



Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades

Transiciones exitosas
del hogar a la escuela en
comunidades asháninkas



90
AÑOS

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Bernard van Leer  Foundation

Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades

Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas





©2007 Pontificia Universidad Católica del Perú
©2007 Fundación Bernard van Leer
©2007 Asociación Amazónica Andina

Prohibida su reproducción total o parcial sin consentimiento escrito de los autores.

Coordinadores del anteproyecto “Niños de la Amazonía”
Lic. Regina Moromizato Izu – Pontificia Universidad Católica del Perú
Sr. Edinson Espiritu Espiritu - Asociación Amazónica Andina

Desarrollo del contenido
Lic. Regina Moromizato Izu

Asistente de coordinación
Susana Reátegui Rivas

Fotografías:
Cecilia Albarracín Q.
Archivo - Equipo de Campo

Edición:
Liliam Montalvo Rocca

Control de calidad:
Johnny Kadena

Elaboración de gráficos:
Emily Morante O.

Diseño gráfico e impresión
Editora & Comercializadora Cartolan E.I.R.L.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N° xxxxx xxxxxxxxx

Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades

Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas

I Etapa del proyecto Niños de la Amazonía

LIMA – PERÚ 2007



Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que hicieron posible el desarrollo de esta investigación, quienes compartieron con nosotros el ánimo de buscar respuestas y ser parte activa en la construcción de soluciones:

- A las comunidades asháninkas, la Asociación Amazónica Andina (AAMA), la Asociación de Maestros Bilingües de la Selva Central (AMABISEC) y la Federación de Profesores Bilingües (FEPROBI) nuestra admiración por su capacidad de organización y generosidad al compartir sus conocimientos,
- Al equipo de campo de este estudio y a los estudiantes de Educación, Antropología y Psicología de la PUCP, que participaron con un espíritu pro-activo, con responsabilidad y compromiso, demostrado durante el recojo de información,
- A las autoridades de la PUCP, por el respaldo y apoyo permanente, en especial a la Dra. Elena Valdiviezo Decana de la Facultad de Educación y al Dr. Luis Bacigalupo Director de la DAPSEU,
- Al señor Leonardo Yañez en representación de la Fundación Bernard van Leer, por la valiosa contribución y preocupación permanente en la búsqueda de nuevas oportunidades para los niños en situación de riesgo.



Presentación

Bernard van Leer Foundation

A pesar del progreso visible de la educación latinoamericana durante la última década, aún quedan serios desafíos para los niños que crecen en ambientes extremadamente difíciles.

Los países de la región han progresado en la dotación de escuelas, libros y materiales didácticos; y en algunos casos, se han distribuido alimentos básicos y uniformes. Sin embargo, este avance no alcanza a los resultados esperados, pues el rendimiento escolar sigue siendo bajo. La adquisición de conocimientos y destrezas básicas entre los niños e incluso la pobre preparación de los docentes ha sido motivo de preocupación de los gobiernos y, en algunos casos, de los mismos sindicatos del magisterio.

Entre los elementos que salen a la luz, se citan el acceso real a la educación desde los primeros años y la baja calidad de los programas de estudio. Quedan pendientes serias interrogantes sobre la cobertura y calidad educativa, tales como:

- a. ¿Asisten realmente a la escuela todos los niños matriculados?
- b. ¿Responde la escuela a las expectativas y necesidades de las comunidades a las que sirve?
- c. ¿Están los docentes capacitados para atender a las poblaciones con mayor riesgo educativo?
- d. ¿Qué impide a algunas poblaciones específicas beneficiarse de la oferta educativa existente y cómo se podría remediar de una manera eficaz y eficiente?
- e. ¿Existe realmente igualdad de oportunidades para todos los niños independientemente de su etnia, ubicación geográfica, situación económica o género?
- f. ¿Existe un buen retorno de la inversión que se hace en la educación y en el desarrollo infantil durante los primeros años?

En la Fundación Bernard van Leer nos hacemos éstas y otras preguntas sobre cómo podemos apoyar los esfuerzos locales para garantizar una educación temprana a los niños que crecen en contextos

vulnerables. En estas poblaciones, los niños que crecen en sociedades tribales del Amazonas son quienes plantean el mayor desafío. Aislados por el entorno natural y la distancia de los polos de desarrollo, pero a la vez afectados por la arrolladora fuerza de la globalización, estos niños viven en un ambiente de cambios muy dinámicos y con frecuencia muy violentos.

La Fundación ve necesaria la creación de mecanismos para evaluar mejor cuáles son las tendencias en la transición educativa de estos niños entre su ambiente familiar y el educativo. Considera oportuno también la implementación de programas de educación temprana que capitalice los conocimientos ancestrales de estos pueblos dentro de los parámetros de los acuerdos establecidos por la Convención para los Derechos del Niño. Estos programas tendrían que ser capaces de producir respuestas prácticas a las preguntas formuladas anteriormente sobre calidad y acceso. Debería sobre todo, mostrar las ganancias concretas de los niños en relación a su desarrollo mental, físico y emocional, de la manera en que mejor sirva para convertirse en actores activos de las transformaciones que atraviesan sus comunidades.

La Fundación Bernard van Leer, ha forjado una alianza con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Asociación Amazónica Andina AAMA y otras organizaciones locales de la Selva amazónica peruana, para explorar vías programáticas que garanticen el acceso de niños menores de 8 años a una educación de calidad, respetuosa de sus culturas pero también de sus derechos humanos. Una educación relevante fundamentada en el entorno específico de estos niños, no una simple reproducción de la educación homogénea nacional. Una educación que capitalice sobre las fortalezas de estas comunidades (multi-lingüismo, multi-culturalidad y conocimiento del entorno) y las use para mejorar significativamente los resultados y rendimientos educativos, al servicio del desarrollo y la mejora de la comunidad.

La presente publicación es sólo una primera fase de este proceso de exploración y acción que esperamos contribuirá a brindar mayor claridad sobre la educación inicial en el Amazonas. A futuro, esperemos que estas prácticas produzcan los insumos necesarios para mejorar las políticas educativas de esa población.

J. Leonardo Yáñez
Programme Officer
Bernard van Leer Foundation

Pontificia Universidad Católica del Perú

El año pasado nos visitó Leonardo Yánez, representante de la Fundación Bernard van Leer, para darnos la grata noticia de que la institución deseaba realizar un estudio con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), dentro de los parámetros que la caracterizan a nivel mundial, que consisten en trabajar con poblaciones excluidas con el propósito de contribuir a mejorar sus niveles de vida a través de una acción sinérgica coordinada con actores comunitarios y de la sociedad civil.

Esta propuesta coincidió con los propósitos de la Facultad de Educación, de formar profesionales de cara a la realidad nacional, a fin de que la conozcan científicamente, la comprendan y sean capaces de diseñar políticas y elaborar estrategias innovadoras para el cambio, en consenso con las propias comunidades. Es así que la noticia fue recibida con mucho agrado, por nuestra parte y por el director de la Dirección Académica de Proyección Social y Extensión Universitaria (DAPSEU), el Dr. Luis Bacigalupo, quien dentro de la concepción de Responsabilidad social Universitaria (RSU) considera fundamental la preparación de nuestros estudiantes, en el marco de la doctrina social de la Iglesia con un enfoque de solidaridad hacia los que más lo necesitan.

Desde el primer momento recibimos el apoyo decidido del equipo de DAPSEU en este proyecto y de las autoridades universitarias, dentro del marco de formación humanista y cristiana de la PUCP. Esto ha hecho posible que logremos en esta primera etapa un estudio interdisciplinario como el que estamos presentando.

También debemos destacar y agradecer la colaboración del Dr. Alejandro Ortiz Rescaniere y de Maria Isabel de la Rosa, quienes desde sus respectivas unidades nos apoyaron con la participación de estudiantes de Antropología y Psicología, respectivamente. A ellos se sumaron los estudiantes

de Educación, formando un equipo de trabajo de varias unidades académicas, lo que permitió recoger información valiosa, sistematizada en el presente estudio.

Permítannos hacer un poco de historia. Entre los años 1994 y 1998, casi inmediatamente después del período del terrorismo que atravesó el país, realizamos un proyecto en Ayacucho denominado “Nuestros niños y la comunidad”, el cual fue financiado por Canadá a través del entonces Fondo de Contravalor Perú - Canadá y con el asesoramiento técnico de la Universidad de Winnipeg, con el Dr. Ross Mac Cormack. Al término de ese proyecto quedó la gran satisfacción de haber atendido a 106 comunidades Andinas y a algunas asháninkas de la zona de San Francisco, pero también surgió el deseo de seguir acompañando y apoyando a otras comunidades en situación de pobreza, con familias y niños en riesgo, los que constituyen aún en nuestro país, bolsones de exclusión que no logran aún ejercer sus derechos en plenitud.

Con el proyecto Niños de la Amazonía, estamos retomando, la posibilidad de trabajar con poblaciones de menores recursos, pero con mucha potencialidad, para lograr una sociedad más justa y solidaria.

Debemos resaltar y agradecer también la valiosa contribución de la Asociación Amazónica Andina (AAMA), que con su Director, Edinson Espíritu, nos acompañó desde el principio y contribuyó a que nuestra acción se enraíce con mayor facilidad en el pensamiento asháninka. Asimismo, queremos destacar la labor de la Asociación de Profesores Bilingües de Satipo y Chanchamayo (AMAVISEC y FEPROBI), por ayudarnos a elaborar propuestas y soluciones a favor de una mejor educación bilingüe en la Selva Central del Perú.

Es preciso agradecer y realzar el apoyo de los dirigentes y de las personas de las propias comunidades de Teoría, Aoti, Mariscal Cáceres y Churingaveni quienes contribuyeron en el desarrollo de focus group y entrevistas, para obtener un mejor conocimiento sobre su realidad y diseñar un proyecto que esperamos signifique una experiencia de innovación, de estrategias apropiadas para la atención de los niños que viven en una realidad tan diferente a la que estamos acostumbrados a ver.

Este por lo tanto es el inicio de un trabajo interdisciplinario, compartido, de apoyo a los servicios del Estado, que realizamos instituciones privadas, que significan el aporte de la sociedad civil,

orientado a restituir y compensar la “deuda social” que todos tenemos con los excluidos de nuestro país.

Ustedes encontrarán en este trabajo una visión del pensamiento Asháninka de las zonas de Satipo y Chanchamayo, disfrutarán como yo con la lectura de las visiones, expectativas y el imaginario de compatriotas nuestros; de su manera de ver la vida, sus sueños y sus esperanzas del futuro para sus hijos.

Quiero reconocer y agradecer también al equipo de trabajo en su conjunto y a su coordinadora la Lic. Regina Moromizato, joven egresada de nuestra Facultad y profesora de la misma, quien dada su trayectoria en el campo de la investigación y de la acción efectiva con niños pequeños en situación de riesgo, significó una garantía para seleccionarla como coordinadora del proyecto. Los resultados de esta primera etapa así lo ratifican. Su capacidad para crear sinergias, para organizar un recojo de información disciplinado y científico, para procesar coherentemente la data, integrando esas diversas perspectivas y obtener los lineamientos de trabajo y un diseño pertinente a esa realidad, nos han dado la razón. Por ello confiamos plenamente en su buen criterio, en su nivel de preparación profesional, en su disponibilidad para el trabajo arduo y en su experiencia para la nueva etapa que se avecina.

Por otro lado, agradecemos profundamente a la Fundación Bernard van Leer la oportunidad que nos ha brindado, y que a la vista de los resultados nos propone continuar el trabajo en un proyecto regional de tres años. Esto es un aliciente para profundizar la misión de la universidad de generar conocimiento en temas de la realidad más dolorosa del país y de formar profesionales que reúnan competencias investigativas y valores que los lleven al mejor cumplimiento de su vocación docente, en el marco de la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la solidaridad.

Elena Valdiviezo Gaínza
Decana de la Facultad de Educación

	Introducción	19
I	Acerca del estudio	23
	- Las comunidades asháninkas	25
	Historia	27
	Cosmovisión	31
	- Las comunidades del estudio	35
	- Organización sociopolítica	41
II	Hallazgos del estudio en el marco de las transiciones exitosas: del hogar a la escuela	51
	- Las familias y su capacidad para asegurar transiciones exitosas: del hogar a la escuela	57
	- La escuela como promotora de transiciones exitosas	65
	Los niños y el problema de la permanencia en el sistema educativo	66
	Repitencia escolar	67
	Ausentismo y deserción	69
III	Percepciones, opiniones y demandas de las comunidades respecto a la escuela	75
	- Lo que opinan los padres de familia y los niños	75
	- Lo que opinan los dirigentes de las comunidades	80
IV	La incorporación de la educación bilingüe intercultural en las comunidades asháninkas	85
	- El maestro... ¿tiene que ser bilingüe?	86
	- Los maestros también tienen su primer día de clases	87
	- Innovar: Un reto para la educación bilingüe intercultural	89
V	Algunos aportes finales	95



Introducción

Shirapa es una niña de 8 años que vive en una comunidad asháninka de la Selva Central. Todos los días se levanta muy temprano, ayuda en las tareas del hogar y se alista para ir a la escuela. Pero esta semana ella y sus hermanos no asistirán pues es época de cosecha, sus padres los necesitan para que ayuden a cortar y recolectar plátanos, que luego serán vendidos y así poder subsistir. Su maestro se preocupa, pues sabe que esos días de ausencia serán muy difíciles de recuperar.

Ser un niño nativo de la amazonía peruana no sólo significa carecer de recursos económicos y de un ambiente apropiado para su sano desarrollo sino también pasar por un proceso de adaptación escolar difícil, muchas veces traumático cuando tiene que hacer frente a dos mundos que se mueven en lógicas diferentes: la familia-comunidad y la escuela.

Conocer de cerca esta realidad en la que viven muchos niños en la amazonía, fue lo que motivó a la Fundación Bernard Van Leer en asociación con la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Asociación Amazónica Andina desarrollar la primera etapa del proyecto “Niños de la Amazonía”, en cuatro comunidades nativas asháninkas de la región Junín del Perú.

La investigación tuvo como propósito identificar las condiciones para el aprendizaje y desarrollo infantil, que influyen en los procesos de transiciones del hogar a la escuela. Asumimos el concepto transición como el paso de un espacio a otro, donde se producen cambios significativos que “transforman” nuestra identidad, nuestro status, dentro del grupo social al que pertenecemos; así como los nuevos roles y exigencias que tendremos que asumir en función de estos cambios.

El presente documento se inicia describiendo el contexto del estudio, poniendo a disposición información relacionada a la cultura asháninka: historia, cosmovisión, organización socio política y condiciones generales de vida. Luego, se describe y analiza los hallazgos más relevantes en función al tema que motiva el estudio; las transiciones exitosas que se dan entre los espacios

de la familia-comunidad y la escuela. Esto nos ha llevado a profundizar en las percepciones y demandas de las familias respecto a la escuela y al mismo tiempo, conocer las dificultades y expectativas que tienen los maestros en relación a la capacidad de las familias para apoyar los procesos de aprendizaje en sus hijos.

Los resultados obtenidos nos permiten esbozar las primeras aproximaciones para formular innovaciones pedagógicas pertinentes y significativas en las comunidades indígenas de la Selva, que esperamos promuevan transiciones exitosas entre el hogar y la escuela.

Asimismo, anhelamos que este estudio aporte en la construcción de nuevos conocimientos respecto a las transiciones, enriquezca el debate y genere mayor conciencia en torno a la problemática infantil en nuestro país.

