

"El profesor no nos entiende porque nuestra piel es así, fea." Sobre la escuela en la comunidad nativa de Atahualpa[1]

Nila Vigil y Lucy Gutiérrez

En octubre de 2005 la Dirección Nacional de Educación Bilingüe me contrató para hacer una consultoría sobre enseñanza de lengua indígena como segunda lengua en la Amazonía Peruana. Dado que el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) tiene experiencia sobre el asunto, consulté sobre las escuelas que llevaban a cabo esa práctica. En esa época tenía a mi cargo un curso electivo en la Pontificia Universidad Católica del Perú así que invité a dos estudiantes: Roberto García y Lucy Gutiérrez a ir conmigo a la Selva Central. Una de las comunidades que visitamos fue Atahualpa. Se presentó el informe de consultoría y, por cierto, teníamos mucha ilusión de que se destinasen fondos para trabajar en Atahualpa, una comunidad que nos parecía excelente para llevar a cabo la experiencia. Lamentablemente, el Ministerio de Educación no le dio importancia al asunto. La comunidad de Atahualpa está muy cerca de la ciudad de Satipo y el acceso es fácil, por lo que cada vez que teníamos que ir a Satipo por algún otro trabajo, la visitábamos. Lucy Gutiérrez egresó de la universidad y empezó a viajar mucho a selva central. Desde el segundo semestre de 2006 ha realizado un trabajo de voluntariado en la comunidad y, así, todos los días ha llevado a cabo actividades con los niños después de la escuela. Eso la llevó a establecer una relación de confianza con los comuneros, con quienes tiene un vínculo afectivo muy fuerte que permitió elaborar en noviembre de 2007 un diagnóstico participativo de la escuela y la educación. (Nila Vigil)

En este documento vamos a dar cuenta de ese diagnóstico [2]. Debemos decir que son varios los problemas que tiene Atahualpa. Muchos de estos son compartidos por las comunidades indígenas catalogadas como de pobreza extrema. Atahualpa, además, sufre el problema de las comunidades indígenas situadas en medio de ciudades mestizas, a saber, el debilitamiento creciente de su cohesión social y a la minusvaloración de su patrimonio cultural e incluso cognoscitivo. Ello porque las poblaciones mestizas de la zona son bastante racistas, desprecian la cultura asháninka y ese menosprecio que es acentuado por la escuela 'civilizatoria'. Todo esto ha marcado una impronta en la forma de ver el mundo que tienen,

sobre todo, las nuevas generaciones que, entre otros rasgos, ya no han sido socializadas en la lengua de sus antepasados sino en castellano, aunque varias familias de la comunidad, en el entorno familiar, aún conservan relatos y cantos asháninkas.

1. Los asháninkas: antecedentes y violencia política

Los asháninkas son el pueblo indígena más numeroso de la Amazonía peruana. Se calcula que su población asciende a 52,461 personas (BRACK EGG, Antonio y YAÑEZ, Carlos 1997). El territorio tradicional de los asháninkas ocupa una superficie de cerca de 10,000 km² en las últimas pendientes orientales de la Cordillera Central (Ceja de Selva). Las comunidades asháninkas se ubican en los valles de los ríos Bajo Apurímac, Ene, Tambo, Alto Ucayali, Bajo Urubamba, Perené y Pichis, en las provincias de Chanchamayo, Satipo, Oxapampa y en la Meseta del Gran Pajonal.

Pertenecen a la familia lingüística Arawak, la más extendida familia de lenguas nativas de América del Sur. Las lenguas arawak habladas en el Perú, aparte del asháninka, son el yine, el ñapari, el machiguenga, el ashéninka del Gran Pajonal, el nomatsiguenga, el yanesha, el resígaro, el chamikuro y el campa caquinte.

Los asháninkas vivían dispersos en un vasto territorio que comprendía los valles de los ríos Apurímac, Ene, Tambo, Perené, Pichis, un sector del Alto Ucayali y la zona interfluvial del Gran Pajonal, organizados en pequeños grupos residenciales compuestos por alrededor de cinco familias nucleares bajo la dirección de un jefe local.

Con anterioridad al contacto europeo, los asháninkas mantenían relaciones de intercambio con las poblaciones andinas. Esto se puede comprobar por las hachas de bronce halladas en el territorio de este grupo. A partir de 1635, los asháninkas comenzaron a ser evangelizados por dominicos y franciscanos. Estos últimos constituyeron efectivamente la presencia del Estado colonial español en dicho territorio. Desde la rebelión de Juan Santos Atahualpa en 1742, rechazaron todo contacto con el mundo de fuera hasta que la fiebre del caucho atrajo la atención de cientos de aventureros que explotaron a los asháninkas como esclavos.

La lucha de Juan Santos Atahualpa tuvo como consecuencia el que, durante lo que quedó de colonia y durante los primeros años de la república, el territorio asháninka permaneciera ajeno a cualquier peligro vinculado a algún invasor. Luego de Santos Atahualpa, los asháninkas permanecieron en un estado de tranquilidad que solo se quebraría cuando los patrones caucheros, que empezaron operando en otras zonas,

pusieron sus intereses en la tierra central, proceso que fue más o menos paralelo a la apertura que manifestara el Estado Peruano para cualquier migrante europeo interesado en ejercer la agricultura en la zona de la selva central, siendo el caso más significativo el de la colonia Alemana del Pozuso. La colonización y la explotación del caucho significaron grandes pérdidas para los asháninkas, no solo al territorio, sino también a vidas humanas. Así pues, para la segunda mitad del siglo XIX, los asháninkas habían perdido ya la libertad por la que tanto habían luchado.

