



Identidad ashéninka: entre la educación y el arte

Ashéninka identity: Between education and art

@ Liliana Fernández Fabián de la Universidad Nacional
Mayor de San Marcos (imatlife@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-5017-0321>)

RESUMEN: Este estudio es el resultado de una etnografía de aula realizada en los dos colegios para el nivel secundaria que había en el Gran Pajonal hasta el año 2012. El objetivo es conocer de qué forma la educación formal que se brinda a través de las instituciones educativas influye en la construcción de la identidad de los estudiantes ashéninkas. Para esto, nos hemos enfocado en describir las deficiencias del curso “Desarrollo personal, ciudadanía y cívica” y las actividades artísticas que se promueven en el Gran Pajonal. Tiene dicho curso como meta principal es dotar al alumno de las herramientas necesarias para que construya su identidad. Sin embargo, los docentes a cargo de estos cursos no tienen las competencias necesarias para que se cumplan los objetivos y, por el contrario, fomentan la asimilación cultural en desmedro de las manifestaciones culturales locales. Por eso, con este artículo, se pretende reflexionar sobre el enfoque intercultural que deben emplear los docentes para apoyar la construcción identitaria de los alumnos bilingües partiendo desde la concepción de una ciudadanía intercultural y construyendo identidades múltiples acordes a su realidad social.

ABSTRACT: This study is the result of a classroom ethnography carried out in the two schools for the secondary level that were in the Gran Pajonal until 2012. The objective is to know in what way the formal education that is offered through the educational institutions influences the construction of the identity of Asheninka students. For this, we have focused on describing the deficiencies of the course “Personal development, citizenship and civic” and the artistic activities that are promoted in the Gran Pajonal. The main objective of this course is to equip students with the necessary tools to build their identity. However, the teachers in charge of these courses do not have the necessary competencies to achieve the objectives and, on the contrary, they encourage cultural assimilation to the detriment of the local cultural manifestations. For this reason, this article aims to reflect on the intercultural approach that teachers must use to support the identity construction of bilingual students starting from the conception of an intercultural citizenship and building multiple identities according to their social reality.

PALABRAS CLAVES | KEYWORDS

Identidad, educación, ashéninka, civismo, arte. | Identity, education, ashéninka, civility, art.

Recibido: 08-04-2017 Revisado: 20-04-2017 Aceptado: 21-06-2017 Publicado: 15-11-2017
DOI: <https://doi.org/10.36954/cuadernosarguedianos.16.2017-08> | Páginas: 153-170

I INTRODUCCIÓN

El Gran Pajonal es un área montañosa de la Amazonía peruana, de aproximadamente 1500 kilómetros cuadrados, se ubica en la parte suroeste de la Región Ucayali (Perú) y colinda con las regiones de Junín y Pasco. Los ríos Ucayali, Tambo, Perené y Pichis cierran este territorio.¹ Esta zona es habitada por quienes se autoidentifican como ashéninkas, un pueblo indígena conformado por 6300 personas aproximadamente.² Esta sociedad no es homogénea. Podemos distinguir entre los ashéninkas distintas formas de asentamiento, patrones culturales y desarrollo económico según la forma en que los cambios sociales de los últimos años han influido en sus formas y proyectos de vida (Anderson, 2002; Hvalkof y Veber 2005; Fernández, 2017).

Hasta el año 2012, los ashéninkas tenían solo dos escuelas de nivel secundario de denominación bilingüe, donde el área de Formación Ciudadana y Cívica se impartía a los alumnos de todos los grados y era dictado generalmente por el profesor de “Educación Para el Trabajo”, quien es un técnico agropecuario. Esta situación no ha cambiado actualmente. Debido a la falta de docentes y al poco alumnado matriculado, las instituciones del nivel de educación secundaria tienen solo siete profesores, quienes se reparten los cursos que deben llevar los alumnos. “Desarrollo personal, ciudadanía y cívica” se fundamenta en los contenidos establecidos en el Currículo Nacional y está orientado a que el estudiante desarrolle su identidad social, cultural y nacional. Recordemos que Cardoso de Oliveira (2007: 51) manifiesta que la identidad es personal y social. Ambas están interconectadas. Por tanto, no puede desatenderse una de otra. Aquí cabe preguntarse ¿qué tipo de identidad fomenta la escuela?, ¿hay una apreciación por la identidad cultural y étnica? o ¿solo importa la construcción de una identidad nacional?, ¿de qué manera se estimula o frena la identidad ashéninka?

Entonces, esta investigación surge como un cuestionamiento hacia la calidad de la educación que reciben los jóvenes pajonalinos, ya que mientras visitábamos sus instituciones educativas nos dimos cuenta de que debido a la falta de presupuesto para contratar más docentes, la UGEL de Atalaya enviaba seis o siete profesores a cada colegio según la proyección de alumnos matriculados. Entonces, el director distribuye los cursos y ocurre que los docentes no tienen experiencia suficiente, o criterio, para impartir cursos que no son de su especialidad. Así, el peor caso fue que técnicos agrícolas, sin estudios ni capacitación pedagógica, tenían a cargo el curso de “Desarrollo personal, ciudadanía y cívica”, un curso que debiera sentar las bases de una ciudadanía intercultural, pero lamentablemente no ocurre así. Observamos también las manifestaciones artísticas que se promueven a través de la escuela y los contenidos del curso de arte.