I

Acerca del Estudio





I Acerca del Estudio

Puesto que el propósito del presente estudio fue obtener la información necesaria para poder identificar las condiciones favorables y/o desfavorables para el aprendizaje y desarrollo infantil, que influyen en los procesos de transiciones del hogar a la escuela en los niños¹ menores de 8 años de la amazonía peruana. La investigación fue de tipo descriptivo-exploratorio e hizo uso de técnicas cualitativas.

La población objeto del estudio pertenece a cuatro comunidades nativas descendientes de la etnia asháninka, dos son de la provincia de Satipo y las otras dos de la provincia de Chanchamayo, ambas ubicadas en la Región Junín, en la Selva Central del Perú.

Los criterios de selección de las comunidades se supeditaron a la presencia significativa de niños menores de 8 años, así como a la facilidad de acceso, tanto geográfica como de disposición al diálogo por parte de la población.

En la metodología cualitativa se utilizaron las siguientes técnicas: registros etnográficos, basados en la observación no participativa; grupos focales,

entrevistas en profundidad y representaciones gráficas realizadas por los niños.

Los informantes fueron: padres de familia, dirigentes, profesores, personal de salud, personal de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y niños, todos ellos integrantes de las comunidades estudiadas.

La investigación se centró básicamente en dos contextos que consideramos de gran influencia para el desarrollo de los niños: la familia-comunidad y la escuela. Se observó que en ambos espacios existen lógicas distintas de funcionamiento que pueden estar afectando los procesos de transición de los niños entre un lugar y otro.



¹ Para facilitar la lectura, en adelante nos referiremos a estos grupos como niños.

Realizar la investigación demandó ocho meses, con un trabajo de campo que se organizó en tres bloques, los cuales son descritos a continuación:

Bloque	Información a recoger	Propósito del recojo
I	Referencias de la población de las cuatro comunidades seleccionadas para el estudio.	Contar con información actualizada sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Las características de la población infantil (número y situación según rango de edad). • La organización sociopolítica y económica de las comunidades (organizaciones, calendario comunitario, actividades principales, etcétera).
II	Caracterización de los contextos: familia-comunidad y escuela, en las comunidades nativas Aoti y Teoría, de la provincia de Satipo.	Caracterizar los dos contextos que tienen una notoria influencia sobre el desarrollo infantil, y obtener información que permita recoger elementos favorables a ser incorporados en el diseño del proyecto.
III	Caracterización de los contextos: familia-comunidad y escuela, en las comunidades nativas Churingaveni y Mariscal Cáceres, de la provincia de Chanchamayo.	

Para el recojo de la información se organizaron dos equipos de trabajo conformados por profesionales entrenados en la aplicación de técnicas cualitativas y alumnos de últimos ciclos de las especialidades de psicología, educación y antropología.

En la conformación de los grupos de investigadores se consideraron criterios como: la interdisciplinariedad, la experiencia laboral en zonas rurales y que al menos un integrante de cada agrupación dominara la lengua asháninka.



Las comunidades asháninkas

La Región Junín se ubica en el centro del territorio peruano, por donde atraviesa la Cordillera de los Andes, cuya estructura la privilegia con zonas andinas y amazónicas, las cuales hacen de este departamento un lugar atractivo por su diversidad ecológica, geográfica y cultural.

Junín, con una superficie de 44.197,23 km, posee más de 1,1 millones de habitantes, el 56% pertenece a la parte amazónica y el 44% a la andina. Su capital es la ciudad de Huancayo, ubicada a una altura de 3.249 msnm y a 298 km de la ciudad de Lima, lo que equivale a un viaje de 8 horas en autobús.

La zona andina, que se ubica al lado occidental del departamento, cuenta con altas cumbres escarchadas de nieve, glaciales, amplias mesetas, valles y lagunas. Su altitud va desde los 3.053 a 4.707 msnm, con una temperatura mínima de 4,3° C y una máxima de 23,6° C, variando de acuerdo a los pisos altitudinales, helada en las partes nevadas y templada-frío en los valles.

La actividad económica de la zona andina es la agricultura, la piscicultura (crianza de truchas)

y la ganadería, esta última se caracteriza por la crianza de auquénidos y vacunos.

La amazonía, ubicada en la zona oriental, a 632 msnm, presenta abundantes ríos, bosques profundos, caídas de agua y cañones que recrean un panorama mágico y misterioso, con un clima que varía entre los 22° a 30° C. Su principal actividad económica es la agricultura, donde el cacao y el café son los productos bandera.

Junín cuenta con 9 provincias, 7 en la zona andina y 2 en la Selva. Estas últimas son las provincias de Satipo y Chanchamayo, que albergan en sus territorios a 196 comunidades nativas amazónicas, entre Asháninkas, Nomatsiguengas y Kakinte. De las 3 etnias, los asháninkas constituyen el grupo más numeroso de la Selva Central, distribuidos a lo largo de los ríos Ene y Perene.

Las comunidades asháninkas son el grupo étnico más numeroso de la amazonía peruana, con 524.612² habitantes aproximadamente, lo que representa el 21,89% del total de la población indígena peruana censada.

² Censo 1993. Instituto de Estadística e Informática del Perú (INEI).



Estas se encuentran agrupadas en 208 comunidades, situadas a lo largo de los ríos Ene, Perené, Bajo Apurímac, Alto Ucayali, Pichis, que recorren las provincias de Satipo, Chanchamayo, Oxapampa, la meseta El Gran Pajonal, de los departamentos de Junín, Pasco, Loreto, Ucayali y Madre de Dios.

Los asháninkas fueron reconocidos como grupo indígena en el año 1974, a través de la Ley de Comunidades Nativas que en su Artículo N° 8 las califica como un conjunto de familias vinculadas por el idioma o dialecto; caracteres culturales y sociales; tenencia y usufructo común y permanente de un mismo territorio, con asentamientos nucleados o dispersos³.

El asháninka es una lengua de la familia lingüística *arawak*, que abarca a los pueblos Asháninkas y Nomatsiguengas, considerados primos hermanos, pero con costumbres distintas.

³ Algunas comunidades asháninkas tienen dentro de su territorio anexos con población andina.



Una nueva generación se asoma después de siglos de opresión.

Historia

Los asháninkas tienen una historia cargada de episodios de invasiones, colonizaciones, incursiones senderistas y evangelizaciones. Desde épocas de la evangelización se levantaron contra el dominio español y a través de sus rondas campesinas (activadas en el período del terrorismo) lucharon cuerpo a cuerpo frente al grupo terrorista Sendero Luminoso.

En ese contexto tan complicado por el que atravesaron los asháninkas, es destacable la gran capacidad de organización, la unión, el valor y la fuerza que ellos han mostrado tener, habiendo de esta manera podido sobrevivir a las adversidades históricas de explotación y violencia. Han demostrado poseer un alto poder resiliente, pues su lengua y su cultura no ha dejado de prevalecer en el Perú actual.

Para la historia y hasta el día de hoy, los asháninkas son considerados como una comunidad guerrera por naturaleza.

Siglo XVIII

Durante el Siglo XVIII la iglesia y sus misioneros ingresaron a la amazonía peruana y bajo el pretexto de la evangelización fueron ocupando territorios indígenas y aprovechando la mano de obra de estos para la construcción de grandes conventos. Las evangelizaciones, percibidas por los indígenas como invasiones, fueron



descubriendo comunidades nativas y territorios desconocidos hasta esa época.

Paralelo a ello, se desarrollaron numerosos levantamientos por parte de las etnias amazónicas (entre ellos los asháninkas) para liberar a los nativos de los conventos y devolverles sus tierras⁴. Durante esta época emerge la presencia de Juan Santos Atahualpa, considerado hasta el día de hoy por los asháninkas como el “Paba”, el dios libertador⁵.

Siglo XIX



En el año 1845, el Perú inicia la primera colonización en la Selva Central, promovida durante el gobierno de Ramón Castilla. Esta incursión tenía como propósito apropiarse

4 <http://www.satipo.com/index.html>

5 En la actualidad en las escuelas bilingües, se desarrolla la clase de historia con el mito de Juan Santos Atahualpa.

de grandes extensiones de terreno para luego cederlas a las empresas cafetaleras.

Este acto fue modelo para otras incursiones, promovidas por el Estado, que desconociendo el derecho de los nativos, se adueñó de más de 50.000 hectáreas de terreno. Todo esto produjo enfrentamientos entre asháninkas y colonos, haciendo que los primeros se replugaran en la Selva, en las partes altas de los cerros, en busca de mejores y más tierras.

Siglo XX

1904: A inicios del Siglo XX (1904) se inicia la era del caucho. Durante los siguientes años, la amazonía dejó de ser una zona desconocida y cayó bajo la dependencia del capitalismo industrial foráneo⁶. Es durante estos años que cerca de 50.000 nativos murieron a causa de las malas condiciones laborales que les ofrecían los caucheros, quienes los utilizaban como esclavos.

1920: En el año 1920 nace el interés nacional por las comunidades indígenas, pero sólo por las comunidades quechua-aymaras. Tuvieron que pasar más de 50 años para que en 1974 el Estado reconozca la organización social, política y

económica de las poblaciones nativas amazónicas con la “Ley de Comunidades Nativas”.

A partir de esta iniciativa, surgen las organizaciones indígenas que agrupan a varias comunidades de una misma etnia. Aquí nace la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC) la misma que da origen a otras organizaciones agrupadas por cuencas. Por ejemplo, Satipo tiene a la Organización de Comunidades asháninkas de Río Negro (OCAR).

1980: A fines de 1987 la comunidad fue víctima de la incursión terrorista (Sendero Luminoso y el MRTA⁷), que mató a miles de nativos asháninkas y a los que sobrevivieron los obligó a esconderse, abandonando nuevamente sus tierras.



⁶ http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/maria_victoria_fernandez.htm

⁷ Movimiento Revolucionario Túpac Amaru.

Durante esta guerra interna, que duró alrededor de 20 años, de los 55 mil comuneros, murieron 6 mil, entre hombres, mujeres y niños⁸; 10 mil fueron desplazados a otras tierras y 5 mil estuvieron cautivos por Sendero Luminoso y el MRTA. Los desplazamientos provocaron que 40 comunidades asháninkas desaparecieran.

La relación que establecieron con los senderistas fue la misma a la que tuvieron décadas atrás con los colonos mestizos, caracterizada por ser discriminatoria y de exclusión.

Para enfrentar los ataques, la única población en la selva central que se organizó de forma voluntaria fue la de Satipo. Los asháninkas formaron sus comités de auto defensa que se replicaron en otras zonas víctimas de invasiones terroristas.

El clima de paz llegó a estas comunidades en la década de los 90, época en la que se reorganizaron y volvieron a poblar sus tierras.

1990: A comienzos de los años 90 se inicia la tala ilegal de árboles maderables, lo que produjo un desequilibrio ecológico que afectó la producción y alimentación de las comunidades, puesto que huyeron los animales y se extinguieron muchos frutos. A su vez, esta tala ocasionó que ya no se construyan canoas para el transporte en río y

disminuyó el número de árboles de palma, utilizados para la construcción de los techos de las viviendas.

2001: A inicios del Siglo XXI, la presencia de grandes petroleras en las comunidades ocasionó conflictos internos entre dirigentes comunales y pobladores asháninkas. Esto debido a contratos poco claros entre los dirigentes, que sin consultar a sus pobladores, pactaron acuerdos que no beneficiaron a la comunidad, lo que trajo como consecuencia la contaminación de ríos, quebradas y lo mas trágico, la fragmentación de las etnias.



8 Muchas de estas muertes fueron provocadas por anemia, debido a las malas condiciones alimenticias.

Cosmovisión

¿Qué significa ser asháninka?

La palabra asháninka significa “Amigo, familia y hermano”. En tal sentido, para esta comunidad ser familia representa enseñar, ayudar, compartir, cooperar y ser solidario. Algunos de estos significados están relacionados con los valores que se practican en estas comunidades.

La hora de la comida: momento en que los padres aprovechan para transmitir sus conocimientos a sus hijos.

Ejemplo de ello es la caza de la sachavaca⁹, animal que luego de ser sacrificado es compartido entre las familias de la comunidad. Esto hace evidente las relaciones sociales e interfamiliares que se desarrollan en estas comunidades. Sin embargo, debido a la expansión del número de habitantes de las comunidades, este compartir se ve limitado sólo en los espacios familiares cercanos.



9 Mamífero herbívoro (llamada vaca de la selva), con nariz prolongada en forma de pequeña trompa.



Ser un asháninka también significa ser una persona que cuida el medio natural. Para ellos el bosque es parte de su vida, es un espacio donde están los conocimientos, así como los productos para la supervivencia y para la cura de enfermedades.

Ellos no toleran a las personas mezquinas, que no saben compartir lo que tienen. Aquellas personas que carecen de generosidad no son bien vistas en la comunidad.

¿Cuál es el origen de la vida y cómo perciben el mundo?

Dentro de la cosmovisión asháninka, el dios creador es el Tosorintsi (Sol). Cuenta la leyenda que al Sol se le desprendió una partícula de su corona, cayendo miles de chispitas a la tierra. Estas chispas llenaron de vida a todo lo que existía en la tierra, como el agua, el aire, los animales y el hombre.

Para los asháninkas, el mundo se divide en tres partes: el agua, la tierra de la muerte y la tierra de la vida.

- **El mundo del agua.** Nace del aliento del Sol, quien para dar vida a los seres que habitan la tierra, despliega todo su aliento convirtiéndolo en agua, que da vida a lo que existe arriba en

los cielos, para lo cual se introduce entre dos rocas o cerros que lo trasportan hacia ese otro mundo. Una vez que pasa por encima de la tierra vuelve a bajar pasando también entre dos cerros, por donde se esconde el Sol para rodear nuevamente el orbe terrestre. Este ciclo circular que cumple el agua, se debe a que su espíritu es el aire.

El mundo del agua, está custodiada por dos personajes: *Tsomiri*, protectora y dueña de los peces que tienen los ríos; y *Kiatsi*, representada por la boa cruel que devora a los seres que habitan en el agua.

- **El mundo de la tierra de la muerte.** Este pertenece a los hombres y para que no pierda su equilibrio se sostiene sobre dos rocas o cerros: “*Intatoni y el Antamaraca*”, ubicadas por donde nace el Sol y por donde discurre el agua que va al mundo de los de arriba. Los ejes que equilibran la tierra son “*Omoró y Otsitiriko*” ubicados por donde se oculta el Sol. El primer eje es sostenido por los espíritus *Inkari* e *Inkami*, y el segundo por *Nabireri* y *Pachakama*.

Estos espíritus a su vez cuidan y mantienen limpias las aguas de los ríos, botando los troncos podridos, maderas y otros elementos que interrumpen su caudal.

En este mundo, el cóndor real y el gallinazo negro recrean el valor del compartir. El cóndor al oler a un animal muerto lo localiza, desgarrar su vientre y extrae sus vísceras. Lo que sobra, lo entrega al gallinazo, quien espera pacientemente el retiro del cóndor. Ambos animales comparten su alimento, no son mezquinos y son el mejor ejemplo que en la naturaleza también se puede compartir.

El mundo de la tierra de la muerte está conformado por los bosques y el hombre, quien es su guardián y protector.

- **El mundo de la tierra de la vida.** Pertenece a los de arriba, donde pueden llegar las personas buenas, amables y respetuosas. Cuando el alma se desprende del cuerpo, tiene que recorrer un camino turbulento, en el que tiene que sortear elementos como el fuego. Una vez que sorteó el fuego, el alma pasa al nivel de las nubes y sigue al espacio de la tierra invisible, al que sólo llegan las personas buenas.

Aquí, discurren las aguas que suben de la tierra para purificar a los de arriba. Quien toma de sus aguas ya no puede regresar nunca más a la tierra y vivirán por siempre



Para los asháninkas, el mundo se divide en 3 partes: el agua, la tierra de la muerte y la tierra de la vida.

en un mundo de tranquilidad, en donde sus bienes no podrán ser destruidos.