De las consecuencias del periodo cauchero en la zona asháninka nos dice la OIT:

“Si bien la colonización espontánea o incentivada por el Estado llegó a constituirse, en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, en un gran factor de perturbación de los asháninkas y de reducción de sus espacios tradicionales, sin duda, el más impactante y nefasto fue la explotación cauchera. Solo en la cuenca del río Putumayo, que comparten Colombia, Perú y Ecuador, pudieron morir por efecto de las explotaciones caucheras entre 30 y 40 mil indígenas, el 80% de su población. Aunque el territorio de los asháninkas no era particularmente rico en caucho, éstos fueron presionados y perseguidos como mano de obra por los empresarios del reclutamiento forzado, a través de las denominadas ‘correrías’ contra la cual los asháninkas contrapusieron acciones de defensa y de respuesta que ocasionaron frecuentes bajas a sus perseguidores” (OIT 1998: Capítulo VI, 1).

Así pues, a pesar de sus esfuerzos por enfrentar los cambios que la presencia invasora representaba, “ya en 1914 el Valle del Perené estaba ocupado por 14 mil colonos y en el año de 1938 cerca de dos mil asháninkas trabajaban como asalariados de los colonos o empresarios advenedizos” (OIT 1998: Capítulo VI, 1).

Poco a poco, los colonos no solo lograron crear un sistema de explotación de indígenas sino que, además, obtuvieron títulos de sus tierras, un derecho que los indígenas solo lograrían de manera formal con el gobierno de Juan Velasco Alvarado mediante su ley de comunidades nativas. Ya para entonces los indígenas habían perdido sus algunos de sus territorios ancestrales y habían sido alejados de las tierras más fértiles, a las que solo podían acceder como peones de los nuevos dueños de la economía local, esto es, los colonos. Ello empeoró con la creación de la

carretera Marginal: “Las cifras censales del año 1961 ya señalaban para la Región una población no indígena o de origen foráneo equivalente al 23% del total” (OIT 1998: Capítulo VI, 1).

La Comisión de Emergencia Asháninka señala que hacia 1984 los valles del Apurímac, Ene y Puerto Ocopa estaban invadidos por cocaleros cuando Sendero Luminoso hizo su brutal aparición en la región.

En la primera audiencia pública sobre el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y el pueblo asháninka en Puerto Ocopa (Junín), Walter Albán, el defensor del pueblo, dio a conocer que, durante el período de violencia, seis mil nativos fueron asesinados, cinco mil vivieron cautivos en manos de Sendero y cuarenta comunidades fueron arrasadas por los subversivos y agentes del Estado. En esa misma audiencia se manifestó que Satipo, Chanchamayo y Oxapampa resultaron las zonas más afectadas por este conflicto.

Estos años de violencia produjeron consecuencias muy importantes para el pueblo asháninka, según lo anota Rodrigo Montoya:

“Los niños dejaron de estudiar. 52 maestros bilingües murieron asesinados, muchas escuelas fueron destruidas. Se paralizaron las gestiones para adjudicación y ampliación de tierras, fueron bloqueados los procesos de afirmación organizativa, fue paralizada la actividad económica, se multiplicaron la pobreza y la desnutrición y se desintegraron millares de familia. Ocurrió además algo que entre los asháninkas se creyó que no ocurriría nunca: el enfrentamiento entre hermanos de una misma etnia que se produjo inevitablemente, porque hubo asháninkas en ambos lados y se mataron unos a otros. **En consecuencia, se reunieron los elementos que se requieren para hablar de un shock cultural, de modo que el drama vivido y sufrido es y será una herida abierta por mucho tiempo.**” (34, subrayado nuestro)

Han pasado los años y Sendero Luminoso todavía asecha a los asháninkas. Se sabe que está en los valles cocaleros del Ene, de Apurímac y Satipo, que se han aliado a los narcotraficantes y que han cambiado su estrategia con los indígenas, que ya no roban víveres sino que los compran en dólares del narcotráfico. Asimismo, que realiza “favores” a las comunidades, como estrategia para su avance. Es importante mencionar la labor de los ronderos de las comunidades en zonas de repobladas, por ejemplo, en las del río Ene, quienes no solo están atentos a cualquier intervención de Sendero Luminoso, sino también a los colonos, invasores de tierras asháninkas.

El Estado sigue ausente y las recomendaciones de la CVR no se ejecutan. Cuando se presentó el Informe Final de la Comisión de la Verdad en Satipo, Santiago Contoricón Antúnez, alcalde del Río Tambo, afirmó: "Que esto no quede solo en palabras, que se cumplan los derechos de todas las comunidades indígenas, que el Estado cumpla con su deber."