Si bien la ciudadanía es un resultado complejo de la puesta en práctica de actitudes sociales que los jóvenes adquieren progresivamente en el ámbito de sus comunidades bajo condiciones de derechos y poder, la escuela no aporta en la construcción de esta ciudadanía de tipo intercultural, sino que impone las nociones nacionales sobre civismo y ciudadanía en

1 Ver Figura 1.

2 Dato brindado por la Municipalidad del Pueblo Oventeni el año 2014.

trabajó con alumnos de 3er grado³, y la I. E. Pankinkari-B ubicada en la C. N. Chinchani, donde se trabajó con los alumnos de 5º grado.⁴

En Mañarini-B, se trabajó durante dos meses: el primer mes fue de observación y participación en las actividades del colegio; el segundo mes, fue participando como exponente en el curso que hoy se denomina “Desarrollo personal, ciudadanía y cívica” junto con el docente Carlos Fasabi. En el colegio Pankinkari-B, se trabajó durante el mes de julio del 2012 y marzo del 2013 tanto como observadora y expositora en las clases del mismo curso sin la participación del docente Nilton Díaz, quien no quiso participar y cedió sus horas para esta investigación.

II

¿Educación intercultural?

La educación intercultural bilingüe en el Perú se ejecuta en el nivel primario en las comunidades donde existe una lengua originaria indígena. El nivel secundario no tenía, entonces, un plan de desarrollo de la educación intercultural en ningún sentido salvo la denominación de bilingüe solo para las instituciones educativas establecidas en comunidades nativas.⁵

La educación en estos centros de estudios debería ser intercultural bilingüe como lo es en primaria. No obstante, es Básica Regular y por encontrarse en zona rural y tener pocos alumnos se les asigna un máximo de siete docentes a cada institución. Estos profesores deben repartirse las asignaturas correspondientes a once cursos, sin necesariamente conocer la especialidad. De este modo, la calidad educativa que reciben los alumnos se vuelve cuestionable.

El Gran Pajonal es un territorio originalmente ashéninka y los alumnos del nivel secundario también lo son. Han nacido y crecido ahí, hablan la lengua ashéninka y el castellano es su segunda lengua. Sin embargo, los docentes que tienen son todos mestizos, provienen de ciudades amazónicas como Pucallpa y Atalaya, otros son de procedencia andina y costeña. Los docentes no nombrados llegan al Gran Pajonal debido a que obtuvieron una nota baja en su examen de contratación. Así, cada año se renueva la plana docente casi por completo.

Este contexto social no favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos ashéninkas, principalmente de quienes al llegar al primer grado de secundaria tienen problemas para entender las clases en castellano, porque su dominio de la lengua no es el mejor. Los docentes llegan a trabajar a estos colegios desconociendo por completo la idiosincrasia local, lo cual genera problemas culturales como la intolerancia y discriminación. Asimismo, los colegios no cuentan con una biblioteca actualizada con diccionarios de castellano que son necesarios para que el alumno conozca mejor este idioma.

3 A esta institución educativa asisten alumnos que viven en las comunidades alrededor de Oventeni (Véase el mapa en la Figura 1).

4 Los alumnos que estudian ahí son algunos de esa comunidad, otros vienen de las comunidades aledañas como Mancoete, Shimpe y Pitza.

5 En el Currículo Nacional del año 2016, recién se observa la planificación para atender la educación secundaria bilingüe con un enfoque intercultural y se ha procedido con programas pilotos solo en algunas comunidades de otros pueblos indígenas de la Amazonía.

Las diferencias culturales entre docentes y alumnos generan un bajo rendimiento escolar y hasta deserción estudiantil. Por ejemplo, en la I. E. Mañarini-B, había 30 alumnos matriculados en primer grado; doce, en segundo grado; quince, en tercer grado; seis, en cuarto grado; uno, en quinto grado. La disminución de alumnos no se debe a que al concluir el periodo escolar, los alumnos desaprobaban, sino a que se van retirando durante el año escolar o simplemente no se vuelven a matricular en el siguiente año. Hay un tipo de violencia simbólica hacia el alumno o alumna que es más competente en su lengua materna que en castellano. Los profesores no los ayudan a superar sus problemas de interferencia lingüística sino que los reprimen y bajan su autoestima. Por eso, las etiquetas de civilizado o no civilizado han llegado a emplearse incluso en el discurso de los propios ashéninkas.

En consecuencia, y siguiendo a Muñoz (1998), la educación en la zona puede ser de tres tipos, dependiendo de los profesores que estén a cargo:

1) Asimilacionista en el sentido de que la cultura occidental es considerada superior y meta que deben alcanzar los estudiantes. Los docentes no son locales, son profesionales, y esto los conduce a jerarquizarse entre los miembros de la sociedad a la que llegan a trabajar. De ese modo, inculcan en sus alumnos que solo el estudio los “civilizará” y posicionará en otra clase social. Los docentes no respetan la diversidad cultural por considerarla un atraso para el desarrollo personal de los alumnos, ya que esto les impide acceder con éxito a la sociedad nacional, entonces imponen un modelo educativo que uniformice a los estudiantes. Este modelo dominante niega la cultura local, lo cual genera ausentismo y deserción escolar. Por consiguiente, la educación secundaria es un fracaso.

2) Compensatoria cuando la cultura local es considerada inferior y se pretende que la escuela sea el lugar de adquisición de conocimientos que permitan al alumno desarrollar su cultura. En este caso, los prejuicios hacia la cultura originaria hacen que sus manifestaciones culturales no sean apreciadas por su utilidad, sino sean vistas como obsoletas respecto a la cultura occidental que es considerada moderna. Esta aparente deficiencia es compensada, según los docentes, con una educación superior de apertura a la modernidad que permita a los alumnos liderar su propio desarrollo. Podríamos considerar esto como una pseudoeducación, dado que las carencias materiales, culturales, intelectuales y hasta morales que los docentes creen que hay, y que critican en consecuencia, son tales desde su perspectiva de sentirse superiores.