Las personas malas, que asesinan, que tienen relaciones incestuosas, que mienten y son mezquinos, cuando mueren no pueden pasar el fuego y por ende no llegan al espacio de las nubes. Entonces, viven alrededor de su sepulcro, donde al final adoptan la forma de un animal, como puede ser un venado, un perro o un ave, cuyo daño sólo puede ser repelido por los tabaqueros, que son los ancianos de la comunidad, quienes poseen un amplio conocimiento sobre las plantas medicinales.

¿Cuáles son los valores que cultivan los asháninkas?

Para los asháninkas existen valores que la comunidad ha internalizado a través de tres historias:

- **El Pinkatsari**¹⁰: Es aquel hombre responsable y conciente de sus obligaciones en el trabajo y el hogar. Conocedor del bosque.
- **El Obayeri**: Es el guerrero fuerte y valiente que lucha por defender a su pueblo de los hombres crueles.
- **El Sheripiari**: Es el hombre de gran valor, conocedor de la magia del bosque y de sus plantas medicinales. Es muy apreciado por la comunidad. A él acuden para curar enfermedades y otros males.

Estos personajes encarnan a hombres cuyos valores tratan de ser imitados por toda la comunidad. Son méritos que se llevan dentro,

forman parte del legado cultural y se transmiten de padres a hijos.



¹⁰ Término utilizado actualmente para nombrar al jefe de la comunidad.



Las comunidades del estudio

La comunidad nativa Teoría

Ubicada en el distrito de Llaylla, en la provincia de Satipo, se asienta sobre un territorio de aproximadamente 385 ha, donde viven alrededor de 420 personas, de las cuales 167 son niños menores de 8 años.

La comunidad de Teoría está conformada por 84 familias: 79 unidas en matrimonio y 5 en convivencia, es decir no están unidas formalmente. Del total de las familias de la zona, 80 tienen hijos menores de 8 años.

La mayoría de su población profesa la religión evangélica y su lengua es el asháninka. Su territorio está rodeado por dos ríos: Mazamari, de aguas calientes, y Teoría de aguas frías y cristalinas.

Para llegar a Teoría, desde Satipo hay autos que salen con destino a la ciudad de Mazamari, pasando por la carretera central. Luego, en Mazamari hay servicios de mototaxis hacia la comunidad. El tiempo aproximado de llegada es 1.45 horas.

Su historia

Su denominación original fue “*Tiori*” por la gran cantidad de pájaros del mismo nombre que habitan por esas tierras. A partir de la titulación de los terrenos, el personal de las agencias agrarias castellanizó el nombre como Teoría.

El primer poblador de esta comunidad fue el señor Quinchoker, quien llegó con su familia proveniente del río Ene, huyendo de la epidemia del sarampión que azotaba dicha zona. Al encontrarse solo con su familia, Quinchoker invitó a otras personas nativas a habitar en la zona, entre estos a aquellos que fueron acusados de practicar la brujería y a los marginados por sus comunidades. Así se empezó a poblar *Tiori*.

Con el pasar de los años, los pobladores de *Tiori* comenzaron a titular sus tierras y a recibir al personal de las agencias agrarias, con ellos llegan los misioneros evangélicos. Por aquellos tiempos el fundador de la comunidad cayó enfermo, sin que los curanderos puedan sanarlo. Entonces fue trasladado, con ayuda de los misioneros, a la ciudad de Tarma, donde se recuperó de su enfermedad.

Al llegar a *Tiori*, Quinchoker comparte con sus familiares y amigos la experiencia de su sanación, atribuyendo su curación al Dios de los evangélicos. Desde ese entonces, él invita a la comunidad a participar de esta religión y a creer en un Dios Sanador y Salvador. Por ello, Teoría actualmente profesa la religión evangélica.

La comunidad nativa Churingaveni

En esta comunidad asháninka, ubicada en el distrito de Perene, en la provincia de Chanchamayo, viven sólo 242 personas, de ellos 59 son niños menores de 8 años.

Su población está conformada por 55 familias: 28 unidas en matrimonio y la diferencia se encuentra en situación de convivencia. De estas 55 familias, 30 tienen hijos menores de 8 años. La religión que predomina es la Adventista del Séptimo Día. Hablan el castellano y el asháninka.

Churingaveni se encuentra a 45 minutos de Chanchamayo, desde donde salen autos con destino al Puerto Sotani, lugar donde es necesario subirse a una chata¹¹ para cruzar el río Perene. Ya en la otra orilla, se camina 15 minutos para llegar a la comunidad.

11 Balsa de madera para cruzar el río.

12 Comunero asháninka que masca tabaco, lo que le da poder para curar. Conocedor del bosque y las plantas medicinales.

13 Término quechua que se utiliza para referirse a las pequeñas lagunas que se forman cerca de los ríos.

Su historia

Existen dos versiones sobre el origen de esta comunidad. La primera sostiene que su nombre real fue *Choincarini*, similar al nombre del cerro donde se asienta hoy la comunidad. Y su leyenda es que en ese cerro vivía un tabaquero¹² (*sheripiari*) llamado *Porinkari*, quien era el centro de la burla de la población por ser viejo. Él cansado de esa situación decidió convertirse en rayo, logrando ingresar a las casas de los burlones y una vez adentro se convirtió en tigre y se los comió.

Como el tabaquero era el dueño de toda una extensa área de terreno y odiaba a las personas que se burlaban de él, no permitía a nadie pasar por su territorio. Pero la gente necesariamente tenía que pasar por aquel lugar cuando iba a recoger sal. Entonces, si la caravana hacía ruido las aguas de la cocha¹³ se agitaban y se la comía. Por ello, para eludir la muerte, todos pasaban en silencio.

“Yo recuerdo, que mi mamá me jalaba de la mano y yo corriendo tenía que ir más rápido y asustado, porque no quería que me trague la cocha”.

Adolfo Gutiérrez.



La comunidad de Teoría está conformada por 84 familias, la mayoría profesa la religión evangélica.

Para remendar el daño causado al tabacalero, en la segunda cocha, situada a un lado de la comunidad, existía un altar, en donde la población le colocaba ofrendas como: coca, yuca, pescado ahumado y otros productos.

Otro momento de pánico, entre los habitantes de Churingaveni, se producía cuando empezaba a llover, pues temían que los rayos se convirtieran en tigres y los exterminaran.

“Hasta hace pocos años se vieron rastros de tigres encerrados en Porinkari, por eso se cree que el

tabaquero puede estar todavía viviendo en su casa del cerro y en cualquier momento salir y nos coma a todos, porque ya no respetamos las costumbres que antes practicábamos, el no burlarse de los ancianos”.

Tío Sanca (Armando Sancahuante).

El nombre original de la comunidad fue cambiado cuando llegaron los colonos. Se dice que no les fue fácil pronunciar *Choincarini* y decidieron llamarla Churingaveni, tal como figura hoy en los Registros Públicos.

La segunda historia sobre el origen de Churingaveni sostiene que la primera familia que llegó a esas tierras observó que existía gran cantidad de *chorinas* (palmas) alrededor de una quebrada. Entonces, le da el nombre de *Chorinashari*, que significa “quebrada donde existen muchas palmas”. Cuando se inicia la colonización, se cambió el nombre por Churingaveni, que proviene de la unión de las palabras *Chorina* y *Venini* (nombre del río).

La comunidad nativa Mariscal Cáceres

Ubicada en el distrito de Perené, en la provincia de Chanchamayo, acoge a 480 personas, 212 de ellas son niños menores de 8 años. Sus vecinos conforman 80 familias, de las cuales 50 están formalmente casadas por la iglesia.

Es preciso destacar que a diferencia de las otras comunidades estudiadas, Mariscal Cáceres sólo alberga a 50 indígenas de alrededor de 40 años de edad. La población más joven es mestiza, debido a la mezcla cultural con gente de Huancayo y Huancavelica.

La comunidad de Mariscal Cáceres está conformada por 3 anexos: El primero se llama Lurigancho y se ubica en la entrada de la comunidad. Caminando, a 20 minutos se encuentra en el anexo Mariscal, situado en el

centro y sobre una extensa meseta. Más allá, a 1 hora de camino, está Pampa Inca, anexo que alberga a la mayor parte de su población asháninka.

Para llegar a Mariscal Cáceres, desde Chanchamayo salen autos hasta Santa Ana (distrito de Perené), en cuya plaza se ofrecen servicios de transporte en autos que van hacia la comunidad. El tiempo aproximado de viaje es de 1.30 horas.

Su historia

El nombre original fue *Queshtarini* que significa “Bosque en donde viven muchos tigres”. Se dice que la población tenía temor de caminar cerca de aquel lugar, por lo que prefería dar una vuelta alrededor del cerro para ir a recoger la sal.

Según la leyenda, los tigres eran controlados por un tabaquero que vivía en un cerro llamado *Mapinini*. Luego de un tiempo, ese personaje decidió encerrar a dichos animales en *Kamariaki*, un lugar cuyo nombre significa “Boca de tigre”. Muchas personas de la zona fueron testigos de ese hecho.

En la actualidad, la población de esta comunidad cree fielmente que *Kamariaki* sigue albergando en sus tierras a los tigres,



pues muchas de las personas que transitaron por el lugar ya no regresaron.

La comunidad esta situada en una meseta, en la que años atrás se podía ver a los tigres pelear. El nombre Mariscal Cáceres surgió con la llegada de los colonos.

La comunidad nativa Aoti

Se ubica al costado del Río Negro (Satipo). Alberga a 493 habitantes de los cuales 171 son niños menores de 8 años, distribuidos en 110 familias de un total de 123. Estas familias llevan una vida común o de convivencia y toda su población es indígena. Aquí no hay presencia de personas con orígenes diferentes.

Durante la época del terrorismo, Aoti albergó a familias asháninkas de diferentes comunidades, algunas desplazadas y otras que huían de los

campamentos senderistas. Debido a ello, la distribución de sus viviendas resulta ser más ordenada y extensa en territorio que el resto de comunidades.

Para llegar a la comunidad, se debe tomar un auto desde la ciudad de Satipo con destino a Ipoqui, de donde salen camionetas con destino a Aoti. El viaje toma aproximadamente 2 horas.

Su historia

Aoti lleva el nombre del río que recorre su territorio. Se fundó con la llegada de un grupo de misioneros, quienes reubicaron las casas de los indígenas, que se encontraban dispersas, creando conglomerados familiares. Posteriormente, una epidemia de sarampión dispersó a esta comunidad, pero en 1963 volvieron a reagruparse.

El matrimonio

En los años 60, antes de la llegada de los misioneros evangélicos a las comunidades asháninkas, los matrimonios eran decididos por los padres de la novia o el novio. El padre salía de la comunidad acompañado del novio, el cual debía demostrar sus habilidades para la caza, pesca y siembra.

En el caso de la mujer, futura esposa, tenía que convencer a la familia del novio de sus habilidades en la preparación de yuca asada y mazato. Además debía demostrar su dinamismo y gusto por el trabajo, levantándose a las 4 a.m. para empezar las labores diarias.

Una vez que los novios demostraban su amor por el trabajo y sus habilidades se procedía a la unión de la pareja. Durante la celebración del matrimonio, la mamá de la novia cantaba una canción creada en el momento de la reunión, en la que manifestaba sus deseos de que le vaya bien a la pareja, comparando las destrezas de su hija con la belleza de una flor o un ave. En el caso de los padres del varón, ellos respondían a las declaraciones que hizo la madre de la novia en su canto, resaltando el valor y la fuerza de su hijo, comparándolo con la laboriosidad de la novia. Paralelo a los cantos, los invitados de la fiesta iniciaban el baile.

Una vez que se concretaba el matrimonio, el esposo se iba a vivir al lado de los suegros con la finalidad de ayudarlo en la chacra y en las labores de caza y pesca. Construía una choza al lado de la casa de sus suegros y vivía allí hasta tener su primer hijo. Luego se trasladaban y se establecían en la casa de los padres del novio, con el fin de que la esposa ayude en las labores diarias.

Organización socio política



La población tiene una participación activa en las decisiones que afecta a la comunidad.

Una característica de la organización socio política de los asháninkas es que no superan las 123 familias por comunidad. Estas se agrupan entre familias muy pequeñas. Sus habitantes, en su mayoría, son descendientes de asháninkas, puesto que sólo el 5,6% de la población es colona, provenientes de Huancavelica, Huancayo y Ayacucho.

Estas comunidades mantienen desde hace muchos años una organización comunal basada

en la cooperación y la participación de las familias. Dichas prácticas, se evidencian en las tareas comunales de limpieza de caminos, cuidado de animales, pesca y artesanía, está última realizada por mujeres.

El líder cumple un rol de mediador, vocero del grupo y conciliador. No existe el líder que da órdenes. Éste puede, como no, ser el jefe de la comunidad.



La elección del jefe de la comunidad, se da a través del voto, debiendo cumplir éste con ciertas cualidades de liderazgo, conocer las costumbres ancestrales, dominar el castellano y la lengua nativa. Durante las elecciones, realizadas cada dos años, pueden postular y salir elegidos un hombre o una mujer, dependiendo de la voluntad de la comunidad, lo que demuestra el sentido democrático en su organización. Ejemplo de ello es Teoría, cuya jefa es Inés Pichuka Quinchoker, mujer asháninka descendiente de los primeros habitantes de esa comunidad, que lleva dos períodos consecutivos elegida como jefa.

El dirigente, elegido, conforma la junta directiva junto a un subjefe, dos vocales, un tesorero y un secretario. Este número puede variar dependiendo de las responsabilidades y trabajo que tenga la comunidad. Es importante recalcar que los cargos de vocales y secretarios no son específicamente ocupados por varones, al contrario, se puede observar la fuerte participación que va tomando la mujer en espacios públicos en la comunidad.

Existen en las comunidades comités organizados conformados por los propios comuneros que apoyan y contribuyen en facilitar el funcionamiento ordenado de la sociedad. El comité de agua, por ejemplo, es importante

dentro del contexto en las zonas rurales. Está conformado por 5 miembros, que se encargan de realizar coordinaciones para la colocación del servicio de agua potable así como el mantenimiento de sus instalaciones. Ellos son responsables de los ríos. Antes vigilaban que los pobladores no crearan sus chacras al borde de las quebradas y los ríos, ya que las plantas absorbían toda el agua hasta secarla.

El comité de defensa, activado durante la época de la lucha subversiva en los años 80, está conformado por 4 miembros, cuya función actualmente está ceñida a mantener el orden y dar seguridad a la comunidad. El comité se encarga de repeler el ataque de ladrones y defender sus tierras, las que muchas veces han sido invadidas por los colonos, inmigrantes y algunas empresas a las que el Estado ha otorgado grandes extensiones de tierra, desconociendo la propiedad que los asháninkas tienen sobre ellas. Cabe recalcar que actualmente la lucha para instaurar el orden y la seguridad de la comunidad, no es igual a los ejercidos contra Sendero Luminoso en la década de los 80.

Los comedores populares y las organizaciones de vaso de leche, son otras instituciones presentes en estas comunidades, en donde la participación de sus miembros es activa.

Idioma

El idioma oficial es el asháninka, utilizado en contextos familiares y comunales, pero dejado de lado en la escuela y el jardín donde se enseña y habla el español.

Las viviendas asháninkas

Las comunidades asháninkas se caracterizan por tener sus viviendas construidas de caña, con techos

de *shapaja* y pisos de tierra¹⁴. El número promedio de personas que habitan una vivienda es siete.