2. La comunidad Nativa de Atahualpa

La comunidad nativa de Atahualpa, anexo de Río Bertha, está ubicada a cuatro kilómetros de la ciudad de Satipo, departamento de Junín. En ella, residen treinta familias y se distinguen dos grupos parentales. Ello se evidencia no solamente a partir de las relaciones establecidas en la comunidad, sino también en la distribución y ocupación del espacio. Dado que esta comunidad se encuentra ahogada por las comunidades mestizas, el territorio está tremendamente depredado, razón por la cual los comuneros no tienen capacidad para alimentarse de manera autónoma. Alberto Chirif y Pedro García nos hablan de este problema que aqueja a las comunidades indígenas:

"Estos dos nuevos problemas, el de la 'soberanía alimentaria' y la gobernanza territorial amenazan con convertirse en los más grandes desafíos que los pueblos indígenas amazónicos deberían afrontar el siglo veintiuno. Combinados con una educación alienante que desvaloriza los elementos culturales propios." (11-12)

En la comunidad de Atahualpa, gran parte de la población adulta jornalera, se dedica al macheteo de naranjales, yucales y arrozales; así como al cultivo de cacao, yuca y algodón en chacras contiguas a la comunidad de propiedad de mestizos [3].

Está de más decir que el pago por jornal es ínfimo. Los niños de la comunidad son los que mayormente apoyan el trabajo en las chacras. Los *choris*, como llaman los asháninkas a los de origen andino, suelen buscar a los niños entre los 12 y 15 años para que se encarguen de la siembra de arroz de ocho o diez cuadras. De esta manera, el trabajo de cultivos en chacras ajenas a la comunidad se debe principalmente a que la calidad del bosque de la comunidad no es directamente proporcional a las necesidades de autoabastecimiento de la comunidad. Ello ha generado que se produzcan desde hace dos años una agricultura migratoria hacia los valles, por ejemplo, del río Ene.

Las mujeres de la comunidad apoyan, de igual manera, el trabajo de los hombres en las chacras ajenas. De este modo, parte de lo ganado por su jornal es destinado a la compra de yuca para la preparación del masato

que venderán en las actividades de los días domingo, aun cuando ello signifique dejar la compra víveres para la familia. A diferencia de las comunidades en otras cuencas, la comunidad de Atahualpa, debido al debilitamiento del bosque, carece de recursos que permitan su autodesarrollo.

La Municipalidad de Río Negro planteó un proyecto enfocado al desarrollo local. A partir del hecho de que, en la comunidad, existe un grupo de madres que se dedica a la elaboración artesanal de collares, aretes y pulseras; así como a la elaboración de *cuhsmas* y *tsaratos*, el Municipio organizó capacitaciones con dos artesanos ayacuchanos quienes enseñaron, entre otras cosas, técnicas de teñido con insumos comerciales como el alumbre. A parte de ello, se hizo entrega de máquinas telares para que las mujeres conocieran otros sistemas hilado, lo que fue muy bien recibido por la comunidad. Sin embargo, lo interesante se dio después. Una de esas tardes, encontramos a una de las mamás preparándose para teñir, en una de sus ollas, el tocuyo con la típica corteza de árbol. Era evidente, su elección tan natural por continuar el sistema tradicional asháninka.

En teoría, los comuneros de esta comunidad están adscritos al Programa de Apoyo al Repoblamiento y Desarrollo de Zonas en Emergencia, pero no hay ningún programa en la comunidad.

Estos comuneros deberían ser beneficiarios del Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres, JUNTOS, creado por Decreto Supremo 032-2005 de la Presidencia del Consejo de Ministros, que tiene como objetivo la lucha frontal contra la pobreza extrema en las zonas rurales y urbanas hasta el 2015. Este programa consiste en la entrega de un incentivo monetario a los hogares en situación de extrema pobreza. Este incentivo sin duda sería de ayuda para crear un pequeño capital que permita a los comuneros invertir en un productivo, pero ninguno de ellos goza de este subsidio.

En diciembre de 2007 se hizo presente el Estado a través del Banco de la Nación. Se dijo que se donarían juegos recreativos si, por un lado, se recibía una resolución que manifieste la existencia de la escuela dentro de la comunidad; y si al visitar la comunidad, se constataba que existía un espacio de terreno donde ubicarlos.

2.1. La escuela

Existe en la comunidad una escuela multigrado (es decir, dos docentes se encargan de la educación primaria) y un jardín de infantes. Son tres los profesores: dos mestizos y una asháninka. El profesor mestizo

es el director y también esposo de la profesora de inicial. Cuando hablamos con el director sobre la educación inicial de los niños, nos dijo

"En PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial) se enseña en castellano. La profesora es una "civil" (sic) (mestiza), desarrolla las clases con materiales elaborados en la zona. Todos los niños hablan castellano. Antes hubo un profesor bilingüe asháninka, cantaban en su idioma, pero los niños no avanzaban en el aprendizaje. A fin de año, debieron aprender por lo menos las vocales, fragmentos silábicos, pero no sucedió así. Llegaban a la escuela y con la justa agarraban su lápiz. Ahora, los niños del PRONEI son más despiertos en cuanto a su desarrollo integral. Si usted compara a estos niños con los de 1er grado (quienes estuvieron a cargo del anterior profesor del PRONEI) son más desinhibidos, más desenvueltos".

Varias cosas vemos de este comentario. Lo primero es referirse a la profesora como 'civil'.

Como se sabe, 'civil' se opone a 'castrense'. La escuela no ha estado en manos de las fuerzas castrenses y aquí el término tiene que ver con la idea de que los indígenas no son civilizados. Es duro decirlo, pero es así. Se menosprecia al profesor asháninka y se juzga que con él la cuestión se reduce a cantar en el idioma. Se dice que ahora con esta profesora los niños son más desinhibidos. La profesora ahora les enseña mejor en lo que se refiere a una educación occidentalizante pero es una educación ajena a los principios de la cultura asháninka. El director, en lugar de querer conocer las formas de enseñar del anterior maestro, lo descalifica.