3) Intercultural cuando el docente respeta la cultura local y las costumbres del pueblo, genera interés por el cambio social con el ejemplo basándose en la tolerancia hacia la heterogeneidad. En estos casos, el docente enseña que la diversidad cultural no es negativa ni causa del subdesarrollo. La interacción entre docentes y alumnos es positiva y la cultura es percibida como dinámica y no estática. La construcción de la ciudadanía y la identidad se basan en la equidad.

De estos tipos de educación, la tercera es la ideal, pero no existen las condiciones necesarias para que así sea. Las entrevistas con los docentes revelaron que si bien son capacitados por la Unidad de Gestión Educativa Local de Atalaya (Ugel en adelante), nunca han recibido información sobre interculturalidad, nunca han leído nada sobre la cultura asháninka/ashéninka, no saben ni tienen interés en aprender la lengua indígena. Afirman que los ashéninkas son “duros” para aprender en el sentido de que no asimilan las lecciones con

facilidad; “ociosos”, porque no repasan las lecciones; “borrachos”, porque beben masato todos los días; “irresponsables”, porque son padres a temprana edad.

Es normal que durante la formación de los días lunes, los directores recriminen a los alumnos por estas conductas y les prohíban beber masato o tener hijos. Los alumnos no entienden por qué un extraño les dice cómo vivir. Ellos solo quieren aprender, pero se cansan de la intolerancia y ya no regresan. Quienes sí concluyen sus estudios son generalmente hijos de jefes de las comunidades nativas, quienes se ven obligados a asistir a clases por sus padres. Los ashéninkas adultos consideran que sus hijos necesitan acceder a una educación así como los mestizos para estar en igualdad de condiciones con los colonos y no ser estafados en las transacciones comerciales o discriminados por no hablar un buen castellano. Por eso, envían a sus hijos al colegio y esperan que adquieran estos conocimientos para “civilizarse” y liderar el desarrollo del Gran Pajonal.

Entonces, la educación que reciben los ashéninkas en el nivel de educación secundaria es totalmente asimilacionista, promueve la inserción nacional negando el conocimiento local, los saberes propios. Observamos qué manifestaciones culturales se desarrollaban en los colegios, si los jóvenes podían expresar su identidad cultural mediante alguna expresión artística durante el curso de arte o en alguna programación cultural de la institución. Encontramos que solo se difunden manifestaciones culturales occidentales. Mientras en el nivel de educación primaria se promueve la pintura, canto, danzas y uso de la lengua indígena como expresión artística, al llegar a la secundaria el estudiante encuentra que esas expresiones no son reconocidas. En secundaria no (re)aprende su cultura sino la de sus profesores. De este modo, aprende música folclórica de los Andes, a tocar la guitarra, se fomentan danzas nacionales andinas, modernas. Solo quedan rastros de su visión del mundo a través de la pintura, donde la expresión de su visión del monte y sus recursos se hace evidente.

III

DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA

Los docentes que tienen a cargo este curso trabajan con el Currículo Nacional para elaborar sus sesiones de clases, en el mejor de los casos, o simplemente abordar un tema cualquiera durante las horas de enseñanza. El objetivo principal de este curso es favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y socioafectivos en el estudiante. Esto quiere decir orientarlo para crear conciencia respecto de su identidad y posición en la sociedad. La construcción de la ciudadana debe partir de lo local, pero al ser lo local tan distinto a la visión que los docentes tienen del Estado nación, ocurre un choque cultural. Se desconoce la cultura local por considerarla inferior y no se respetan las normas que deberían regir la convivencia de una sociedad intercultural.

Se entiende que existe una orientación para desarrollar las capacidades necesarias en el alumno de modo tal que construya su identidad nacional desde una perspectiva que integre la diversidad cultural del país partiendo del conocimiento y valoración de las manifestaciones culturales locales, debido a que la escuela y la comunidad son los primeros espacios donde el estudiante desarrolla la noción y praxis del concepto de ciudadanía. Sin embargo, no es así. Esto no ocurre, es decir, el proceso de integrar el desarrollo personal-social partiendo de lo local no existe, porque los docentes mestizos abordan temas nacionales e inculcan o imponen

un civismo sin considerar cómo los ashéninkas han construido sus propios conceptos de ciudadanía. Niegan la organización tradicional y los valores culturales originarios atropellando la formación personal de los estudiantes. De este modo, se desvaloran las capacidades, conocimientos y actitudes cívico-ciudadanas propiamente ashéninkas para dar paso a la construcción identitaria nacional que se basa en el conocimiento de los hechos que marcaron el inicio de la vida republicana del país y en normas que rigen la vida en sociedades distintas a las amazónicas.

Los docentes no indagan en la comunidad, no dialogan con la gente sobre su forma de organización, lo que conocen de la colonización, de la lucha contra el terrorismo. Los contextos que emplean en sus clases son foráneos, ajenos al modo de vida ashéninka. De este modo, el alumno no fortalece su identidad y autoestima en el colegio, sino todo lo contrario: cuestiona su forma de vida y sufre un proceso de aculturación. Esto no ocurre con todo el alumnado, la mayoría de miembros de la sociedad pajonalina va a cuestionar el rol del docente y, en consecuencia, los jóvenes abandonan sus estudios.

El Currículo Nacional no niega el conocimiento local. Es tan flexible que permite su adaptación a otros tipos de cultura. Si bien el objetivo principal es integrar a los pueblos originarios a la sociedad nacional, este objetivo no se cumple por la falta de sensibilización y capacitación a docentes del nivel secundario. En este trabajo estamos señalando que los docentes no se comunican con sus alumnos, sino que imponen conocimientos y conductas. Por ejemplo, se exige la participación de los alumnos en la formación escolar de los días lunes con lo cual se pone en práctica un ritual de patriotismo y religiosidad para comenzar la semana. Igual ocurre en la participación en eventos del calendario cívico escolar, donde se exige la presencia del alumno para celebrar determinado evento sin reflexionar sobre su importancia para los lugareños. Por ejemplo, la celebración por el Día de la Madre no tuvo mayor acogida y solo los alumnos celebraron. En el desfile por Fiestas Patrias, algunos directores exigen que los alumnos vistan el uniforme oficial y desfilen en el centro poblado Oventeni o en sus propias comunidades (véase la Figura 2).