Las comunidades poseen dos tipos de viviendas. El primer tipo está conformado por 3 y 4 chozas de caña o palos, distribuidas en forma de U, lo que le permite tener un patio grande. Cada choza cumple una función. Una puede ser la cocina, otra el dormitorio¹⁵ y otra un cuarto, que sirve para recibir a los visitantes, tomar masato¹⁶ y colgar el telar para tejer la *kushma*.



14 Algunas casas de las comunidades, en su mayoría de matrimonios mixtos, están construidas de adobe y techos de *shapaja*, producto de la mezcla cultural entre asháninkas y mestizos.

15 El número de cuartos (chozas) puede variar dependiendo de la cantidad de personas que habitan la vivienda.

16 Bebida típica de las comunidades amazónicas, hecha a base de yuca sancochada y fermentada.

El segundo tipo de vivienda consiste en una sola choza que sirve de cocina, dormitorio y toma de masato a la vez. Por lo general, se observa que este tipo de vivienda es habitado por personas mayores, por lo que se deduce que estas habrían sido las típicas casas de la amazonía.

Sin embargo, se puede observar que las viviendas de los matrimonios mixtos (entre asháninkas y mestizos), son construcciones hechas en un solo espacio, como las casas de la ciudad, pero hechas de adobe y caña, con techos de *shapaja*.

Algunas chozas son construidas con altillos, donde se ubican los dormitorios.

En la parte externa y trasera de la vivienda se encuentran los servicios higiénicos, que son silos. Aunque algunas viviendas solo utilizan el espacio abierto.

Mayormente las viviendas son de un solo piso, pero algunas tienen altillos, que sirven como dormitorio.

Se puede apreciar que los niños de 9 a más años, construyen réplicas de las viviendas pero en menores proporciones, de acuerdo a su tamaño, lo cual es supervisado por el padre. Al finalizar su construcción, esta pequeña vivienda se convierte en un espacio de juego.





Mujeres a la cosecha de la yuca. A la derecha, hombre elaborando típicas cestas para la cosecha.



Servicios básicos

Las viviendas no cuentan con el servicio de energía eléctrica. De las cuatro comunidades estudiadas sólo Teoría disfruta de este servicio, el resto utiliza mecheros de keroséne o velas. Utilizan agua entubada, que proviene de puquiales. Cuando ésta escasea se almacenan en baldes y ollas. No cuentan con un sistema de desagüe, por lo que utilizan los silos, ni tampoco con un sistema de recojo de basura. Esta última se elimina a través de la quema o de pozos comunales.

De las cuatro comunidades, sólo Aoti cuenta con un teléfono comunitario solar.

Actividades económicas

Las actividades económicas de las comunidades asháninkas se sustentan en la agricultura (compartida en familia), la caza, la pesca y el comercio. Esta última se basa en la venta de frutas, hierbas, peces y algunas semillas como el *huairuro*, con el que elaboran collares y pulseras, que luego son vendidas en las ciudades.



La kushma

La vestimenta típica de los asháninkas es la kushma, variando de acuerdo al género de quien lo utilice. El hombre la utiliza con líneas verticales, tejido por la mujer, mientras que ella la lleva con líneas horizontales, de color blanco aunque puede teñirla con una corteza de un árbol para darle una tonalidad marrón claro. Los niños utilizan una kushma de tocuyo¹⁷ donde los colores pueden variar desde el azul hasta el marrón.

Las kushmas son utilizadas a partir del año o cuando los niños empiezan a caminar. Existen dos tipos de kushmas: para momentos especiales como matrimonios, visitas a familias o fiestas, con diseños en forma de líneas; y las de uso diario, para la chacra, pesca y caza. Éstas últimas están elaboradas a base de tocuyo y sin diseños.

Esta prenda es elaborada por las mujeres durante las épocas de lluvia. Durante todo el proceso, que se inicia con el recojo del algodón, el hilado, y la confección, la niña acompaña a su madre o abuela.¹⁸ Actualmente, algunas mujeres compran telas de colores y las cosen para su uso diario, dejando de lado el proceso tradicional.

La kushma para la mujer lleva una tsoampirontsi (banda) que sirve para colocar al hijo menor. Esta banda esta hecha de algodón y lleva unos huesosillos o semillas talladas, decorados con incisiones. El número de huesos indica la cantidad de animales cazados por el hombre (hábil cazador).

¹⁷ Tela de algodón ordinaria.

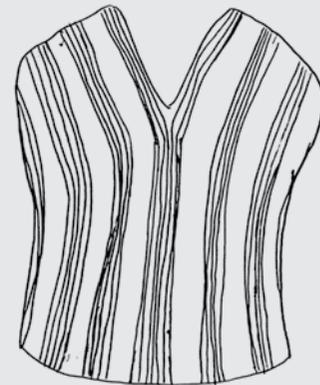
¹⁸ Actualmente el tejido de la *kushma* ya no es practicada por las familias asháninkas, hoy es reemplazado por el tocuyo, que facilita la confección del *kushma*.

La tsompirontsi es el símbolo que muestra las habilidades de tejido que tienen las niñas en la comunidad. Si una niña no logra terminar su kushma ni la tsompirontsi es signo de que dejará todas las cosas que realice a medias.

Los hombres, utilizan la kushma acompañada de una banda de semillas llamada atsiriki, la que es adornada con plumas de gallitos de las rocas, ave especial para los asháninkas por su belleza y color. La corona (amatsairentsi) es otro elemento que acompaña la indumentaria del varón. Tener corona significa que el varón ya es feje de hogar o un líder.

Las coronas son fabricadas por el varón a base de palitos de carrizo tallados. Todas llevan plumas de guacamayo como adorno.

Los hombres elaboran y recolectan los materiales y accesorios necesarios para la elaboración de la kushma, como el algodón y las plumas.



II

Hallazgos del estudio en el marco de las transiciones exitosas: del hogar a la escuela





II Hallazgos del estudio en el marco de las transiciones exitosas: del hogar a la escuela

En la historia de las culturas se observan ceremonias o rituales que marcan cambios importantes en el transcurso de la vida de los individuos en el proceso de incorporación al mundo de los adultos. Estos rituales o ceremonias tienen como finalidad hacer evidente el paso a un status superior dentro de la lógica de la organización, y ello a su vez simboliza la asunción de nuevos roles y posición dentro del grupo y una nueva forma de ser visto y considerado por parte de los otros.

En los años 60, el antropólogo alemán Van Gennep pone en evidencia, a partir de sus investigaciones, el término “rito de paso” para explicar la manera en la cual se adoptan determinados cambios en los individuos dentro de su grupo cultural. Estos cambios llevan a la persona a la necesidad de adaptarse a nuevas normas de comportamiento, que implican procesos de construcción de nuevos esquemas

de relación social, afectando la conformación de su identidad.

Para comprender mejor estos procesos de transiciones desde la perspectiva cultural, tomaremos como ejemplo el paso de niña a mujer, tal como nos cuentan los nativos asháninkas (práctica que se ha ido modificando con el tiempo).



El rito en la madurez de las niñas

Las familias tradicionales de las comunidades asháninkas mantienen una costumbre llamada pankotantsi.

El “pankotantsi” es un ritual que marca el paso de las niñas a la adultez, es decir cuando empieza la menstruación. Este rito consistía en encerrar a las niñas en una choza, durante 3 lunas (3 meses) en compañía de su madre y abuela. Esta choza es elaborada por la familia especialmente para esta etapa.

Durante el paso de las 3 lunas, período que dura el ritual, la niña aprende las tareas básicas que debe saber toda mujer. La abuela y la madre le enseñan a sacar y golpear el algodón, así como los secretos del tejido, práctica que juega un rol importante, ya que determina la laboriosidad de la mujer.

En todo ese tiempo, la alimentación de la niña es a base de asados a la leña; no puede consumir productos crudos. Ingiere yuca, plátano y otros alimentos pero siempre asados.

La abuela cumple el papel de maestra, al enseñarle los diferentes tipos de plantas medicinales que existen y aconseja a la niña como debe atender al esposo y a los hijos.

Una vez terminado el ritual, antes de que abandonen la choza, la niña es bañada con plantas medicinales para limpiar su cuerpo y se le da de tomar un brebaje a base de hierbas amargas y anticonceptivas, para purificar su interior. Luego la niña es presentada en sociedad, en una gran fiesta organizada por la familia. Luego de la fiesta, ella está preparada y puede formar su hogar¹⁹.

¹⁹ En la actualidad el rito dura 1 mes como tiempo máximo, la niña ya no es encerrada durante 3 lunas en la choza, sino solo por un mes como tiempo máximo.



La madre enseña y acompaña a la niña en su proceso de transición hacia la adultez.

Sacristán (1997) elabora una definición amplia del concepto de transiciones, y la define como los momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefiniciones, en las que se sabe desde donde se sale pero no se tiene claro adonde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Además agrega el carácter público y privado de las transiciones, pues no sólo en ella nos vemos transformados nosotros mismos, sino también

nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar.

Podríamos aclarar esta definición señalando que las transiciones podrían graficarse como el paso de una situación a otra, de un estatus a otro, y de un espacio a otro; y durante este tránsito se producen cambios significativos que “transforman” nuestra identidad, nuestra ubicación, dentro del grupo social al que pertenecemos, así como los nuevos roles y exigencias que tendremos que asumir en razón de estos cambios.

A lo largo del desarrollo de los seres humanos, no sólo está en nuestra historia de vida los ritos o las ceremonias que se comparten dentro de un grupo cultural específico, sino que además estamos sumergidos en un extenso proceso educativo que va desde nuestro entorno familiar de protección hasta el entorno social de la adultez. En este campo de la Educación se observa, que algunas transiciones provocarán experiencias más difíciles de asimilar (como la salida del hogar a un contexto distinto), en la medida que implican nuevos retos y exigencias a las cuales deberán adaptarse los niños.

Los cambios de contextos, de situaciones y de estatus, están cargados de pérdidas y/o ganancias. Desde una mirada optimista cada cambio genera conflicto y podría estar abriendo una oportunidad

de enriquecimiento - como señala Sacristán- de ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que ofrecen oportunidades positivas o pérdidas no recuperadas (dejar de ser niña para ser mujer, como en el caso del ejemplo). Por supuesto, estos cambios serán asimilados positivamente siempre y cuando se presenten las condiciones más favorables para que ocurran estas transiciones.

Para la psicología, las transiciones están vinculadas a los niveles madurativos de los sujetos, teniendo como referencia los aportes de Piaget en el campo cognitivo y los de Erickson desde lo psicoafectivo. Las investigaciones señalan que existen patrones universales bastantes predecibles, sin embargo en la actualidad, los debates que se sostienen desde las diferentes corrientes psicopedagógicas, en torno al concepto de desarrollo y aprendizaje infantil, nos reta a mirar nuevamente los factores más relevantes que impactan en los niños.

Al respecto, si bien hay algunas diferencias entre perspectivas, lo cierto es que existe un consenso entre científicos y expertos en infancia en relación a la idea de la imposibilidad de separar los factores biogenéticos de los factores ambientales, lo cual otorga sustento a la necesidad de mirar de manera holística e integral el desarrollo de los niños.

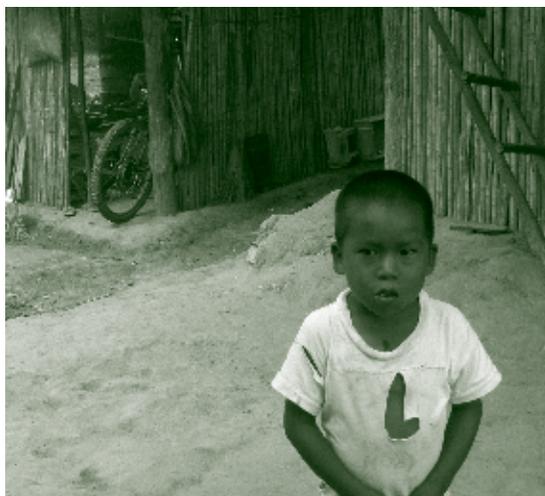
En este estudio no abordaremos aspectos del factor biogenético, pero si nos ha interesado centrarnos en los contextos de desarrollo en los cuales los niños se desenvuelven cotidianamente y les generan fuertes impactos.

Cuando hablamos de contextos de desarrollo nos apoyamos en la definición de Rodrigo (1994): “entorno físico y humano muy próximo al sujeto, en donde las personas interactúan a través de la realización de actividades. Estos son movidos por propósitos y metas que tratan de comunicar y negociar unos con otros, con el fin de construir significados compartidos de las situaciones que viven y que, por lo general, han sido ya construidos anteriormente por otras personas”.

Lo anterior implica una serie de ideas preconcebidas, percepciones, aspiraciones y expectativas en relación a un proyecto personal y colectivo de vida, que influye fuertemente en las decisiones y acciones, en este caso, sobre lo que es bueno o malo para los niños de las comunidades indígenas.

Desde esta óptica, hemos centrado nuestro interés en dos contextos que se presentan de manera simultánea a los niños de las comunidades nativas de la Selva Central: i) la familia-comunidad²⁰ y

20 Por aspectos de practicidad en la redacción, en adelante se mencionará el contexto de familia para hacer referencia a la familia-comunidad.



La transición no asistida puede generar incertidumbre entre los niños.

ii) la escuela. Podríamos atrevernos a mencionar que ambos contextos comparten una misma preocupación: que los niños logren un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes, que se constituyan como herramientas de “progreso” para el futuro. Sin embargo, las formas en las que se deben dar los contenidos a transmitir son vistas desde perspectivas diferentes.

Analizar las diferencias que encierra cada contexto y el impacto que pueden estar ejerciendo sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños es lo que nos obliga a comprender

cómo se producen las transiciones entre el hogar y la escuela, proceso que se considera como un *continuum* en el aprendizaje, así como identificar los elementos o condiciones que deben generarse para que éstas sean exitosas.

A nuestro modo de ver, las transiciones guardan una estrecha vinculación con el concepto de “educabilidad” que desarrollan Tedesco y López en las publicaciones de la UNESCO (2002, 2004). Este término alude a:

“La idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender, sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos”²¹.

Es decir, el aprendizaje en su sentido amplio es por sí mismo una condición natural del ser humano, necesaria para su supervivencia. Los niños nacen con la predisposición hacia ella, pero para lograr asimilar procesos superiores de pensamiento requieren de la presencia de determinadas condiciones en los ambientes en los que se desenvuelven

En ese sentido, los autores hacen alusión a las “condiciones de educabilidad” como la provisión

21 Néstor López (2005) “Equidad educativa y desigualdad social”. Pág. 94

de recursos y oportunidades para que los niños accedan y permanezcan en el sistema educativo. Para ello, se espera que cuenten con una estructura física y mental óptima (por lo general proveído por la familia) y en un medio educativo favorable que les permita alcanzar progresivamente niveles de pensamiento más complejos, que repercuta en logros de aprendizaje esperados para su edad y nivel de madurez.

Desde esta perspectiva, la Fundación Bernard Van Leer identifica dos ángulos en

el establecimiento de las transiciones, que podrían estar condicionando su calificación de “exitosas”: Por un lado, los factores estructurales y sistémicos (condiciones de educabilidad ligados al sistema educativo) que excluyen o expulsan a los niños de las escuelas; y por otro lado las fuerzas y debilidades que los niños traen consigo (condiciones de educabilidad desde las familias).

A partir de esta perspectiva analizaremos los contextos de la familia y la escuela.

Todos los niños nacen con capacidad para aprender, su éxito depende del contexto que se les ofrece.