Cuando le preguntamos al director sobre la educación primaria, nos dijo:

"Por ejemplo, para que aprendan a leer y escribir es muy complicado. Esto debe ser por el bajo nivel académico, muchas veces también por el problema de desnutrición, no se ve un avance en el desarrollo del aprendizaje del niño. Su nivel es muy bajo. No les gusta comunicarse.

Ahora, si se le da más horas a la enseñanza de su lengua, se tomaría parte de las horas dedicadas para la enseñanza de la (sic) currícula, y el niño estaría en un nivel académico inferior al de otros en otras escuelas. Entonces, el niño pasaría a segundo año arrastrando deficiencias. Tal vez

no va a saber leer o escribir. La comunidad, como está cerca de Satipo, desea que se avance la enseñanza en castellano”.

El director promueve la escuela civilizatoria. Si bien no conocemos estudios sobre el desarrollo del niño asháninka, sí sabemos que eso que el profesor califica como “que no les gusta comunicarse” es más bien una muestra de las formas de socialización del niños asháninka.

Una tarde Lucy Gutiérrez se sentó a conversar con los niños. El calendario escolar tenía programado un desfile por el día del medio ambiente y los niños estaban desilusionados porque el director había decidido que no se desfilaría porque no había fondos. Lucy pensó que se podría organizar alguna actividad para conseguir fondos y, a raíz de una reunión con los niños sobre ello, conversaron de muchas cosas. Hablaron de la ausencia de tierra para cosechar. Uno de los niños mencionó que por ello una señora había dejado la comunidad y se había ido al río Ene y que en Atahualpa ya no tenía alimentos. Los niños dijeron además que el profesor no los entiende cuando ellos hablan, que quizá sea porque su piel “es así, fea”. Esa conversación demostraba que el juicio del director de que los niños tienen un nivel bajo y que no les gusta comunicarse está por demás errado. Se les propuso hacer una reunión con los padres y madres de familia para pensar cómo solucionar el asunto del desfile y otros problemas que habían ido saliendo en esa conversación. Tuvo lugar una reunión unos días después y se vio qué actividades se podían llevar a cabo para conseguir fondos para el desfile.

Es difícil reunir a los padres de familia más aún, en horas de la mañana, en las que se desarrollan sus labores en el campo. Es por ello que se recurrió a otro tipo de estrategias, las visitas de seguimiento. En ellas, no solo se recreaba un contexto más íntimo, sino que, a partir de él, era posible discutir entre alternativas de solución, lo que no implicaba que ellos las irían a ejecutar. Es por ello que, en el caso de Atahualpa, la participación de los niños y niñas es crucial, pues es el motor real de cada uno de nuestros avances en la búsqueda y construcción de un modelo de participación comunal. Efectivamente, su participación vivaz en las diferentes actividades, que van desde la reflexión sobre nuestra identidad y lengua, el arduo macheteo o nuestras salidas al río, son consideradas fundamentales y motivadoras para el grado de compromiso y reflexión por parte de los adultos.

2.2. Los datos estadísticos del Ministerio de Educación [4]

El Ministerio de Educación proporciona los siguientes datos de la escuela

Nombre del Centro o Programa: 31956

UGEL: Satipo

DRE: JUNÍN

Dirección: Parque ATAHUALPA , ATAHUALPA

Distrito/Provincia/Región: SATIPO / SATIPO / JUNIN

Teléfono: --

Código Modular: 0795203

Código de Local: 239921

Nombre del director: PORTUGAL MEZA LUIS

Centro Poblado: ATAHUALPA

Área:Urbano marginal

Correo electrónico: --

Características del Centro o Programa Educativo

Nivel / modalidad: Primaria

Forma: Escolarizado

Matrícula total: 51

Docentes de aula: 2

Ratio Alumno / Profesor: 25,5

Dependencia administrativa: Pública - Sector Educación

Característica: Polidocente multigrado

Turno: Continuo sólo en la mañana

Resolución de Creación: Res. Directoral / Directoral departamental 319
22-mar-1993

Situación como informante: Activo

Apoyo Alimentario: Sí

Atención Médica: No

Características de la Matrícula

Matrícula por grado:

	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Alumnos	51	5	12	9	12	8	5

Matrícula por sexo:

	Hombres	Mujeres
Alumnos	31	20

Matrícula por lengua materna:

Castellano

Alumnos 51

Matrícula con discapacidad:

	Intelectual	Auditiva	Visual	Motórica	Múltiple	Otra
Alumnos	0	0	0	0	0	0

Alumnos del 1º grado de Primaria con desnutrición crónica: 100%

Características del Local Escolar

Conectado a red de agua potable: No

Conectado a red de desagüe: no

Con electricidad: Sí

Con 5 o más PC de uso pedagógico: No

Con 5 o más PC de uso pedagógico y conexión a Internet: No

Número de aulas: 2

Aulas que requieren reparaciones mayores: 0

Aulas que no protegen de excesos climáticos o ruido:0

Déficit de carpeta para alumnos: 0

Fuente: Padrón de Centros y Programas Educativos al 2 de agosto de 2007 y Censo Escolar 2006.