Los ashéninkas tienen otras celebraciones cívicas que también deberían considerarse en el nivel secundario. El aniversario de cada comunidad constituye un hecho importantísimo porque representa la organización social ashéninka para formar una comunidad, la recuperación de un territorio o la culminación del proceso de titulación de sus tierras en algunos casos, pero los docentes solo ven esta actividad como un día de fútbol, comida y masato. Igual ocurre con el aniversario de las escuelas primarias en cada comunidad. Las escuelas les dan autonomía a las comunidades y permiten que los niños accedan a la educación más fácil sin caminar durante dos o tres horas a otra comunidad en busca de escuela. El aniversario de la formación del ejército ashéninka se celebra en febrero y la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP en adelante) convoca a los líderes de todo el Gran Pajonal, a los ronderos y comuneros en general a participar del acto cívico y conmemorativo con un desfile en la C. N. Ponchoni. Los ashéninkas refirman su compromiso de defender su territorio tal como lo hicieron del terrorismo y de los colonos. El aniversario de fundación de la OAGP se celebra en marzo. Es la fiesta más grande a la que son invitados todos los ashéninkas del Gran Pajonal para la celebración en la C. N. Ponchoni (Véanse las Figuras 3 y 4). La OAGP ha llevado a cabo el proceso de titulación de tierras, la expansión territorial y el proceso de distritalización del Gran Pajonal.

Así como se introduce en los ashéninkas un civismo nacional se debería considerar los eventos locales descritos dentro del proceso formativo para articular lo local, regional y nacional de una forma democrática, en la que los alumnos se reconozcan a sí mismos dentro de la diversidad cultural del país. De ese modo, estos aniversarios no serían vistos como

Figura 2.
Alumnas
de la C. N.
Chincheni
desfilando
por Fiestas
Patrias.
Foto: Liliana
Fernández.



simple eventos de esparcimiento, sino que, a través de la escuela, se comprendería su valor y posición dentro de la historia nacional y la importancia de mantener esta memoria para el futuro desarrollo de las comunidades nativas ashéninkas.

El objetivo de una educación intercultural es el desarrollo de la identidad personal, social, cultural y nacional en el marco de una conciencia ciudadana que entienda y valore la diversidad, pero eso solo será posible partiendo del conocimiento y valoración de lo propio, porque si no se fortalece la identidad y autoestima ashéninka dentro del colegio, éste seguirá siendo un espacio distante, no integrado a la comunidad.

IV Construcción de la ciudadanía

La ciudadanía es un atributo categorial con el cual se identifica a las personas (Brubaker y Cooper 2000). Es un comportamiento complejo que se construye socialmente como resultado de la puesta en práctica de conocimientos, capacidades y actitudes que cada individuo adquiere al interrelacionarse con las demás personas que viven en su sociedad. Los distintos ámbitos sociales en los cuales participa lo condicionarán para que asuma determinadas normas sociales, construya determinados valores y adquiera la noción de civismo como una conducta necesaria para lograr el equilibrio social; es decir, vivir en armonía respetándose



Figura 3.
Mujeres
ashéninkas
forman en la
celebración
del aniversario
de la OAGP.
Foto: Liliana
Fernández
Año: 2009



Figura 4.
Ronderos
ashéninkas
forman en la
celebración
del aniversario
de la OAGP
Foto: Liliana
Fernández
Año: 2009

unos a otros.

Este sistema existe en cada comunidad nativa. Cada ashéninka reconoce el rol que cumple en su sociedad y las formas de tratamiento entre sus miembros: los niños saben en qué actividades deben ayudar a sus padres según el género. Los jóvenes igual, según sean solteros o ya hayan formado una familia. Los adultos hombres y mujeres tienen sus roles establecidos con los trabajos en la casa y en la chacra. Los líderes políticos, los sabios de la comunidad saben cómo actuar ante un evento o emergencia, ante la visita de un extraño, cuando hay un

proyecto participativo.

No obstante, los docentes buscan que los estudiantes participen activa y creativamente en la construcción de una comunidad democrática ideal que es tal solo para los docentes, ya que está basada en la experiencia que han adquirido en las ciudades, pero no se fundamenta en la experiencia que han adquirido en su trabajo en comunidades nativas. En tal sentido, establecen normas que fomentan la intolerancia y la discriminación, porque incentivan en los jóvenes la creencia de que ser ciudadano es aproximarse a la ciudad mediante el conocimiento de los hábitos y normas que existen en ella. Estos son vistos como la única vía de todo estudiante para construir su ciudadanía nacional y ser peruano. Con esto generan que los estudiantes se avergüencen de sus propias costumbres o manera de organizarse.

Como afirma Castells (1999), imposiciones de ese tipo deslegitiman a las instituciones del Estado como fuente de sentido. En el caso ashéninka, diríamos que la institución educativa no contribuye a generar conductas sociales en los jóvenes de modo que éstos revaloren su cultura y organización social. No se enseña la diversidad cultural como una riqueza del país sino como un problema y con ello promueven la frustración de los jóvenes al hacerlos sentirse inferiores como ashéninkas respecto a los miembros de la sociedad nacional.

Ciudadanía ashéninka

La identidad de los ashéninkas se construye en base a la pertenencia al Gran Pajonal, entre otros aspectos como el dominio de la lengua indígena. Entonces, su identidad se reafirma y consolida con una serie de condiciones que los distinguen como ashéninkas de otras personas como los colonos o mestizos que viven en Oventeni, los ashéninkas que han llegado a vivir en el Gran Pajonal y los mismos docentes que llegan a las comunidades por al menos un año (Fernández 2017).