La familia y su capacidad para asegurar transiciones exitosas: del hogar a la escuela

La familia ha sido por siempre reconocida como el primer espacio de socialización y los padres como primeros agentes educadores de los hijos. El ciclo de vida de las familias se ve atravesada por momentos de cambios que van transformando su dinámica interna. Por ejemplo, el nacimiento de un bebé implica un proceso de doble transformación, por una parte los adultos que se convierten en padres y por otro un bebé que pasa de un ambiente intrauterino a un ambiente lleno de elementos nuevos. En esta situación, los padres asumen nuevas responsabilidades que deberán garantizar la supervivencia, el bienestar y desarrollo de este nuevo integrante.

A partir de este estudio, en las comunidades nativas asháninkas hemos podido identificar tres factores que podrían estar asociados a las condiciones de educabilidad en las familias y que podrían tener algún tipo de impacto en el éxito de las transiciones hacia el sistema educativo.

a) Nivel de conocimiento y manejo de información por parte de los padres en relación a la educación y desarrollo infantil.

- b) Disponibilidad de recursos para la supervivencia, bienestar y desarrollo de los niños.
c) Apoyo de los miembros de la familia en los procesos de transición.

Estos factores no se presentan de manera aislada sino que guardan relación unos con otros. La presencia positiva o negativa de cada uno de ellos ya está marcando puntos de partida distintos para cada niño o niña, desde antes que se den las transiciones, condicionando el mejor o peor éxito.

a) Nivel de conocimiento y manejo de información por parte de los padres en relación a la educación y desarrollo infantil

El nivel educativo de los padres, así como la información que tengan respecto a las mejores prácticas de crianza, marcan la diferencia en el desarrollo de los niños.

Múltiples investigaciones han demostrado que existe una estrecha relación entre el nivel

educativo de los padres (en especial de las madres) con los índices de mortalidad infantil, estado nutricional y logros en el aprendizaje de sus hijos.

En las comunidades estudiadas podemos observar que el 22,22% de los padres no cuentan con un grado de instrucción, el 45,37% tiene primaria, el 24,62% cuenta con nivel secundario y una mínima proporción con estudios superiores. Estos datos nos ayudan a comprender las dificultades que tienen los padres de acompañar el proceso educativo formal de sus hijos. Muchos manifiestan los inconvenientes al momento de apoyarlos con las tareas escolares y los conflictos que eso les genera en la relación con sus hijos.

“El profesor manda y manda tarea a la casa, yo no entiendo lo que se hace ... y mi hijo me molesta, me dice, mamá tu no sabes nada, entonces le digo a su hermana que le ayude, a veces sabe a veces no...”

Madre de la comunidad.

Otro de los aspectos que se constata en las comunidades es la poca información a la que tienen acceso los padres respecto a la crianza y desarrollo infantil. Los servicios de salud y de

educación que existen en la zona, para atender a la población infantil menor de cinco años, son prácticamente inexistentes; y los servicios que si existen, por falta de tiempo, no desarrollan acciones de información a los padres.

Este último aspecto se agrava más cuando la comunidad declara que no confía en estos servicios y que además percibe maltrato por parte de su personal. Por lo general, este maltrato se asocia con el poco reconocimiento a sus patrones culturales y a ciertas expresiones de carácter despectivas.

“Yo fui a la escuela a reclamar a la profesora ¿por qué le pega a mi hija?, y ella me dijo: tú no sabes... así hay que enseñar a los niños, así aprenden...”

Madre de la comunidad.

En relación al testimonio anterior, resulta paradójico el hecho de que los padres declaran que no se les debe pegar a los niños. En el diálogo sostenido, ellos aseguraron que es una práctica que no repetirían en la crianza de sus hijos. Sin embargo, los niños revelaron que cuando se portan mal (que por lo general es no obedecer), sus padres los castigan con palos, ortigas y látigos. Este mecanismo de “disciplina” no siempre fue así en las comunidades asháninkas.

Historia del castigo en las comunidades asháninkas

Cuentan algunos comuneros que antes de la llegada de la escuela, así como antes de la presencia de los misioneros evangélicos, en las comunidades asháninkas no se castigaba a los niños con palos, látigos y correas.

Antiguamente los asháninkas castigaban a los niños de dos formas:

- *Si el niño tenía entre 2 y 5 años y lloraba mucho, la madre lo sahumaba con el vapor de la yuca cocinada y al mismo tiempo recitaba plegarias para que nunca más se porte mal.*

“Cuando mi niño era chiquitito y se portaba mal, yo le cargaba y le sahumaba con el humo de la yuca asada y le rezaba para que se lleve su lloriqueo. “Panajero Ishenka, Panajero Ishenka” (llévate su mañosería) y ya con eso ya el niño se calmaba”.

Abuela de la comunidad.

- *Si el niño tenía 6 años y empezaba a ser ocioso o a decir mentiras, los padres no le decían nada. El día en el que el niño se portaba mal, el abuelo desaparecía de la comunidad, se internaba en el bosque y recogía una raíz amarga llamada koantipari (raíz del arbusto bobinsana). Al llegar a la casa, preparaba un macerado amargo y a las 4 a.m. levantaba al niño desobediente y le daba de tomar medio vaso. Luego le hacía ingerir litros de agua con la finalidad que éste vomite todo lo que tenía adentro. Pero ¿Por qué inducir el vómito? Sucede que antiguamente, los malos comportamientos eran atribuidos a un exceso de baba en el*



cuerpo, lo que estimulaba a los niños a portarse mal. Una vez que terminaba de vomitar, el niño dejaba de hacer travesuras.

“Amime hicieron tomarmacerado, era fuerte, amargo. El abuelo llegaba de sorpresa y me decía vas a tomar porque ayer has desobedecido, y yo tomaba no mas. Pero ya después de haber botado toda la flema, me sentía relajado, con mas fuerza”.

Padre de la comunidad.

De todas las formas de castigo mencionadas, la ortiga²² ha sido utilizada desde hace varios años atrás. Este es el único elemento que no ha perdido su uso para las familias.

b) Disponibilidad de recursos para la supervivencia, bienestar y desarrollo de los niños

Una característica especial de las comunidades visitadas, es el elevado número de niños menores de 8 años²³ de edad, respecto de la población mayor de 9 años. Así, del total de sus habitantes, el 44% son niños menores de 8 años.

Es preciso destacar que la mayoría de estas familias tienen entre 5 a 6 hijos. Las familias carecen de información sobre la planificación

familiar y los beneficios de espaciar los embarazos. La iniciación sexual se da en edades tempranas, ya que cumplidos los 15 años la niña puede formar una familia.

Sin embargo, algunas familias de la comunidad están cambiando su manera de pensar y prefieren que sus hijas terminen la secundaria antes de casarse.

Los niños de las comunidades asháninkas por lo general sufren de enfermedades diarreicas, infecciones respiratorias, paludismo, parásitos y

²² Planta herbácea que alcanza de 60 a 80 cm. de altura; sus hojas son lanceoladas y están cubiertas de pelos que segregan un líquido que produce irritación y picor con el contacto.

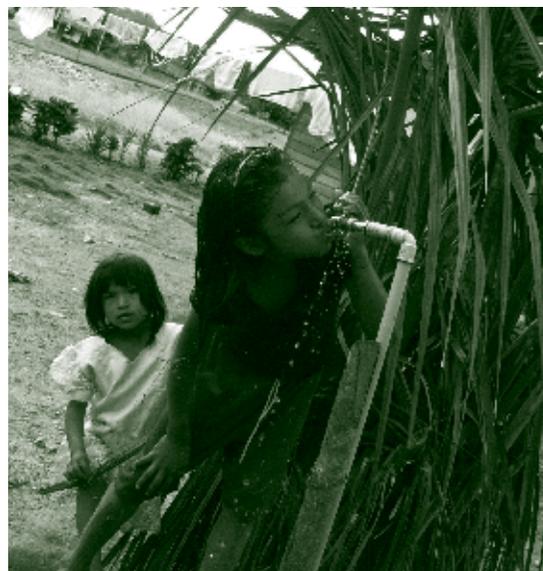
²³ Según María Heise en su libro “Relación de género en la amazonía peruana”, señala que esto puede deberse a la violencia política que azotó el país en la década de los 80, donde el número de viudas con uno o más hijos aumentó debido al desplazamiento de los varones.

desnutrición crónica, las que son consideradas como las principales causas de morbilidad y mortalidad infantil de la zona.

La desnutrición crónica es un grave problema que salta a la vista en las comunidades, ya que el 57,20% de los niños sufre de este mal. En Teoría, el 67,2% de los niños menores de 8 años de edad presentan desnutrición crónica, Churingaveni tiene 45,76; Mariscal Cáceres 58,96% y Aoti 56,9%. Se observa con frecuencia niños con bajo peso para su edad, delgados, de cabellos claros y con pocas fuerzas para soportar un día de clase en la escuela.

La falta de agua potable y la poca práctica de hervirla, hace que el 28,3% de los niños sufra de enfermedades diarreicas²⁴. La comunidad con más niños afectados es Mariscal Cáceres con 44,8% y Churingaveni con 11,8%. Relacionada a esta enfermedad está la parasitosis, donde un promedio de 56,5% de niños sufre de este mal. Ambas enfermedades, incrementan y agudizan los casos de desnutrición crónica y anemia en los niños.

Otras enfermedades comunes son las infecciones respiratorias. Las zonas amazónicas de Satipo y Chanchamayo, por lo general tienen un clima caluroso templado por las mañanas, pero frío



en las noches, con una temperatura de hasta 13 grados. El personal de salud indica que es debido a este cambio brusco del clima, que los niños contraen enfermedades respiratorias con mayor frecuencia.

La falta de una política de salud para las comunidades indígenas, empeora la situación de los niños, pues muchas veces los padres no acuden a los centros de salud, porque estos no están debidamente preparados y adecuados al contexto cultural y social de las comunidades.

24 Para esta información, sólo se ha considerado a la comunidad de Mariscal Cáceres y Churingaveni, por tener datos confiables.

La situación de pobreza en la que viven las comunidades nativas, en donde la preocupación por satisfacer necesidades básicas como la alimentación y la supervivencia hace que las prioridades de las familias no sean necesariamente las educativas, pese a que existe un reconocimiento acerca de la importancia de la escuela en la población.

“Algunos padres descuidan a sus niños por encontrarse dedicados a la chacra; en otras ocasiones los llevan a trabajar con ellos y ya no vienen a la escuela (...) no participan de las reuniones de la escuela, en la compra de materiales educativos ni en su alimentación. Ante este problema, que nos complica el trabajo con padres, hemos optado por promover actividades deportivas en las que participen los padres y sus hijos y las visitas de casa en casa para comentarles sobre el desarrollo de sus niños”.

Profesor de una escuela en la comunidad.

c) Apoyo de los miembros de la familia en los procesos de transición

Debemos considerar que cuando ingresan al sistema educativo, los niños se mueven en dos espacios que son significativos para ellos y

coexisten dentro de sus comunidades: la familia y la escuela; en las cuales irán transitando simultáneamente.

Sacristán (1997) denomina a este proceso como la transición de “ida y vuelta” entre ambientes diferentes, indicando que esta afecta a los escolares y a la educación. En tanto que la vida desarrollada en cada uno de esos medios puede poner a prueba la tolerancia entre patrones de comportamiento, de pensamiento y de valores que se practican y se viven en los distintos contextos.

Los niveles de congruencia–incongruencia de los estímulos educativos que se presentan en el encuentro de estos contextos son fundamentales para evaluar si estas influencias ambientales se complementan o se restan eficiencia.

Sacristán menciona además que : “transitar de un espacio a otro, no debe implicar rupturas, pues esas transiciones van acompañadas de vínculos que se establecen en los diferentes contextos, que permiten que los niños entren, salgan y vuelvan a entrar y salir en períodos cortos de tiempo, adaptándose sin mayores complicaciones”.

En el proceso de ida y vuelta, se da un tipo de transición a la que llamaremos *transición asistida*, es decir, aquel paso de un estado a



otro, de una situación a otra, que se da con la intervención de un tercero y que contribuiría a minimizar las probabilidades de que el cambio sea traumático en los niños.

Por ejemplo, en el rito en la madurez de las niñas (*pankotantsi*) la participación de las abuelas y las madres resulta fundamental para la hija, pues ellas, que cuentan con la autoridad que les da la experiencia en el mundo adulto, la ayudan a comprender estos cambios y lo que se esperará de ella en adelante.

En la casa, los hermanos mayores representan un referente que favorece el proceso de transición de los niños.

En el caso de las transiciones educativas, si bien los padres de alguna manera preparan a los hijos para la escuela, los hermanos mayores cumplen un rol importante, pues ellos serán referentes inmediatos de este proceso en sus hermanos menores.

El niño asháninka y sus primeros días en la escuela o jardín

En las comunidades visitadas la preparación de los niños varían de acuerdo a las realidades.



“Sólo su mamá le preparaba más. Cuando tenía dos añitos y medio, le decía que vas a ir al jardín vas a estudiar al jardín, para que aprendas... Ya mamá le decía la chibola, voy a ir pero me compras mis zapatitos... todo quería ella, quería vestirse bien para que vaya al jardín... como nueva le gustaba... y empezó a estudiar. Ella solita iba... vivíamos en la carretera y ella seguía a otros alumnos y a la salida teníamos que ir a recogerla”.

Padre de la comunidad.

En otras comunidades, los días previos o los primeros días de asistencia a la escuela son muy complicados y difíciles para los niños asháninkas, porque son muchas las dificultades que enfrentan.

Los padres señalan que muy pocas veces y casi nadie de la familia se ocupa en la preparación de sus niños para ingresar a la escuela o jardín.

El hecho de dejar a sus padres, permanecer fuera de su casa, para estar en un lugar donde no tienen ni idea de cómo es, ha ocasionado resistencia en los niños para ir a la escuela por primera vez. Sucede esto porque los niños sienten que los están llevando a otro espacio

donde no van a ver a sus padres, a sus hermanos, además de sentirse alejados de sus juegos al aire libre, la chacra, el río, el bosque y todo lo que era importante en su formación.

“He visto a muchos niños llorar y a la vez aferrarse a sus madres, cuando éstas iban a dejarlos para asistir al primer día de clases. También he visto que los niños más pequeños que vienen con sus hermanos mayores, no tienen miedo a quedarse, porque ven a sus hermanos”.

Profesor bilingüe de Teoría.

Cuando los padres ven que su hijo o hija está en edad para ir a la escuela, les preocupa empezar a preparar su economía para enfrentar los gastos que demandará la compra de útiles escolares y otras necesidades.

Si bien el concepto de transición implica el paso de un estado a otro, lo importante no es que los niños lleguen el primer día a clases y no se resistan, sino que la escuela sea lo suficientemente acogedora para promover que estos menores de edad deseen permanecer en ella. Esto significa que el apoyo o acompañamiento que reciben los niños de sus padres y hermanos sea sostenido por el maestro y por las mejores condiciones, que haga de la escuela un espacio atractivo.



La escuela como promotora de transiciones exitosas

A medida que los niños van creciendo, los padres consideran conveniente que sus hijos se incorporen a nuevos espacios de socialización, que por lo general (y según lo que la sociedad establece) es la escuela, en donde deben aprender habilidades que en casa no podrán adquirir y que será fundamental para su vida futura. Pero ¿por qué es importante que los niños asistan a la escuela? López (2005) lo señala con claridad:

“La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, contar con recursos para acceder a los materiales y útiles necesarios, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, y nuevamente contar con un tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y la mente de los niños...”²⁵

En esta sección intentaremos describir, expresar y transmitir las ideas que con mucha gentileza nos compartieron padres, madres, profesores, dirigentes y niños respecto a la realidad

educativa en sus comunidades. A partir de esta información, se nos plantean algunas preguntas: ¿Qué servicios educativos están disponibles en las zonas? ¿Cuántos niños logran acceder y permanecer en este sistema? ¿Cuáles son las razones para que niños no asistan a clases o se retiren de las escuelas?