Como se ve, el 100% de los niños de primer grado está desnutrido y, sin duda, todos los niños de la comunidad están así. Según el Ministerio de Educación, se cuenta con apoyo alimentario, pero nosotros podemos dar fe de que ello no ocurre [5].

Estamos, pues, ante niños que tienen problemas de salud, de desnutrición y que van a una escuela que no es pertinente. Muchos son los problemas de la comunidad. Problemas que se viven en un país pobre. Hacer un diagnóstico de ello es hacer una radiografía de la injusta distribución de la riqueza en el mundo. Querer identificar las necesidades y pensar en un proyecto para solucionarlas es, en verdad, hacer un proyecto de querer cambiar el mundo. Las necesidades que se ven aquí nos rebasan. Nosostros nos limitaremos a hablar de la cuestión educativa que es la que nos hizo entrar a esa comunidad y la que de alguna manera conocemos.

3 La oferta escolar para los niños de la Comunidad Nativa de Atahualpa

No resulta una exageración decir que la comunidad de Atahualpa tiene todas las necesidades imaginables. Y, claro, estamos ante una población socialmente excluida. Verdera (2007:57) nos dice que "la escasez de recursos no es el único problema de los pobres; estos además son marginados por el esto de la sociedad y carecen de derechos reales o efectivos, no cuentan con la capacidad de hacer que se cumplan sus derechos formales o legales". Estamos ante una población socialmente excluida. Dado que podemos entrar a trabajar en educación y porque pensamos que la educación intercultural bilingüe (EIB) es una herramienta sobre la que puede asentarse el desarrollo indígena con identidad, tuvimos una reunión con los padres y madres de familia para la realización del diagnóstico educativo.

Estamos en una escuela donde la lengua materna de los niños es el castellano, pero esa no es la lengua materna de los padres. La socialización entre las madres e hijos se ha hecho en castellano. Eso tiene cargas emocionales muy fuertes. La sociedad racista ha llevado a que los padres hayan asimilado la idea de que la lengua indígena es sinónimo de atraso. Hay pues una identidad resquebrajada en los padres aunque ahora asumen el discurso de la afirmación cultural. Es en ese debilitamiento sobre la cultura propia en el que han crecido los niños. Los niños hablan castellano y por ello la oferta educativa no es bilingüe ni intercultural. Pero se trata de niños que pertenecen a una cultura indígena e, incluso si no hablan la lengua de sus padres, su forma de ver el mundo no es la misma que la de un niño de clase media limeña, como es el currículo que el ministerio manda. No tenemos un estudio sobre el castellano de estos niños, que tiene muchos rasgos de la lengua asháninka.

Hay solo dos docentes en el aula. Cada docente tiene 25 niños, un número aparentemente manejable, pero recordemos que son niños de tres grados diferentes. Eso constituye una gran dificultad puesto que ni la formación ni la capacitación docente han enseñado metodología de aula multigrado.

La educación que reciben estos niños tiene los problemas que tiene toda la educación que da el Estado peruano a los niños de los pueblos indígenas. No responde a las necesidades de los pueblos, es de pésima calidad y no conduce sino a desaprender. Estos niños sufren las consecuencias del abandono de parte del Estado que ha elaborado un

currículo ajeno a su realidad. A ello se le suma que el director no respeta ni valora la cultura asháninka.

En una formación escolar de los días lunes, el director llegó cuando los niños y niñas se encontraban cantando el himno nacional. Este era dirigido por una de las alumnas de sexto grado, a pedido de la profesora, quien, para evitar futuros conflictos con el director, ha optado por no decir nada sobre la tardanza de aquel. Una vez culminado el himno, el director inició una revisión visual de la presentación de los alumnos y alumnas en la escuela. Dirigió comentarios en relación con sus cabellos y vestidos que los avergonzaban. Uno de los niños llegó y se integró a las filas y el director le dijo: "Cómo, usted llega tarde y encima ni siquiera se peina. Seguramente, recién se ha levantado, flojo. Ya les he dicho a todos que les pidan a sus papás que les compren un peine para esas cabezas. Ahora, esos tardones van a recoger esa basura que ni siquiera han levantado (se refería a una serie de plásticos y envolturas de las galletas, de malas condiciones, que la escuela reparte). Tardones". Frente a esta última palabra, el niño que llegó minutos después que él, gritó desde su ubicación: "yo estaba macheteando" El director, ante esa intervención inesperada, responde de manera firme: "Ah, ¿sí? No sabré, flojos. Usted va a ser uno de los que recoja esta basura". El niño, comprensiblemente indignado afirmó: "Yo macheteo y ayudo a mis papás siempre en las mañanas, luego me baño y vengo para acá".

Por supuesto, los niños no son ni "tardones" ni flojos, como dice el director. Por ejemplo, cuando le preguntamos a una niña de once años qué hacía cuando se levantaba dijo: "Cuando me levanto, le ayudo mi mama cocinar el desayuno y cuando ya no tengo para hacer nada barro mi casa para que este limpio y después me baño para ir en la escuela".