Los ashéninkas han fijado normas de convivencia entre ellos y con los mestizos. En cada comunidad, los jefes se encargan de que esas normas se cumplan y son quienes resuelven los conflictos internos cuando las familias lo solicitan: casos de infidelidad, robos, viudez, suicidios, brujerías, etc. Asimismo, los ashéninkas tienen una organización social que busca el bienestar de la comunidad mediante el trabajo individual y colectivo, el equilibrio del bosque y principalmente la protección del territorio, ya que el despojo que sufrieron tras la colonización puso la tierra en valor. El ashéninka defiende su territorio porque es la base de su identidad. Bien hace Bello (2004: 95) al afirmar que:

Latierraylos“territoriosancestrales”continúansiendounadelasbanderasdeluchamás visibles(...)nosolocomobasedesustentacióneconómica,sinotambiéncomofundamento desuidentidad,sussistemasdeviday,sobretudo,susproyectosdeautonomía.Elterritorio yeldiscursodelaterritorialidadapelanfundamentalmenteademandasdecarácterpolítico, esdecir,respondenaunproyectorpolíticodelquesederivanconsecuenciasjurídicas, económicas y culturales.

El ejercicio de la ciudadanía ashéninka se hace patente, por ejemplo, en la participación política de los hombres y mujeres cuando se realizan reuniones comunales o congresales, donde se tratan los principales problemas de la zona. A estas reuniones, son invitados todos los ashéninkas sin distinción de género o edad. Aunque los hombres tienen una participación

más activa, las mujeres y los jóvenes están al tanto de los pormenores del debate y pueden dar su opinión en cualquier momento. Es común encontrarse con mestizos en las reuniones ashéninkas. Se trata de personas que tienen por pareja a un ashéninka, o al menos uno de sus progenitores es ashéninka. Aunque algunos líderes no aceptan los matrimonios mixtos, no pueden intervenir directamente en las decisiones de los ashéninkas, pero la familia sí tiene la potestad de aceptar o no a un mestizo y los líderes de cada comunidad evalúan la situación. En las reuniones los ashéninkas mestizos tienen voz, pero no voto; no obstante, pueden alcanzar este último si cumplen determinados requisitos. Por ejemplo, se observa que en el Gran Pajonal la noción de ciudadanía se asocia indiscutiblemente al de territorio. En ese sentido, no basta ser ashéninka, sino pertenecer a una comunidad y poseer chacra, tierra, para trabajarla. Por eso, un mestizo puede ser comunero y alcanzar la ciudadanía ashéninka (Fernández 2017).

Los congresos ashéninka son solo un escenario donde se manifiesta la ciudadanía ashéninka. Bello (2004: 24) señala que la ciudadanía es “titularidad de derechos, [que] puede ser ampliada para buscar una mayor participación basada en la diferencia, la interculturalidad y el multiculturalismo”. Así funciona la sociedad ashéninka: sus miembros se identifican según el parentesco, la pertenencia a una comunidad nativa, el dominio de la lengua indígena. No es totalmente excluyente, porque se permite que mestizos adquieran la ciudadanía. Los líderes comentan que, para ser aceptado como comunero, un mestizo debe casarse con un ashéninka y vivir al menos tres años en la comunidad. Durante ese tiempo, tendría voz, pero no voto y trabajaría la tierra. No obstante, de tener problemas con su pareja perdería todo y sería expulsado de la comunidad. Lo que pasa después de esos tres años de prueba, no es muy seguro. He notado que muchos mestizos ganan voto, y representación, asumen liderazgos, pero otros no, al parecer todo depende de las capacidades de relaciones interpersonales de los sujetos y de la preparación para asumir determinados cargos públicos (Fernández, 2017).

Como sostiene Bello (2004: 24-25), “en la búsqueda del reconocimiento, la restitución y la participación”, los pueblos inician “su propio camino de ciudadanización”, es decir, a través de la acción colectiva y motivados por procesos internos de carácter histórico y social, se construyen “nuevas formas de comprender y vivir la comunidad”. Asimismo, Belaunde et al. (2005: 80) señalan entre sus conclusiones que “la comunidad es la fundación sobre la que reposan las bases de una percepción indígena de la ciudadanía política peruana...”. Esto implica que la noción de “comunidad” estaría articulando los conceptos de ciudadanía e identidad, después de todo la ciudadanía es una identidad política que comparten los miembros de la comunidad, los cuales cumplen determinadas normas para el bien común. La ciudadanía puede ser también una meta por alcanzar para quienes se integran a la comunidad, sea por motivos laborales o afectivos.

No todas las comunidades nativas son exógenas; es decir, permiten los matrimonios de sus comuneros o comuneras con foráneos. En algunas comunidades, si un miembro decide tener como pareja a una mestiza no puede quedarse en la comunidad. Sin embargo, la cuestión de la ciudadanía ashéninka en el Gran Pajonal se ha flexibilizado acorde a los cambios socioculturales en la región. Algunos jóvenes comentaban que tenían que salir de sus comunidades para conseguir esposa. Además, algunos padres creen que los matrimonios

mixtos son convenientes para el desarrollo de su descendencia. Como afirma Wieviorka (2003), la diferencia cultural no implica jerarquía o dominación social, pero tampoco es distinta o lejana de ella. Por eso no sorprende que el empuje de las identidades culturales se asocie a formas renovadas de racismo, un racismo cultural o diferencialista que consiste en afirmar de sus víctimas que son culturalmente diferentes, incapaces de integrarse a la sociedad y de compartir los valores del grupo dominante. Lamentablemente esto es lo que se encuentra y se promueve en los colegios. De ahí que nos preguntemos hasta qué punto el término “civilizado/civilizada” puede ser excluyente o peyorativo. De desarrollarse un racismo diferencialista entre los ashéninkas, puede hundir aún más a sus víctimas en la exclusión, en las desigualdades económicas y en la injusticia social. Veamos, entonces, cómo se reconoce la ciudadanía entre los ashéninkas pajonalinos.