Investigaciones efectuadas en los últimos veinte años por científicos del desarrollo, agencias de cooperación y organismos internacionales demuestran que el acceso a la educación inicial tiene un efecto positivo en los logros de aprendizaje en los primeros grados de la educación primaria y aumentan las probabilidades de una mayor permanencia en la escuela.

Sin embargo, y a pesar de los argumentos respecto a los beneficios de la educación temprana, se observa que en las comunidades nativas visitadas los servicios educativos para niños menores de tres años son prácticamente inexistentes. Sólo la comunidad de Teoría cuenta con dos *Warwa wasi*, que atienden a 16 de los 75 niños que se encuentran en este rango de edad.

25 López, Néstor (2005) “Equidad educativa y desigualdad social” UNESCO Pág.85

Para la atención de niños de 3 a 5 años, sólo las comunidades de Teoría y Aoti cuentan con Jardines o Centros de Educación Inicial (CEI), atendiendo aproximadamente a la mitad de la población en este rango de edad. En las comunidades de Churingaveni y Mariscal Cáceres los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) que venían funcionando fueron cerrados porque los padres no enviaban a sus hijos/as, señalando como excusa las dificultades económicas y el maltrato por parte del personal de estos servicios.

De las cuatro comunidades nativas visitadas, tres cuentan con Escuelas Bilingües Interculturales (EBI), con los niveles de primaria y secundaria. Estas escuelas son polidocentes multigrados²⁶.

Churingaveni tiene escuela, pero pese a su condición de comunidad nativa, ésta no tiene como razón social EBI, lo cual en términos administrativos dificulta la asignación de maestros bilingües.

La cobertura en el nivel primario se ubica entre el 80 y 90%, constituyéndose en el segmento que agrupa la mayor cantidad de población estudiantil. Por el lado de la educación secundaria, se observa una disminución de la cobertura, entre 30 y 50% de la población en edad escolar.



Los niños y el problema de la permanencia en el sistema educativo

“El fracaso escolar es un proceso de años, no es un fenómeno que emerge de un día para otro; se presenta como una sucesión de dificultades de aprendizaje y rendimiento que pueden llegar hasta la repetición de año y el abandono de la escolaridad”²⁷.

²⁶ El Ministerio de Educación define como polidocente completa: cuando cada aula cuenta con un profesor; polidocente multigrado: cuando un docente o por lo menos uno de ellos tiene a su cargo dos o más aulas; y unidocente: cuando cuenta sólo con un docente para atender todas la edades /aulas.

²⁷ Bello, Manuel y Villarán, Verónica (2004) “Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono Sur: dos escenarios en el Perú” – UNESCO.

Al respecto revisaremos los indicadores de repitencia, ausentismo y deserción escolar, que nos brindan referencias importantes en relación a los problemas que enfrentan los niños para permanecer en el sistema educativo.

Repitencia escolar

Al analizar la estadística educativa del año 2005²⁸ de las comunidades estudiadas, deducimos que existe un índice aproximado de 14,28% de repetición escolar en niños al terminar del segundo grado de primaria.

Debemos recordar que en las normas que rigen el sector Educación, el diseño curricular se organiza en función de los logros de aprendizaje (competencias), que deben ser adquiridos por los alumnos en un plazo de 2 ó 3 años, en un sistema que se organiza en función de ciclos. En sentido práctico, la evaluación final de ciclo determina si los niños están aptos para pasar al siguiente ciclo educativo, es decir al tercer grado.

Es por esta razón, que al revisar la estadística descubrimos que el número de alumnos en el segundo grado resulta mayor que en los otros

grados de primaria, pero también observamos que el número de alumnos va disminuyendo conforme se sube de nivel.

Esta situación nos lleva a la conclusión de que los niños abandonan progresivamente la escuela en los primeros grados, aspecto que se corrobora con otras investigaciones existentes, sea por fracaso escolar o porque los padres deciden cambiar de escuela.

Algunos de los motivos de la repetición escolar podrían explicarse por:

La perspectiva con la que se aplica la evaluación a los niños

Los maestros señalan que las capacitaciones en relación a la evaluación educativa siempre han sido orientadas desde dos visiones. La primera, está referida a la evaluación cualitativa, que pone énfasis en el desarrollo de las cualidades que debe lograr el niño durante el año escolar. La segunda, tiene que ver con la evaluación cuantitativa, es decir las calificaciones que en términos numéricos logra tener un niño o niña en el examen escrito de una determinada área curricular.

28 Estadística Básica 2005. Ministerio de Educación – Perú.



Si bien la evaluación cualitativa tiene que ver con la actitud del niño dentro y fuera de la escuela, ésta no es considerada por la mayoría de profesores al momento de calificarlos y determinar si repiten o pasan al siguiente grado.

Muchas veces el niño obtiene en la vida cotidiana y en sus relaciones sociales con los de su edad, importantes logros en sus comportamientos que no son tomados en cuenta por el sistema educativo.

Al respecto, Bárbara Rogoff (1993) al estudiar el concepto de desarrollo pone énfasis a las transformaciones de tipo cualitativo, que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas cotidianos. Para ello se vale de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales.

Una de las evidencias para corroborar en la práctica la responsabilidad, es por ejemplo, cuando una niña prende el fuego de la cocina, sin que la madre se lo recuerde, para preparar los alimentos, porque sabe que el padre pronto llegará de la chacra cansado y con hambre. Actitudes como la descrita, son también expresadas con el acto de la cooperación, el respeto, la solidaridad, entre otras, pero que no son tomadas en cuenta por el profesor durante el proceso de la

evaluación. Aspecto ampliamente alejado de los nuevos paradigmas del desarrollo y educación infantil.

La capacidad de las familias para apoyar los procesos educativos

Habíamos señalado las dificultades que atraviesan muchos padres para apoyar las tareas escolares en sus hijos y reforzar los conocimientos adquiridos en la escuela. La mayoría de los casos de repetición escolar está vinculada a la buena o mala nota que ha acumulado el niño en el año escolar. Los mismos maestros reafirman que *“el niño fue jalado de grado porque siempre tenía malas notas”*.

Asimismo, es necesario hacer notar que en épocas de siembra y cosecha los niños ayudan a sus padres en la chacra, lo cual genera que se sobrepase el número de inasistencias “injustificadas” establecidas por las normas educativas, que es el 30% del total de días hábiles de clase durante el año escolar.

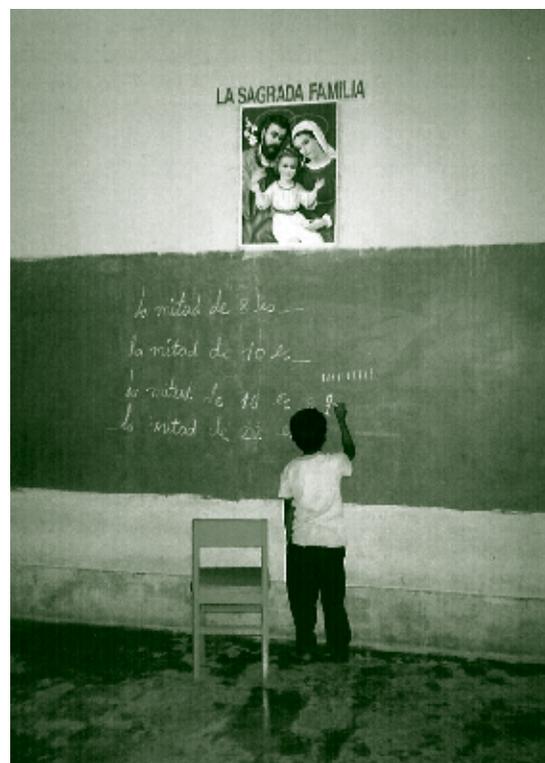
La Articulación Educativa ¿realmente articula los aprendizajes?

La implementación de la Articulación Educativa, como lineamiento de la Política de Educación nacional promovida por el Estado, donde se enfatiza el logro de aprendizaje

(competencias) en el proceso de formación de los niños, ha traído como consecuencia que la mayoría de alumnos, específicamente los del primer grado de primaria de las escuelas multigrado y unitarios, no tengan un acompañamiento adecuado en el proceso de su aprendizaje-enseñanza por los docentes, por el hecho de que la promoción de un grado a otro es automática y la evaluación para el siguiente nivel se establece en el segundo grado.

Ante esta disposición, los padres optan por aceptar que sus niños avancen de nivel a pesar de observar que no han logrado las capacidades y conocimientos elementales correspondientes a su edad y grado.

Al respecto resulta evidente que los profesores de las escuelas multigrados y unidocentes ponen mayor esfuerzo y preocupación en brindar una atención personalizada a los alumnos del segundo grado, quienes serán evaluados para su promoción al siguiente nivel y ello implica que deben demostrar que alcanzaron los aprendizajes esperados en ese ciclo. Es así que se resta importancia al nivel inicial y al primer grado. No hay una comprensión de la secuencialidad, gradualidad, ni continuidad en las capacidades ni en los contenidos que se imparten en las escuelas.



Ausentismo y deserción escolar

El ausentismo y la deserción en las escuelas, son problemas que viven muchas comunidades nativas en el Perú. El difícil acceso a las escuelas, las diversas actividades económicas, el maltrato de los profesores y la falta de recursos de los padres son algunas de las causas para que

muchos niños de las comunidades nativas dejen de estudiar.

El ciclo productivo de las comunidades comprende períodos largos, que van de 4 a 5 meses, dependiendo del tiempo de la cosecha y la siembra. Para la época de la cosecha (recolección de frutos), las familias se trasladan a la chacra y se llevan consigo a sus hijos, por un tiempo aproximados de 3 a 4 días²⁹, dejando de asistir a la escuela.

“Una familia llevó a su hijo a Pangoa (San Martín) y se quedaron allí dos semanas. Iban a recolectar alimentos, y los niños se ausentaron 3 semanas de la escuela”.

Profesor – CN Teoría.

La ausencia escolar por más de 4 ó 5 días, no solo atrasa al niño sino que además complica la labor del profesor al tratar de nivelarlo con los demás alumnos. Aunado a esto, no siempre la ausencia a clases se dan en una semana o en un mismo día, éstas pueden variar dependiendo de las actividades de la familia. De esta manera, unos días faltan unos niños y otros días otros, impidiendo al profesor avanzar en los temas programados.

La lejanía de los colegios es otro factor que agudiza el ausentismo. Muchos niños tienen que caminar más de 2 horas para poder llegar a la escuela, pero esto en los contextos rurales no es considerado. Muchos profesores ante las tardanzas, adoptan medidas correctivas que llegan a lastimar la parte emocional y psicológica de los niños, fomentando una actitud de rechazo frente a la escuela.

“Mi profesora me jala el pelo cuando llego tarde o sino me hace correr y dar vueltas al colegio antes de entrar a mi salón”.

Niño asháninka – 7 años.

“Al profesor no se le puede decir nada, por que sino le pega a mi hijita, se agarra con ella en el salón. Por eso la cambiare de colegio”.

Madre asháninka de la comunidad de Mariscal Cáceres.

La lejanía de la escuela no solo afecta a los niños sino que además a sus padres, quienes consideran que se reduce el tiempo en que sus hijos pueden ayudar en los quehaceres de la casa o en la chacra, por el largo tiempo que les toma regresar del colegio.

²⁹ El tiempo que la familia permanece ausente de la comunidad depende de la lejanía de la chacra.

Muchas veces los niños dejan de ir a la escuela para atender a sus hermanos menores.

Si a esto agregamos la lejanía de las chacras, son más de 5 horas invertidas en traslado y menos horas invertidas en las labores familiares y escolares.

El factor económico es otra de las causas que la mayoría de los padres de familia consideran para que sus niños dejen de ir a la escuela. Ellos alegan que no pueden hacer frente a los gastos



que el colegio demanda, como compra de útiles escolares, uniformes y zapatos, ya que tienen más de 4 hijos,

Por otro lado, el temor de que sus hijas salgan embarazadas y formen familias, hace que los padres desistan de seguir invirtiendo en la educación de sus hijas.



Los niños tienen una participación activa en las labores agrícolas, incluso en períodos de clase.

“Con el estudio no ganan nada, al contrario, consiguen su pareja y se hace un gasto en vano”.

Madre de la comunidad de Aoti.

Existe otro factor que puede aumentar en menor medida los índices de deserción: las aulas multigrados, las cuales albergan a niños de diferentes edades y con distintas necesidades. Es así que en una comunidad se encontró un niño de 12 años de edad en primer grado, compartiendo aula con niños de 6 y 7 años de edad.

Al respecto, es necesario precisar que la limitación no está en las diferencias de edad entre los niños en un mismo grupo de trabajo, pues coincidimos con las ideas planteadas por Montessori al apreciarlo como una oportunidad de inter-aprendizaje entre ellos. Lo que realmente identificamos como limitación es la poca capacidad de los maestros de integrar a los niños y sacar partido de las circunstancias que se presentan naturalmente.

Esto, hace que los niños más grandes se sientan dejados de lado por el profesor, quien pone mayor énfasis en los niños pequeños. Y al no poder establecer una amistad con los demás niños se quedan solos en las horas de recreo, lo que afecta su socialización, parte fundamental en el desarrollo de los niños.

III

Percepciones, opiniones y demandas de las comunidades respecto a la escuela





III Percepciones, opiniones y demandas de las comunidades respecto a la escuela

Lo que opinan los padres de familia y los niños

En las comunidades asháninkas estudiadas, la mayoría de los padres estima que es necesaria e importante la escuela porque ayuda al desarrollo, superación y educación de sus niños. Esta es considerada el único espacio donde los menores aprenden a escribir y leer.

Los papás ven en la escuela el futuro de sus hijos en cuanto a su formación profesional, por lo que la califican como útil para el desarrollo de sus comunidades, mientras que las mamás manifiestan que el colegio ayuda a mejorar la personalidad de los niños, porque es donde se sienten más seguros de sí mismos.

“Educan a sus niños para que ellos puedan aprender, así cuando sean de repente jóvenes o profesionales vuelvan a sus mismas comunidades desarrollen lo que han aprendido en otros lugares”.

Padre de la comunidad.

Para los padres de familia, la escuela es el espacio donde sus hijos pierden el miedo, dejan la vergüenza y aprenden a socializarse con otros niños de su edad. Con la presencia de la escuela los padres tienen la esperanza de que se incremente la posibilidad de formar a jóvenes asháninkas capaces de defender su identidad cultural como líderes o dirigentes.

¿Y si desaparece la escuela?

Las familias piensan que se acrecentaría el analfabetismo y con ello el retroceso en el desarrollo de sus hijos e hijas y por ende de la comunidad. A ello se sumaría el surgimiento de un sentimiento de inferioridad frente a los que no son de la cultura, impidiendo forjar buenas relaciones.

“Ari ishiyanajeana, nokemetaka narori te noyobeeteji” (serán como yo, que no sé nada).

Padre de la comunidad.

Para la familia “no saber nada” significa no saber leer ni escribir correcta y fluidamente, así como no poder sacar las cuentas en la venta de sus productos. Para ellos, el conocimiento no se relaciona a las instrucciones aprendidas previamente ni a las competencias adquiridas en la práctica.

¿Y qué opinan los niños de la escuela?