Como se puede apreciar en el contenido de este fragmento, los niños participan de las actividades determinadas antes asistir a la escuela. Ellos suelen levantarse entre las cuatro y media y cinco de la mañana. Es muy probable que empiecen a atizar el fuego a esa hora, se sienten a tomar un poquito de calor mientras la mamá prepara la olla para sancochar, si es que hay, un poco de yuca; si no, simplemente, se enciende el fuego y se preparan para ir a alguna chacra para recoger, dentro de lo que aún queda, un poco de yuca, que los dueños mestizos permiten que los ashaninkas tomen de manera gratuita, ya que lo mejor fue sacado con anterioridad. Si no es así, la familia se prepara para revisar su chacrita o machetear el monte. Las niñas suelen tomar la escoba elaborada de manera artesanal o alguna rama de palmera y barren las hierbas u hojas

secas del coco que han caído alrededor de sus chozas; paralelamente, muchas veces, apoyan la preparación de alimentos,

La educación no representa una opción de desarrollo personal y profesional, tal como lo manifestaron los padres y madres de familia en el taller que llevamos a cabo.

Así pues, el hecho de que la educación inicial esté en manos de una docente no asháninka que no solo desconoce las prácticas culturales propias, sino que además las desprecia y que asuma que su propuesta educativa desarrolla niños "más despiertos", está coadyuvando a la pérdida de identidad de los niños y de los padres.

Dado que la lengua materna de los niños es el castellano y dado que se considera que una buena educación debe ser en esa lengua, los niños son sometidos a una educación pensada para niños castellanohablantes de la cultura mestiza urbana y de clase media. Así, no se es conciente de que los niños tienen una cosmovisión y una cultura asháninka que debería ser tomada en cuenta en el desarrollo de sus aprendizajes. Al ser negada la cultura propia en la escuela, el maestro no va a lograr desarrollar en los niños los aprendizajes esperados, puesto que se da por supuesto que los niños tienen un conocimiento que no poseen.

Los niños de cuarto, quinto sexto grado, que reciben clases con el profesor mestizo, son constantemente maltratados y menospreciados por ser asháninkas, es decir, por no ser 'civiles'. También son carentes de esas necesidades los niños que reciben clases con la profesora asháninka, quien, si bien no discrimina a los niñitos, se ve obligada a aplicar un modelo educativo enajenante.

Evidentemente, nos encontramos con necesidades de alta gravedad. Se está hablando de resquebrajamiento de la identidad y de cómo la escuela colonizadora posee un papel fundamental en esta pérdida de la identidad asháninka y de la pérdida de la autoestima en cada uno de estos niños.

La escuela posee un lugar importantísimo de aculturación e integración. Para llevar a cabo este objetivo, el papel de los docentes mestizos es crucial, puesto que, al ser ajenos a la cultura de los niños y al no tener una actitud de respeto hacia ella, introduce los contenidos foráneos como los únicos válidos. Esto traerá consecuencias en los niños. Por un lado, al no respetarse su forma de ver el mundo y sus formas de aprender, se violentará su desarrollo cognitivo. Por otro lado, porque al minusvalorarse la cultura de sus padres se estimulará la pérdida de la identidad cultural y la autoestima de estos niños.

Si la escuela menosprecia la lengua y cultura indígena, no es de extrañar que los padres prefieran socializar a sus hijos en castellano. Hay una pérdida muy grande de la identidad cultural en las comunidades. La función ‘civilizatoria’ de la escuela no ha logrado su fin de integración. El resultado es un fracaso escolar. Los niños indígenas no llegan a culminar sus estudios.

Existen leyes que pueden servir como herramientas para el desarrollo de una educación más respetuosa (el convenio 169 de la OIT, la ley de Educación, etc.) pero estas normas son letra muerta y el Ministerio de Educación de Lima o sus órganos intermedios se empeñan en desconocerlas.

Si se desea cambiar la situación, es necesaria una educación de calidad y pertinente, que respete la cultura de los niños y que respete a los padres y madres de familia. Así como están las cosas, la escuela es un lugar de desaprendizaje porque no existe una planificación por parte de los docentes. Los contenidos son vacíos. Como hay dos profesores para toda la primaria, es necesario trabajar con metodología para un aula multigrado pero esta no existe. Tal metodología exige además materiales desgraduados, con los que no se cuenta.

3.1. Las necesidades educativas expresadas

Se aprovechó la reunión que se había convocado para reunir fondos para el desfile y para el parchado de unas paredes de la escuela a fin de conversar con los padres, niños y maestros sobre las necesidades educativas que los padres encontraban.

Es bastante gráfica esta situación que se describe en el cuaderno de campo de Lucy Gutiérrez:

“Cerca de la una de la tarde llegaron diez de los dieciocho padres de familia [...] Uno de los padres, el señor Víctor –quien, según la profesora Rosa [la profesora asháninka] toma siempre un poco de masato [bebida con alcohol que se prepara con yuca fermentada] antes para poder hablarle al director – reclamó el hecho de que este llegara continuamente tarde a clase, pues él lo ve desde su casa. Además, le reclamó el de pretender organizar la actividad cuando ni siquiera comparte con ellos tales actividades. ¿Por qué no participa? En ese momento, algunos padres empezaron a apoyar, tímidamente, lo que decía el señor Víctor, en asháninka [lengua que el director desconoce].”

La situación se presentaba bastante favorable para hablar sobre la falta de vínculo entre la escuela y comunidad. Se plantearon las siguientes preguntas [6]:

- ¿Qué es lo que mi hijo aprende en la escuela?
- ¿Qué deseo que (también) aprenda? (asháninka, historia asháninka, tejido, canto, etc.)
- ¿El profesor y yo trabajamos juntos por la educación de mis hijos?
- ¿Cómo puedo apoyar la educación de mis hijos desde la casa?