Alcanzando la ciudadanía ashéninka

Kymlicka y Norman (2000: 6) citan cuatro tipos de virtudes cívicas que requiere una ciudadanía responsable: virtudes generales: coraje, lealtad, respeto por la ley; virtudes sociales: independencia, tolerancia; virtudes económicas: trabajo ético, adaptabilidad al cambio tecnológico y económico; virtudes políticas: capacidad para discernir y respetar los derechos de los otros, disposición para demandar solo lo que es posible y comprometerse en el discurso público, habilidad para evaluar la actuación de los demás.

Respecto a los ashéninkas pajonalinos, además de poseer estas virtudes, ellos reconocen la ciudadanía bajo la articulación de los siguientes estados (Fernández, 2017):

- a. Ser ashéninka legítimo de nacimiento.
- b. Hablar la lengua indígena o al menos comprenderla.
- c. Pertenecer a una comunidad nativa.
- d. Participar en las asambleas comunales.
- e. Practicar las costumbres lugareñas.

Hemos señalado que es posible que un mestizo se convierta en ciudadano ashéninka. Dependerá de varios factores que logre tal reconocimiento. Los pinkatsaripaeni ‘jefes’ son los máximos líderes de las comunidades, su alto estatus social les permite legitimar la ciudadanía ashéninka. Son ellos quienes declaran quién es comunero o no; es decir, quién pertenece o puede pertenecer a la comunidad. Un ciudadano será declarado como tal en tanto pertenezca a una comunidad nativa y sea reconocido por tener una familia, en primer lugar, y poseer chacras, en segundo lugar. El poder del jefe es tal que es él quien otorga los terrenos a los jóvenes que recién inician una familia. Ellos primero suelen trabajar las tierras de sus suegros, pero conforme su familia crece, solicitan tierras al jefe. De no estar conformes con la tierra que poseen, suelen migrar a otras comunidades en busca de tierra. En cambio, los mestizos casados con ashéninkas que optan por vivir en comunidades nativas, no pueden salir del territorio de la comunidad de su cónyuge. Solo tienen la posibilidad de optar por la ciudadanía en una comunidad.

La ciudadanía se reconoce por matrimonios con ashéninkas pajonalinos siempre que la pareja decida vivir en una comunidad. Tal es el caso de muchos docentes bilingües no

pajonalinos que ahora son ciudadanos, aunque su participación política es limitada o nula. A pesar de ser docentes, muy pocos han logrado el estatus de líderes debido al precario sistema educativo en la zona. No obstante, cabe destacar el caso del exdocente Cleofaz Quintori, ashéninka de Puerto Bermúdez, casado con Maribel Camayteri, hija del presidente consultivo del Gran Pajonal, quien llegó a ser presidente de la OAGP. La explicación más sencilla es que los cargos en la OAGP se dan en términos de parentesco, y dado que los hijos de Pascual Camayteri se encontraban estudiando en distintas ciudades, le tocaba al yerno asumir ese cargo (Fernández, 2017).

Cuando se trata de matrimonios entre ashéninkas y mestizos, los hijos de éstos tienen garantizados la ciudadanía ashéninka mientras vivan y estudien en las comunidades nativas del Gran Pajonal. El padre o madre mestizos dependen de la ciudadanía de su cónyuge. Pueden trabajar la tierra, pero no poseerla, de ese modo se garantiza la territorialidad ashéninka, ya que los líderes consideran que los matrimonios mixtos podrían poner en peligro la gobernabilidad y territorialidad de los ashéninkas en el Gran Pajonal. El tiempo mínimo para ser aceptados como comuneros es de tres años. No obstante, hay casos excepcionales como el de Ninfa Sánchez, de ascendencia andina y hablante del ashéninka. Ella es esposa de Pascual Camayteri, ha sido vocal de la OAGP y lideresa de las mujeres ashéninkas del Gran Pajonal. Si bien la estabilidad de los matrimonios mixtos garantiza el proceso hacia la obtención de la ciudadanía ashéninka por parte de los mestizos, su posición en la sociedad ashéninka depende de cómo sean vistos por los líderes. De ese modo las relaciones sociales y políticas pueden llevarlos a alcanzar puestos importantes dentro de la OAGP (Fernández, 2017).

Los mestizos que deciden integrarse a la sociedad ashéninka saben que deben cumplir con determinados requisitos para ser aceptados como ciudadanos. Construyen nuevas identidades sobre la base de una nueva ciudadanía. Tubino (2002) sostiene que el multiculturalismo es un intento de abordar y resolver los problemas, respetando la diversidad cultural de los nuevos tiempos y asumiendo que la identidad no es una sola, sino que, además, existen identidades secundarias y accesorias. Igual ocurre con los ashéninkas que salen de sus comunidades para vivir en el centro poblado o en ciudades como Atalaya o Satipo. Las políticas locales buscan que los ciudadanos de distintas procedencias culturales puedan sentirse plenamente reconocidos, pero también depende de ellos cómo quieran identificarse. Es lo que se observa en el Gran Pajonal con miras a lograr los objetivos de la OAGP que son alcanzar el desarrollo y la modernidad de la zona.