En las comunidades visitadas se tuvo la oportunidad de conversar con los niños de entre 6 y 11 años, quienes comentaron los aspectos que les agrada y desagrada de la escuela:

- Lo que más les gusta es jugar con sus amigos, atender al profesor, hacer dibujos, realizar las tareas y terminarlas en la escuela; aprender a leer y a escribir; salir al campo, al río, a visitar alguna persona que pone en práctica alguna actividad significativa y las rondas.
- Lo que no les gusta es el frecuente maltrato físico al que son sometidos por parte de algunos profesores, quienes los castigan utilizando palos, látigos, jalones de orejas y correazos a causa del incumplimiento de las tareas o por llegar tarde a la escuela. A los niños les desagrada tener salones sucios, con paredes sin pintar, no contar con libros que tengan dibujos, tener que barrer el salón, limpiar los pisos, las mesas y los baños. También está la

burla entre niños por los defectos físicos que tienen algunos de ellos y la falta de aprecio y afecto de los profesores.



Dibujo realizado por un niño de 7 años. En la parte inferior, dibujo realizado por un niño de 11 años.





Dibujo de un niño de 7 años, donde se observa al maestro castigando a un alumno.

¿Qué ganó y perdió la comunidad con el ingreso del sistema educativo?

La vida en las comunidades asháninkas cambió profundamente a partir de la llegada de la carretera y de personas que no eran propias de la cultura, como los evangélicos. Ellos fueron los primeros educadores de las comunidades indígenas, quienes a través de la palabra de Dios, trataban de evangelizar a los asháninkas a través de cuentos y cantos. Enseñaban también a leer, escribir y a contar los números.

“Yo iba a la escuela solamente para escuchar los relatos del profesor y las canciones que se entonaban. No me importaba aprender a leer y a escribir por que no lo necesitaba. Pero cuando ya salí de la comunidad a ayudar como motorista, recién me di cuenta que era necesario aprender a contar los números para saber que me estaban dando bien el vuelto o la paga”. A partir de allí, volví a entrar desde transición (los primeros grados)”.

**Levi Ramos Rodríguez
(65 años- asháninka).**

Con la llegada de la escuela en los años 50, los asháninkas aprendieron el español, a leer y a escribir. Con ello se abrió la posibilidad de poder conseguir trabajo fuera de la comunidad y a migrar a las ciudades, olvidándose de su comunidad y adoptando otras formas de vida.

“La identidad de nosotros, ya no existe. Con el estudio hemos adoptado la identidad de la civilización. Mis hijos han nacido acá, pero ya viven en las ciudades, vienen a verme nomás. Muchos nativos acá se van a las ciudades a vivir”.

**Pedro Quinchoker
(50 años - asháninka).**

En conclusión la escuela abrió las posibilidades a muchos asháninkas para leer, escribir y hablar el español, sin embargo alejó a otros de sus costumbres, perdiendo así su identidad. Actualmente con la propuesta de educación bilingüe intercultural, los maestros están buscando rescatar las costumbres e idioma de la comunidad, fomentando valores y promoviendo el retorno de aquellos que se fueron a la ciudad a estudiar.

¿Qué deben enseñar los maestros?

La metodología empleada por los profesores en las clases, para que los niños adquieran mayor instrucción y conocimiento, no satisface las expectativas de los padres de familia. Según declararon, los maestros emplean metodologías donde impera el mandato, la presión por comprender o aprender un determinado tema y la enseñanza es muy forzada y dirigida.

Para los padres de familia lo más importante de la escuela es que sus hijos aprendan a leer y a escribir, además que estudien las nociones elementales de las matemáticas. Mientras que ponen en un segundo plano los contenidos de los cursos, es decir estos no son materia de preocupación.

Las familias coinciden que en la enseñanza escolar se debe poner mayor énfasis en los valores como el respeto, la honestidad y la disciplina. Asimismo, sostienen que deben enseñar de manera práctica y utilizar como un recurso para el aprendizaje de los niños las actividades socioculturales y económicas que se realizan en la comunidad.

¿Qué condiciones deben implementarse para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje?

En este punto, los padres de familia son concientes de que sin una buena alimentación, los niños no aprenderían. En ese sentido, consideran que una de las condiciones para una mejor educación es tener niños con una alimentación adecuada y buena.

Otra de las condiciones para un correcto aprendizaje, de acuerdo a los padres de familia, es contar con una infraestructura escolar de calidad, con mobiliarios adecuados y suficientes materiales educativos, así como juguetes, espacios de recreación y de lectura.

Para los niños, la escuela debe contar con aulas pintadas, limpias, con libros para estudiar y baños construidos. Pero las mejores condiciones no se



limitan sólo a la limpieza, el arreglo de carpetas y paredes, sino además al buen trato que deben tener los niños por parte de los profesores

Los profesores en muchas ocasiones hacen abuso de su poder, puesto que golpean a los niños contra las carpetas, les jalan las orejas o les castigan con palos e insultos.

Acerca de las condiciones de habitabilidad

Las escuelas de las zonas asháninkas presentan serios problemas de infraestructura y equipamiento. Fueron construidos durante los años 80 y desde entonces no se ha realizado ninguna mejora en aulas, baños y patios.

Sus aulas en su mayoría son multigrados, donde la población escolar en promedio es de 162 niños³². El nivel inicial cuenta con una media de 30 niños, entre hombres y mujeres, y son atendidos por un solo profesor, lo que resulta insuficiente frente al número de niños.

Las paredes y pisos son de cemento y ladrillo; los techos de calamina y de planchas de fibrocemento (tipo Eternit), material que en períodos de verano eleva la temperatura del aula



y en épocas de lluvia enfría y ensordece el salón, interrumpiendo el desarrollo de las clases.

La limpieza de las aulas está a cargo de los niños, quienes hacen turnos para barrer pero con escasos implementos de limpieza, lo cual limita la acción y como consecuencia los salones se encuentran casi

³² Primaria presenta un número promedio de 143 niños; secundaria 45.



siempre sucios. Asimismo, la mayor parte de sus ventanas no tienen lunas sino mallas de metal y sus estructuras de fierro están oxidadas. Los pisos de las aulas presentan grietas o surcos. Para arrojar los desperdicios, los niños de inicial sólo cuentan con un cubo de basura y los de primaria con dos.

Asimismo, los materiales que se utilizan en las clases se encuentran en mal estado. Más de la mitad de las pizarras, que son de cemento, presentan rajaduras; las mesas y las sillas están quebradas y despintadas y resultan insuficientes para los niños, al igual que las repisas para el personal que labora en la escuela.

Los textos escolares, los cuadernos de trabajo, los materiales de pensamiento lógico matemático y los equipos de educación física no son suficientes y ante la baja de alguno de estos, nunca se han repuesto por otros nuevos.

Los servicios higiénicos no cuentan con una red de desagüe, en su lugar encontramos pozos sépticos, que son compartidos por el personal docente y los niños. No todos estos funcionan, más de la mitad se encuentran inoperativos y los pocos que funcionan tienen las tazas rotas y sucias, lo que expone a los niños a enfermedades y daños físicos.

Los grifos de agua de las escuelas se encuentran también en una mala situación, ya que menos

de la mitad funcionan. Los lavaderos por lo general están llenos de desechos de alimentos dejados por los niños o por las personas que preparan el refrigerio de los alumnos. La escuela se abastece del líquido elemento por medio de una red externa que se encuentra conectada a un manantial, y que llega a través de un sistema de agua entubada, que la hace imposible de ser ingerida.

Lo que opinan los dirigentes de las comunidades

Se entrevistaron a dirigentes de las comunidades nativas con respecto a la escuela, ellos nos comentaron lo siguiente:

¿Consideras que es importante tener una escuela en la comunidad?

Si, es importante porque nos permite aprender y nos orienta. Sin embargo, no debe ser cualquier escuela, sino una escuela bilingüe.

¿Por qué?

Porque necesitamos rescatar la identidad de la comunidad en los niños. Queremos que ellos no olviden su dialecto, nuestra lengua materna, nuestros cantos, que conozcan los cuentos, las costumbres de nuestros antepasados y como se vivía antes.



La mayoría de las escuelas carecen de puertas y ventanas. A la derecha, los servicios higiénicos de las escuelas son pozos sépticos.

¿Qué necesitarían para tener una escuela bilingüe?

Necesitamos que nuestros niños estudien en mejores condiciones. Por ejemplo nos faltan muchas cosas en la escuela, no tenemos mobiliarios para que los niños se sientan cómodos, el local parece abandonado, no contamos con el apoyo de nadie. También necesitamos (y ya estamos solicitando) que

nuestra escuela cuente con maestros bilingües asháninkas y no maestros hispanos porque es posible que ellos violen nuestros derechos.

¿Por qué cree que violan sus derechos?

Por ejemplo, los maestros no quieren que los niños vayan a la escuela vestidos como sus padres. Nosotros creemos que nuestros hijos deben vestirse con el *Kushma*, que es nuestra

vestimenta tradicional. También castigan a los niños con hortiga, por lo que algunos ya no quieren ir al colegio.

¿Qué esperas de la escuela bilingüe de aquí a unos años?

Que sea un lugar donde los niños aprendan, que los profesores bilingües estén más capacitados para enseñar a nuestros niños. Me gustaría ver escuelas bien equipadas, ver a los niños con nuevas ideas, felices y libres, y no con miedo del profesor, ni miedo a ser castigados.



Yomentotsi: palabra asháninka que significa escuela.

IV

La incorporación de la educación bilingüe intercultural en las comunidades asháninkas



YOMENTOTSI



IV La incorporación de la educación bilingüe intercultural en las comunidades asháninkas

El Ministerio de Educación viene trabajando desde los años 90 propuestas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), pero es en el año 2003 que la Ley General de Educación N° 23384 la reconoce de manera explícita y oficial señalando en su Artículo 20° que la EBI se ofrece en todo el sistema educativo y establece que:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano

como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.

- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- d) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Sin embargo, pese a los esfuerzos desplegados por el sector educación durante los últimos años, aún no se logra concretizar las aspiraciones de la EBI en el país. En las comunidades asháninkas visitadas se observa el respaldo de los comuneros hacia una propuesta educativa, que contribuya a preservar su lengua y fortalecer su identidad, sin embargo son muchos los obstáculos que se ponen en el camino. A continuación, analicemos alguno de ellos.

El maestro... ¿tiene que ser bilingüe?

La ausencia de profesores bilingües interculturales responde a dos motivos importantes, uno de índole administrativo que está referido a la necesidad de ubicar en plazas a los maestros que no son bilingües y gozan del nombramiento en la zona, y por otra parte, no se cuenta con el número adecuado de maestros que cumplan las exigencias que se establecen en la norma, es decir, conocer la cultura y dominar la lengua materna de la comunidad.

Existen escuelas que a pesar de estar ubicadas en las comunidades nativas debidamente registradas como tales, su razón social les impide contar con maestros bilingües interculturales. Pero también hay escuelas que pese a ser reconocidas como EBI, el personal nombrado no conoce la lengua materna ni se identifica con la cultura de la comunidad.

Pero ¿qué diferencia hace tener un profesor bilingüe en las escuelas asháninkas? Podríamos iniciar señalando que la lengua de una comunidad, no es simplemente el conjunto

de símbolos o palabras que significan algo, sino que constituye un elemento de identidad. A través de ella se construye la historia y se estrechan vínculos afectivos sólidos necesarios para sentirse acogidos en un grupo. Para que se den procesos de aprendizaje óptimos este elemento será de vital importancia.

¿Cuántos niños vienen al Jardín?

Había aproximadamente 30 niños matriculados en el Jardín de 3, 4 y 5 años...y ahora sólo son 14 ó 15 (...). Ellos solían escaparse y ya no quieren asistir a clases y sus padres lo aceptan.

¿Por qué se escapaban?

No sé... ellos dicen a sus padres que no le entienden nada a la profesora... prefieren jugar afuera.

Entrevista a dirigente de la comunidad – Aoti.



Los maestros también tienen su primer día de clases

Los centros de formación superior no desarrollan capacidades en los maestros para enfrentarse a contextos distintos a su cultura. Para un maestro es un reto enfrentarse por primera vez a alumnos que hablan una lengua distinta a la suya, que vienen desde sus hogares con desventajas para el aprendizaje. Asimismo, es un desafío para el maestro hacer frente a una comunidad que posee una lógica diferente respecto a la vida, a los valores, a cómo debe ser la escuela y a lo que debe enseñarse.

La experiencia de una profesora de habla hispana contratada para enseñar en una escuela de comunidad asháninka, nos muestra con claridad la difícil situación que enfrentan los docentes, cuando no pueden socializar ni comunicarse con los niños de su aula.

¿Cómo fue tu primer día de clases?

Cuando llegue a la comunidad, todo el mundo me miraba, nadie me preguntaba como estaba, solo me decían: "Chori, Chori". Todos, niños y adultos hablaban en idioma (asháninka). Cuando estaba en el aula me preguntaba: "Ahora ¿cómo

les voy a enseñar si todos hablan en idioma? Pero entré al salón y les di la clase, normal en castellano. Como yo enseñaba a los niños de segundo grado era muy difícil que ellos entendieran, todos hablaban en idioma. Así estuve entre dos y tres semanas, tratando pero no podía. Lo único que se me ocurrió fue tomar al niño mayor de mi salón que había estudiado en Satipo, él era mi traductor, era mi medio. Ya me habían dicho que los primeros grados eran para profesores bilingües, pero me dieron ese grado y tenía que salir adelante y bueno ya con mi traductor, me fue más fácil. Él me enseñó palabras claves, y llegue a entender mas o menos el idioma y poco a poco los niños me tomaron mas confianza y me hablaban en castellano y así pude trabajar con ellos.

¿Qué pensabas en esos momentos?

Primero, me desesperé y me dije me vuelvo porque los niños no me

Los maestros de habla hispana tienen serias dificultades para comunicarse con los alumnos.



entienden, pero después converse con mis colegas y me dijeron que no, y lo único que hice fue buscar a mi traductor, que era ese niño de la zona y me apoyó bastante. Recuerdo que en esos dos años con el apoyo del niño pudimos avanzar bien las clases, ganamos concursos en teatro, canto, idioma. Ellos hablaban y yo les entendía.

¿Y cómo reaccionaron los padres?

Primero fue impactante, porque ellos te ven como una persona diferente a ellos, no como una profesora. Ellos me preguntaron ¿hablas idioma o no? y yo les dije no, no hablo asháninka, pero voy a aprender. Por ese lado, los primeros meses fue chocante, pero poco a poco me adapte y me acogieron.

Como en muchas otras comunidades bilingües del país, los maestros no se sienten preparados para afrontar con éxito su labor pedagógica en una realidad distinta a la suya. A esto se suma las escasas acciones de monitoreo y asistencia técnico-pedagógicas por parte de la UGEL, lo cual se debe, tanto a problemas presupuestales como a las dificultades de acceso a las zonas, por la dispersión de las mismas.

Los especialistas de la UGEL optan por congregarse a los profesores en lugares accesibles para todos y desarrollan la programación curricular en conjunto. Sin embargo, las visitas *in situ* prácticamente no se realizan, perdiéndose la oportunidad de retroalimentar en la práctica educativa misma, ello repercute en la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje.



Innovar la práctica educativa: un reto para la educación bilingüe intercultural

La diversificación curricular es una problemática de mucho tiempo en nuestro país, y muchas de las propuestas que existen son superficiales, es decir, en lugar de utilizar fichas de colores se cambia por semillas de colores, y esto basta para decir que se diversifica la currícula. Sin embargo, consideramos que la diversificación curricular va más allá de eso, implica partir por conocer los procesos de aprendizaje de los niños en un contexto cultural determinado, equilibrar las exigencias nacionales con las locales y evaluar las potencialidades del entorno que alimenten procesos de aprendizaje significativos.