Los padres manifestaron que era necesario trabajar en el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad educativa y que la enseñanza de asháninka como segunda lengua podría ser muy útil en este sentido. La demanda de un compromiso por parte del docente mestizo también fue señalada.

Sin embargo, hasta el momento nada se ha hecho para mejorar la oferta educativa en esta comunidad. A pesar de que la ley de educación considera que el proyecto educativo del centro debe construirse con toda la comunidad educativas (padres, madres, niños y niñas, maestros), el director del centro no los ha convocado para esta empresa. La organización indígena tampoco ha trabajado para empoderar a los padres en cuanto a su participación en la gestión educativa. Lo único que se hace es dar dos horas de asháninka a la semana, que no va a garantizar ningún aprendizaje en los niños. Además, esta enseñanza, como lo señalamos en el informe de consultoría que hicimos el 2005, es muy escolarizada. Si realmente se quiere trabajar en reafirmación cultural, hay que salir de la escuela y hacer que este trabajo sea de toda la comunidad.

Del Estado no podemos esperar nada para mejorar la cuestión educativa porque el sistema educativo nacional ha sido diseñado como si todos los niños peruanos fueran urbanos y de clase media. Si bien la interculturalidad es un eje transversal en el diseño curricular nacional, se trata de una mera declaración demagógica porque la propuesta educativa apunta hacia la homogeneización e integración a la 'sociedad nacional'.

Creemos que es necesario organizar a la sociedad civil y trabajar en conjunto con la organización indígena para que se reconozcan los derechos de esta población para recibir una educación pertinente.

No resulta apresurado decir que, así como están las cosas, la escuela no servirá para que el niño desarrolle ningún aprendizaje significativo sino que lo llevará al fracaso educativo y personal. Esa forma de enseñar no solo perjudicará a los niños sino a toda la comunidad que, en lugar de reafirmarse culturalmente, continuará en el camino de la pérdida de identidad cultural y de la autoestima. Y continuará siendo

protagonista de conflictos culturales debido que la visión occidental que se introduce desde la escuela chocará con la visión indígena. No queremos decir con esto que nos oponemos a que se aprendan valores y saberes de la cultura mestiza. Sostenemos que esto debe hacerse en un diálogo, en una negociación de saberes entre dos visiones del mundo y no en una imposición de una forma de ver y entender el mundo.

Si se desea cambiar esta circunstancia, es necesario transformar la escuela diseñando, por ejemplo, junto con lo padres una propuesta de educación verdaderamente intercultural, entendida como una propuesta de acción participativa que desarrolle la autoestima y el bienestar social y afectivo de los niños y de la comunidad. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación ha sostenido que el conflicto armado interno se produjo debido al hecho de vivir en un país fragmentado que no reconoce en la diversidad un recurso. Por ello mismo, es necesario educar para la democracia, lo que comienza por el reconocimiento del otro como un interlocutor válido. Esto exige maestros que no practiquen el racismo y que respeten a los niños. No estamos seguras de que se pueda obtener logros positivos con un director que considera a los que vienen de una cultura diferente como 'incivilizados'.

3.2. Identificación de recursos y exploración de alternativas de intervención

Hay conciencia por parte de los comuneros de la necesidad de vincular escuela a comunidad. Se busca que la comunidad 'se apropie' de la escuela. Es decir, que haga propio un elemento foráneo como es la escuela. Para ello, los talleres extracurriculares podrían ser un buen recurso para engranar los dos ámbitos.

Hemos logrado identificar también recursos externos existentes y potencialmente disponibles como la organización indígena, que cuenta con responsables de educación. Si estos responsables dan charlas a los padres y madres sobre sus derechos a una educación intercultural y sobre el potencial político de la Educación intercultural, se podría sin duda avanzar en una educación pertinente.

El modelo educativo oficial ha fracasado y esto no es un secreto para nadie. Por ello, es urgente plantear una nueva propuesta educativa intercultural. Creemos que esa propuesta no puede reducirse a la escuela sino que debe abarcar más espacios. Tal como se da el (des)vínculo escuela comunidad, creemos necesario no empezar el trabajo dentro de la escuela sino más bien fuera de esta para, desde la educación no formal, ir ganando espacios y finalmente adentrarse en la escuela.

Por cierto, no se trata de crear una escuela paralela, sino trabajar en actividades curriculares aquellos aspectos que la escuela no trabaja. La intención no es complementar lo que ofrece la escuela oficial. Se busca que la intervención sirva para satisfacer las necesidades que no son satisfechas por el modelo educativo y que esta satisfacción lleve a exigir una nueva escuela que responda a las necesidades, demandas y expectativas que, en lo que a educación se refiere, tienen los asháninkas de Atahualpa.

El reto es convertir a la escuela colonizadora en una escuela emancipadora. Esto será posible con la participación de los padres de familia en el diseño de un proyecto educativo diferente que considere que la cultura asháninka no es una cultura ‘atrasada’ [7] sino que tiene un potencial riquísimo que de ser usado en la escuela traerá éxitos en los aprendizajes de los niños.