Siguiendo a Tubino (2002), el multiculturalismo que se presenta en el Gran Pajonal sería reflejo de un largo proceso hacia la interculturalidad, como concepto descriptivo y como propuesta ético-política. La primera se refiere a las diversas formas de relación entre las culturas: la aculturación, el mestizaje, el sincretismo, etc. Aspectos que son fácilmente observables en el Gran Pajonal a través de la vestimenta, las acciones y el habla de sus miembros. La segunda, considera Tubino, es una utopía realizable. En América Latina, surge dentro de la problemática y planteamiento de la educación bilingüe de los pueblos indígenas y su principal característica es el diálogo. El diálogo intercultural es la autorecreación transcultural, es decir, propiciar la apropiación selectiva y crítica de lo que el interlocutor cultural ofrece, de asumir una actitud activa que permita reestructurar lo propio, autotransformarlo reflexivamente, escogerlo y reinventarlo. Como lo señalan Kymlicka y Norman (2000), los ciudadanos comparten

una identidad como miembros de una comunidad, pero esta identidad coexiste con otras numerosas identidades basadas en clases sociales, ocupación, religión, género, generación, lengua, etc. Sin embargo, los autores sostienen que no se puede negar la significancia de la identidad ciudadana en común compartida por distintos grupos. En esto debería ayudar la escuela como institución, pero no cumple ese objetivo.

Deberes y derechos del ciudadano ashéninka

Ahora que podemos distinguir quiénes pueden llegar a ser ciudadanos ashéninka y que sabemos que el principal beneficio es la posesión de tierra, es necesario remarcar que todo ciudadano está sujetos a cumplir una serie de deberes para mantener su estatus. Fernández (2017) señala que son estas:

- a. Asistir a las asambleas comunales y escuchar las demandas de los jefes respecto al desarrollo de su comunidad.
- b. Participar en los trabajos comunales, sean estos internos o externos.
- c. Participar en las reuniones de la OAGP.
- d. Emitir su voz y voto en las reuniones.
- e. Colaborar con las demandas de alimentos y asistencia en los congresos y fiestas de aniversario.
- f. Cuidar las reservas naturales.
- g. Atender el llamado de las rondas campesinas y el ejército ashéninka.
- h. Enviar a sus hijos a la escuela.
- i. Respetar la integridad de las familias.
- j. Respetar los acuerdos de las asambleas y congresos.

Desde el punto de vista ashéninka, la participación en las actividades comunales es un derecho y lo asumen como un principio de socialización mediante el cual hombres y mujeres cumplen sus respectivos roles y trabajan en conjunto para el bien de la comunidad. Los niños y jóvenes ayudan a sus padres en estos trabajos y de ese modo se convierten en ciudadanos al adquirir los patrones culturales mediante la socialización.

Respecto a la educación, muchos padres no envían a sus hijos, sobre todo mujeres, a la escuela porque no confían en el sistema educativo por maltratos de parte de los docentes, o porque el sistema de enseñanza no les agrada (no todos los docentes son bilingües). En este aspecto, las niñas no son enviadas a la escuela porque tienen que ayudar en casa con la crianza de los hermanos menores. Una niña de cinco años ya está a cargo del cuidado del hermano recién nacido. Por eso, es normal encontrar a jovencitas de 16 años recién terminando la educación primaria en el mejor de los casos. Otras veces los padres esperan tener en la escuela a una docente mujer para permitir que las niñas estudien.

Cuando los ashéninkas no cumplen con sus roles o deberes de ciudadanos pueden ser corregidos y castigados públicamente en asambleas. En el peor de los casos, son expulsados de las comunidades e incluso del Gran Pajonal. Con esto pierden, incluso, el reconocimiento de su pueblo. Un ashéninka sin comunidad no es ashéninka.



Bases para la construcción de la ciudadanía intercultural

Hasta este punto, se hace patente que estamos hablando de una ciudadanía intercultural con procesos muy particulares motivados por la historia de quienes habitan en el Gran Pajonal. En este sentido, algunos de los temas y contenidos para la ciudadanía intercultural, según Alfaro et al. (2007: 35-40) son: a) El sujeto y las identidades, y b) Los derechos y el poder. Si el colegio resulta una fuente de conocimiento occidental ajena y desvinculante de la cultura ashéninka, los pajonalinos repensarán este espacio y cuestionarán su utilidad. Por eso, muy pocos jóvenes concluyen la secundaria en esta zona. Ni siquiera se matriculan en el primer grado y se quedan solo con sus estudios de primaria. El colegio no es una institución conductora de grandes cambios sociales. En general, el ashéninka no permite que le impongan formas distintas de comprender la sociedad y el mundo. Si bien como consecuencia de asistir al colegio se puede generar una crisis de identidad, esta es pasajera. El discurso ashéninka sobre el nivel de educación secundaria es que este es un vehículo para civilizarse, ser más competentes en castellano, acceder a una profesión y, de esta manera, estar en igualdad de condiciones frente al colono o mestizo. Entonces, ¿cuales serían las bases para una ciudadanía intercultural?

En primer lugar, se debe legitimizar la diversidad cultural en la escuela para que los jóvenes desarrollen sus gustos y capacidades sin el estigma de la superioridad cultural que imponen algunos docentes y que incluso ya muchas familias asumen como verdad. Una forma de lograr esto es mediante la valoración de la lengua materna y fomentar su uso libre en la escuela, porque la lengua es un referente cultural importante para fortalecer la identidad propia. En ese sentido, el bilingüismo no debe ser visto como un obstáculo para el desarrollo académico sino como una potencialidad del individuo para acceder a más fuentes de conocimiento.

En segundo lugar, se debe entender que el relativismo cultural permitirá la apertura e interacción con el otro y la práctica de valores interculturales para construir una sociedad democrática. Conceptos como dignidad y justicia deben abordarse en la escuela. De ese modo los jóvenes aprenderán que tienen derecho a ser diferentes y asumir las riendas de su propio desarrollo, el que ellos han elegido y no uno que sea impuesto desde otra perspectiva cultural.