Respecto a las comunidades visitadas, se observa que hasta la fecha no se cuenta con una propuesta curricular diversificada ni instrumentos de evaluación pertinentes que midan los verdaderos logros en el aprendizaje de los niños asháninkas. Los maestros bilingües interculturales se han organizado y su meta es culminar la elaboración del diseño curricular diversificado, proceso que iniciaron hace un tiempo atrás pero requiere del apoyo de otros para consolidarlo.

Sobre la Educación Bilingüe Intercultural un especialista de la UGEL Satipo nos comenta:

¿Por qué consideras que es importante adoptar una currícula inter-cultural bilingüe?

El trabajo del currículo es muy importante, porque el Estado nunca ha tomado en cuenta a las comunidades indígenas amazónicas que existen en el país. Los aspectos pedagógicos siempre se han centralizado en Lima, los diagnósticos se hacen allá, entonces ¿cómo se va a mejorar la calidad educativa si no partimos de una realidad real? Por eso es que debemos adoptar el currículo intercultural, pues con este instrumento podemos llegar a los niños enriqueciendo sus conocimientos con elementos propios de la comunidad, desde la concepción de la lengua indígena hasta su forma de concebir el mundo.

¿Qué aspectos consideras que se deben tomar en cuenta en el currículo bilingüe intercultural?

Un aspecto importante es el medio ambiente. Se debe de crear conciencia sobre la importancia del ecosistema e inculcar valores de respeto frente a este y no abusar de sus recursos. Desde la concepción asháninka todo lo que te rodea, es decir el bosque, es una casa, a la que no puedes entrar sin pedir permiso. El agua y sus peces tienen un dueño, al igual que la tierra. No podemos pasar por encima de otros; ni dejar que las actividades como la agricultura, la pesca y la caza sean destruidas.

Sin embargo, el nuevo concepto occidental ignora que el río tiene vida y lo han ido contaminando al igual que a los suelos, utilizando fertilizantes.

Para nosotros es importante que se trabaje este tema, porque el bosque es nuestra caza, nos provee de alimentos. Colocar este tema en un currículo es colocar las cosas en concreto y que no se quede en el discurso, como ha sido en otras oportunidades.

¿Ustedes consideran que todos los seres del bosque tienen vida?

Si, para nosotros no existen seres que no tengan vida. Una piedra, el agua, un cerro, un palo, un árbol, los animales y las plantas tienen vida. O sea todas las cosas que están en la naturaleza significan mucho para nosotros. Los asháninkas conservamos no destruimos, si queremos lo usamos pero lo hacemos con permiso y por necesidad.

¿Qué otra visión del mundo asháninka, puede no ser igual en el mundo occidental?

Por ejemplo, los niños asháninkas conocen estas cosas del medio ambiente y los niños de la ciudad no, por que viven en un mundo diferente, pero eso no significa que no se les deba enseñar a amar la naturaleza. Ellos también deben conocer cuan importante es mantener el equilibrio del ecosistema y no destruirlo.

¿Hay algún otro aspecto, que sea importante incluir en el currículo?

Si, a veces el currículo viene con contenidos, temas, conceptos muy diferentes a lo que un indígena piensa. Un ejemplo concreto son los colores.



El niño occidental crece visualizando colores como el rojo, amarillo, azul y verde, lo que para ellos son atractivos porque también los encuentras en los juguetes que ellos manipulan, y son estos colores los que primero se enseñan ¿no es así? Sin embargo, el niño asháninka se identifica en sus primeros años con otros colores como el negro, azul, rojo y marrón, que están presentes en nuestra cultura. El negro está en el teñido de las flechas y en las cerámicas, el azul en el cielo, el rojo en el achote y el marrón en la kushma. Otro problema que se presenta es el de las estaciones del año.

¿Hay algún problema para identificar estaciones del año?

Si, allí también hay diferencias. Los asháninkas diferenciamos sólo dos

estaciones: Osarinti y Kiaran, que quiere decir verano e invierno. Osarinti es el período de las chicharras y de un menor caudal en los ríos; mientras que Kiaran es época de lluvia, cuando los animales se reproducen; es tiempo de recolección, hay alimentos y los ríos crecen.

El calendario indígena está básicamente centrado de acuerdo a la naturaleza. El indígena se guía observando, por ejemplo, a las estrellas, es decir tiene una concepción diferente.

Para comprender mejor las “concepciones diferentes” a la que se refiere el especialista, a continuación presentamos un ejemplo del concepto “Los Seres Vivos” que se enseña en las escuelas de la Selva.

Convergencia de Culturas

Ejemplo de las distintas lógicas entre dos contextos aplicada a un contenido de clases de ciencias naturales: Los seres vivos.

Sabio asháninka

“Desde la cosmovisión asháninka, todo lo que forma parte de la naturaleza (suelo, agua, plantas y animales) son seres vivos. En nuestra cosmovisión no hay un ser inerte, como en las ciencias. Para nosotros las piedras y el agua son seres no abióticos.

Por ejemplo, algunas personas dejan sus ofrendas al pie de los cerros (como, el Cerro Mapinini) con la intención de que más adelante éste lo bendiga con buenas cosechas. Si la persona plantaba una yuca, creía que el Mapinini le daba el poder para que toda la vida sea un buen trabajador y le guste dicha siembra”.

En el caso del agua, los asháninkas le tienen un respeto absoluto, porque sostienen que en el interior de las aguas de los ríos existen seres que pueden hacerles daño si la contaminan.³¹

Sabio occidental

El medio ambiente es el producto de la interacción dinámica de todos los elementos, objetos y seres vivos presentes en un lugar. Todos los organismos viven en medio de otros organismos vivos, objetos inanimados y elementos, sometidos a diversas influencias y acontecimientos. Este conjunto constituye su medio ambiente. La naturaleza divide a sus aspectos físicos y biológicos en: factores bióticos y abióticos³².

Los factores abióticos están comprendidos entre aquellos elementos que no tienen vida como la lluvia, el clima, el suelo, el sol, la temperatura, entre otros, los cuales realizan funciones vitales y condicionan el ambiente para determinado seres vivos y permiten que éstos desplieguen al máximo su efectividad.

Estos factores bióticos están compuestos por animales, plantas y microorganismos, es decir por todos los seres vivos. En las plantas intervienen microorganismos que enriquecen el suelo, contribuyen a la polinización y a la diseminación de semillas. En los animales, influyen en la disponibilidad de alimentos, por lo que a veces se tiene que competir en su búsqueda.

³¹ KIATSI: Es el nombre que se le dan los Aháninkas al dueño del agua.

³² <http://www.fao.org/DOCREP/006/W1309S/w1309s09.htm>



Algunos aportes finales





V Algunos aportes finales

La información compartida por los padres de familia, dirigentes, maestros y niños de las comunidades, resulta realmente valiosa si buscamos aportar y apoyar en la construcción de una mejor educación en el país. Una educación que abra puertas a las oportunidades, en donde niños transiten y permanezcan el tiempo necesario para consolidar aprendizajes para el futuro, con conocimientos que les permitan elevar su calidad de vida y de la de sus comunidades.

Frente a esto proponemos mirar cinco líneas de acción que consideramos fundamentales para fortalecer las acciones educativas que vienen desplegando las escuelas en las comunidades asháninkas:

1. Innovación Pedagógica

Hablar de innovación pedagógica no significa “borrón y cuenta nueva”, por el contrario es tener capacidad crítica y autocrítica para evaluar aquello que se está haciendo, rescatar lo bueno, lo que funciona y modificar lo que no se desempeña bien. Al respecto dentro de esta línea de acción creemos importante apoyar el desarrollo de las siguientes acciones:

1.1 Diversificación curricular con pertinencia, secuencialidad y continuidad.

Es importante valorar el aprendizaje y desarrollo infantil dentro del contexto en el que ocurren. Ello significa estudiar a profundidad el proceso de adquisición de aprendizajes que naturalmente se va manifestando en los niños asháninkas e identificar las potencialidades locales factibles de ser incorporadas en el diseño curricular y por ende, se espera que guíen las estrategias metodológicas en el aula.

1.2 Diseñar instrumentos de evaluación de logros en el aprendizaje para comunidades nativas de la Selva.

Para retroalimentar los procesos educativos y mejorarlos, resulta sumamente importante contar con información respecto a los logros de aprendizaje que van adquiriendo los niños. Estos instrumentos no sólo deben medir aquellos aspectos que esperamos logren en determinado nivel del sistema educativo, sino además ser lo suficientemente sensibles para descubrir aquellas cosas que ellos saben, es decir sus “aprendizajes previos”.

1.3 Mejorar las condiciones de habitabilidad en las escuelas.

Las condiciones de habitabilidad que hemos observado en las escuelas de las cuatro comunidades constituyen entornos de riesgo para la salud y bienestar de los niños: no cuentan con agua segura, prácticamente las letrinas no están en funcionamiento; los techos de calamina no son las más apropiadas; y las grietas en las paredes y pisos nos revelan la falta de una cultura de mantenimiento.

Por otra parte, la estructura con la que se construyen los centros educativos en el país sigue una lógica general, es decir, igual para todos y se olvidan que la pertinencia socio cultural también tiene que ser tomada en cuenta en los aspectos de la infraestructura.

El reto es pensar en una escuela que garantice seguridad, salubridad y comodidad para el sano desarrollo y aprendizaje infantil, sin romper la lógica cultural y que al mismo tiempo, se constituya en motor que impulse prácticas saludables en la comunidad.

1.4 Desarrollar espacios de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

No existe un tiempo ni un espacio específico para el aprendizaje, todos los momentos de nuestra

vida constituyen oportunidades para ello, por eso es necesario que los niños cuenten con las facilidades y oportunidades que enriquezcan sus conocimientos. El espíritu de libertad que gozan los niños en sus comunidades, los juegos y las vivencias en su entorno natural (bosque, ríos, espacios propios la comunidad, chacras, cochas, etcétera) deben ser aprovechados por la escuela para generar aprendizajes significativos.





Es necesario que el mobiliario se adecue a la metodología de trabajo en las aulas y sea un elemento facilitador del aprendizaje, en donde las sillas sean cómodas y las carpetas permitan realizar trabajos en equipo, aspectos que no siempre son considerados. La implementación de las aulas con material educativo resulta imprescindible. Si bien existen recursos naturales que se transforman en recursos metodológicos, estos dejan de ser suficientes cuando queremos que los niños logren aprendizajes más complejos.

2. Fortalecimiento de las competencias docentes

Reconocer la importancia del rol del docente bilingüe en las comunidades, ya que se constituye como él o la líder y agente del cambio. Es necesario que esta persona goce de las facilidades necesarias para permanecer en las comunidades, cuente con mayores incentivos, reciba mayor acompañamiento pedagógico *in situ* y tenga la posibilidad de acceder a programas de actualización, que contribuyan a renovar sus prácticas educativas.

El reto es buscar nuevas formas de acompañar a los maestros en su tarea educativa y desarrollar formas creativas y eficaces que contribuyan

en su formación continua como profesores bilingües interculturales.

3. Desarrollo de mejores prácticas de crianza en las familias

Las familias no pueden quedar al margen de los procesos educativos. Ellas tienen mucho que aportar, pero además requieren contar con mayor información respecto a cómo ayudar a sus hijos e hijas a desarrollarse mejor. Será necesario abordarlo desde una mirada de “crianza comunitaria”, ya que todos los agentes de la comunidad tienen una intervención directa o indirecta en la manera de cómo deben ser criados los niños.

4. Fortalecimiento de alianzas estratégicas

Una intervención sostenida en el tiempo, no sólo implica la participación de la comunidad al otorgarle un rol protagónico en la construcción y reconstrucción permanente de las actividades, sino además se trata de darles herramientas que les permitan relacionarse y hacer incidencia política en los diferentes niveles (dentro de la coyuntura de descentralización y municipalización) negociando y comprometiendo a las autoridades locales en la construcción y desarrollo de la comunidad.

5. Incidencia política (advocacy) para beneficio de las comunidades nativas de la Selva peruana.

Estar sanos, bien alimentados, lograr aprendizajes sólidos y contar con adultos cariñosos es un derecho que tienen todos los niños del mundo. ¿Bastará el esfuerzo de las comunidades nativas para que sus niños gocen de estos derechos fundamentales? Tal vez la respuesta esté en practicar los valores que encierra la cultura asháninka: enseñar, ayudar, compartir, cooperar y ser solidario.

El problema de los niños en la amazonía no solo debe ser preocupación de las comunidades nativas, sino además de la sociedad civil, incluso de las diferentes instancias de gobierno. Para ello, es necesario que el problema y

las soluciones que se planteen desde las comunidades para promover el desarrollo y bienestar de los niños, se instale en los diferentes espacios públicos y privados, con la finalidad de despertar conciencias e influir en quienes toman decisiones a nivel local, regional y nacional.

“Un mundo apropiado para los niños es aquel en que todos los niños adquieren la mejor base posible para su vida futura; tienen acceso a una enseñanza básica de calidad, incluida una adecuación primaria obligatoria y gratuita para todos; en el que todos los niños disfrutan de numerosas oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio.”³³

³³ UNICEF (2002), “Un mundo apropiado para los niños y las niñas”, pág. 22



AGUIRRE BAZTAN, ANGEL: Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Editorial Boixareu, España, 1995.

BELLO, MANUEL: Educación, Reformas y Equidad en los países de los andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú. IIPPE- UNESCO. Buenos Aires. 2004.

CLEMENTE ESTEBAN, ROSA ANA: Contextos de desarrollo psicológico y educación. Aljibe, Granada, 1996.

FUNDACION TELEFÓNICA, AIDASEP, PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGUES: El ojo Verde: Cosmovisiones amazónicas. Umbral.

GIMENO SACRISTAN, JOSÉ: La transición a la educación secundaria. Ediciones Morta, Madrid. 1997.

HEISE MARIA: Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa FORTE-PE, 2001.

HEISE MARIA, Relaciones de género en la Amazonía Peruana, Centro amazónico de antropología y aplicación práctica, 1999.

LÓPEZ, NESTOR: Equidad educativa y desigualdad social. IIPPE, UNESCO. Buenos Aires. 2005.

ORTIZ RESCANIERE, ALEJANDRO: Manual de Etnografía amazónica. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. 2001.

PREAL: Creando autonomía en las escuelas. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. 2002.

RODRIGO, MARÍA JOSÉ: Contexto y desarrollo social. Síntesis, Madrid, 1994.

RODRIGO, MARÍA JOSÉ: Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor, Madrid, 1993.

RODRIGUEZ GOMEZ, GREGORIO: Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibali, 1996.

ROGOFF BARBARA: Apéndices del pensamiento. Paidós, España, 2002.

RUIZ OLABUÉNAGA, JOSE: La descodificación de la vida cotidiana, Universidad de Deusto. Bilbao 1989.

SHEILA AIKMAN: La educación indígena en Sudamérica. Instituto de estudios peruanos. Perú, 2003.

UNICEF: La evolución de las facultades del niño. Unicef, 2005.

UNICEF: Un mundo apropiado para los niños y las niñas. UNICEF, 2002.

Páginas de internet:

www.oei.org.ar/noticias/03062004_04.pdf

<http://www.fao.org/DOCREP/006/W1309S/w1309s09.htm>

www.regionloreto.gob.pe/amazonia/tca/menua.htm

<http://www.satipo.com/index.html>

http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/maria_victoria_fernandez.htm

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
EDITORA & COMERCIALIZADORA CARTOLAN E.I.R.L.
JR. HUIRACocha 1733, 1735 - JESÚS MARÍA
CORREO E.: EDITCARTOLAN@INFONEGOCIO.NET.PE
TELÉF. 463-4767 / 460-2195
ABRIL 2007 LIMA - PERÚ



90
AÑOS

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Bernard van Leer  *Foundation*