Para que se incorporen estos saberes en la escuela es necesario darlos a conocer a los niños y que los padres los reconozcan como valiosos (volver a conocerlos, recordarlos, pues la sociedad hegemónica ha hecho que algunos padres los olviden). Para ello se debe tomar conciencia de la riqueza cultural de los asháninkas. Se ha pensado en talleres de reafirmación cultural en los que se trabaje tres ejes:

- Historia e identidad
- Hábitat y bienestar.
- Conciencia lingüística.

Se busca con estos talleres desarrollar una educación que promueva la revalorización del modelo social y político de los asháninka, que potencie la participación de los niños y niñas como actores y miembros de este en marco de un estado multicultural. Para ello, se llevaron a cabo actividades encaminadas hacia una revalorización de la experiencia asháninka en la que participen los padres. Se ha empezado ya el trabajo y se cuenta con tres familias que son las facilitadoras del proyecto puesto que son las que mantienen un discurso en asháninka al mismo o mayor nivel que el uso del castellano en sus hogares.

3.4. ¿Final?

La realización de talleres ha sido propuesta y desarrollada por los padres, niños y docentes asháninkas. Lucy Gutiérrez ha actuado como facilitadora en las reuniones. Como vemos, se ha logrado identificar un objetivo y una estrategia para llevarlo a cabo. Nos falta ahora diseñar ese proyecto. Desafortunadamente, no contamos con los recursos técnicos para realizarlo, ni financieros para ejecutarlo. Sin embargo, contamos con

el primer recurso que son las ideas trabajadas de manera conjunta con una comunidad que "resiste."

"No esperes que un hombre muera, para saber que todo corre peligro, ni que te cuenten los libros lo que esta pasando ahí fuera."

Joan Manuel Serrat

Notas

[1] Este documento está dedicado a la comunidad de Atahualpa. En el camino de conocernos, hemos vivido juntos muchas frustraciones, conflictos y retrocesos, sin embargo, compartimos el deseo de construir juntos un modelo de acción participativa.

[2] Deseamos agradecer a las personas que apoyaron y orientaron el trabajo de Lucy Gutiérrez en la comunidad de Atahualpa: el equipo educativo y administrativo de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central, (ARPI SC); en especial, la profesora Marienela Pinho, líder ashaninka; a la profesora María Teresa, perseverante docente dentro del proyecto EBI Río Ene Nivel Primaria; a la profesora Ángela Martín, especialista en nivel Inicial y luchadora frente a las inequidades al interior de la UGEL Satipo, y al profesor Luis Buendía, comprometido maestro y líder de su pueblo. Agradecemos la confianza por parte de la coordinadora del proyecto educativo de ARPI SC, Lidia Rengifo, y, el asesor externo, representante de la Fundación del Valle en Perú, Antonio Sancho. Es importante mencionar a los responsables administrativos de la Estación Experimental de la Universidad Nacional del Centro, ubicada a unos tres kilómetros de la comunidad, quienes mostraron buena disposición para recibir y atender, en su granja, a los niños y niñas de la comunidad; así como la disposición en apoyar, en la medida de lo posible, en el desarrollo de proyectos productivos dentro de la comunidad. Un especial reconocimiento a Lucy Trapnell a quien acudimos más de una vez para consultarle nuestras dudas y frustraciones ante los conflictos político-educativos que apreciábamos en Atahualpa

[3] No es pretensión, en este documento, plantear y discutir una noción tan compleja como es el término mestizo y, menos aún, la de mestizaje. En todo caso, recordemos lo dicho por Manrique (1999:67): «En el mestizo, no se prolonga la tradición del blanco ni del indio: ambas se esterilizan y contrastan»

[4] <http://escale.minedu.gob.pe/escale/consulta/infoIE.do?codigoModular=0795203>

[5] Lucy Gutiérrez ha visitado la escuela todos los días desde el segundo semestre de 2007 y nunca ha visto que haya habido apoyo alimenticio

[6] Estas preguntas están muy dirigidas a los padres, pero luego de la conversación con el director, es difícil querer involucrarlo en este proyecto. Debo reconocer que ha habido parcialización de nuestra parte. Pero creo que es necesario en un primer momento trabajar con los padres y solo comprometer al director a respetar los acuerdos tomados.

[7] Como la considera el docente y los mestizos racistas que viven en Satipo.

Bibliografía

Aguilar, Maria José

2007 *Aspectos Metodológicos y Técnicos de la Intervención social en el ámbito de las migraciones*. UCLM: Castilla la Mancha.

Brack Egg, Antonio y Carlos Yáñez (coordinadores).

1997 *Amazonia Peruana. Comunidades indígenas, conocimientos y tierras tituladas*. Atlas y base de datos. GEF/PNUD/UNOPS: Lima.

Chirif Alberto y Pedro García

2007 *Marcando territorio*. IGWIA: Lima.

MONTOYA, Rodrigo

1998 *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, Ciudadanos y humanos*. Sur/ Oxfan América: Lima.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO

1998 *Pueblos indígenas de la amazonía peruana y desarrollo sostenible*. En <http://www.oitandina.org.pe/publ/peru/puebindi/>

VARESE, Stefano

2006 *La sal de los cerros*. Fondo Editorial del Congreso del Perú: Lima.

VERDERA, Francisco

2007 *La pobreza en el Perú*. CLACSO, IEP, PUCP: Lima.

VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY

2006 *Los jóvenes asháninkas del río Tambo. Una aproximación a sus prácticas discursivas* (manuscrito).