En tercer lugar, se debe enseñar la lucha de los pueblos por el reconocimiento de sus derechos culturales y políticos, las leyes que los amparan contra la discriminación, el despojo de tierras y la imposición de políticas estatales; con la finalidad de que sean ciudadanos reales de la nación, sujetos de derecho público, que sus necesidades básicas sean atendidas por el Estado.

La base de una ciudadanía intercultural radica en que el sujeto se reconozca a sí mismo como miembro de una sociedad y reconozca el derecho de otros a pertenecer a esa misma sociedad, porque finalmente todos son ciudadanos de una misma nación que se caracteriza por su diversidad cultural. Lamentablemente, esto no será posible si el agente conductor del aprendizaje occidental, el docente, se sigue considerando superior, poseedor del conocimiento único y real. La educación formal debe integrarse al conocimiento local y a partir de esta simbiosis construir una interculturalidad. No se puede imponer lo contrario, es decir, que los ashéninkas asistan al colegio y adopten fácilmente las normas y enseñanzas que ahí se dan. No hay resultados positivos. Así lo demuestra el ausentismo escolar y la escasa

cantidad de alumnos que egresan de 5° grado cada año.⁶

VI Conclusiones finales

La educación que ofrecen los gobiernos se concibe generalmente como el espacio de lo “no indígena” donde se fomenta la construcción de una identidad nacional que no se conecta con lo local o regional. Las instituciones educativas han marcado un quiebre en el aprendizaje tradicional al introducir nuevos hábitos, necesidades, conocimientos y formas de aprender, donde la oralidad que caracteriza las culturas y sociedades indígenas no alcanza la importancia debida, a pesar de que es justamente en esa oralidad que se halla la principal riqueza cultural, por ser fuente de historia y cosmovisión, de normas y códigos morales, de conocimiento sobre las artes y técnicas propias de la cultura, y del conocimiento del entorno geográfico y medio ambiente.

A pesar de que la educación es bilingüe e intercultural, distintos factores hacen que esta no sea la más adecuada ni la más diversificada y, en cambio, fomenta la castellanización y occidentalización en términos culturales sobre todo en el nivel de educación secundaria. La falta de docentes bilingües es el principal problema en la región, sumado a ello la falta de material intercultural bilingüe y de conocimiento local que permitan consolidar la identidad indígena primero y, luego, la nacional. Las UGEL no focalizan las capacitaciones para resolver temas centrales que tienen que ver con el multiculturalismo de la Amazonía. Por eso, los docentes no saben siquiera qué es interculturalidad, desconocen la historia de los pueblos indígenas de la Amazonia, su idiosincrasia, su visión de futuro. El proceso de contratación de docentes debería incluir una evaluación sobre la cultura de los pueblos de Ucayali. De ese modo garantizaríamos la preocupación de los maestros por indagar un poco sobre las culturas que se han desarrollado en esta zona peruana.

Si la escuela es una institución que ayuda a los estudiantes a construir su identidad, esta debe garantizar que se respeten los principios de interculturalidad, ya que el enfoque es una política de Estado. Si no se cuentan con los recursos humanos y económicos necesarios para llevar a cabo esta política, las UGEL deben exigir a los docentes mayor sensibilidad y sobre todo tolerancia y respeto en la formación de los jóvenes indígenas. Los cursos de arte y civismo deberían ser los ejes que vinculen la identidad cultural con la construcción de una identidad nacional partiendo de lo local. Lo que ocurre actualmente, sin embargo, es que a través de estos cursos se impone una cultura como superior, se niega la tradición oral y se atenta contra los derechos fundamentales de los ashéninkas.

6 Cf. Fernández, 2017: cap. 7 (“Educación e identidad”).



Figura 5. Leini Ashisho muestra su trabajo sobre manifestaciones culturales del Perú.
Foto: Liliana Fernández
Año: 2012

Bibliografía

- ALFARO, S.; P. CHINCHAYÁN y L. MUJICA. 2007. *Sistematización de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural*. Lima: Fondo Editorial PUCP, RIDEI.
- ANDERSON, R. 2002. *Historias de cambio de los ashéninka*. Lima: ILV.
- BELAUNDE, L.; H. CORONADO; A. SANTA CRUZ y L. SOLDEVILLA. 2005. *Ciudadanía y cultura política entre los awajún, asháninka y shipibo-konibo de la amazonía peruana*. Lima: CAAAP.
- BELLO, Á. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL, GTZ.
- BRUBAKER, R. y F. COOPER. 2000. Beyond 'identity'. En *Theory and Society*: 29:1-47.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. 2007. *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana.
- CASTELLS, M. 1999. *Globalización, identidad y Estado en América Latina*, Santiago de Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/otras-pub/Pub01/Idyest.pdf>
- FERNÁNDEZ, L. 2017. Construcción identitaria de los jóvenes ashéninkas del Gran Pajonal en el siglo XXI. Tesis de maestría. Lima: UNMSM.
- HVALKOF, S. y H. VEBER. 2005. Ashé-ninka. En SANTOS GRANERO, F. y F. Barclay (eds.) *Guía etnográfica de la Alta Amazonia. Volumen V: Campas Ribereños/Ashéninka*. Institut français d'études andines - IFEA; Smithsonian Tropical Research Institute.
- KYMLICKA, W. y W. NORMAN. 2000. Citizenship in culturally diverse societies: Issues, contexts, concepts. En *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-41.
- MUÑOZ S., A. 1998. Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, N° 2: 101-135.
- TUBINO, F. 2002. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva. En Norma Fuller (Ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: PUCP/UP/IEP, pp.51-75.
- WIEVIORKA, M. 2003. Diferencias culturales, racismo y democracia. En Daniel Mato (coord.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES-UCV, pp. 17 - 32.