22 septiembre 2019].

iiap.gob.pe. (2020).Disponible en: <<http://www.iiap.gob.pe/Inicio.aspx>> [Último acceso 18 noviembre 2020].

Ucss.edu.pe. 2020. Filial Atalaya - UCSS Provincias - UCSS. [online] Disponible en <<https://www.ucss.edu.pe/atalaya>> [Último acceso 9 marzo 2020].

UNDP (2020) Los Pueblos Indígenas En El Perú | El PNUD En Perú. Disponible ent: <<https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/presscenter/articles/2019/los-pueblos-indigenas-en-el-peru.html>> [Último acceso 22 septiembre 2020].

Ser mujer en el Perú - Ayuda en Acción Perú. (2020). Acces 20 November 2020, disponible en <https://ayudaenaccion.org.pe/actualidad/ser-mujer-en-el-peru/>