

Educación asháninka en las comunidades nativas de la cuenca del río Tambo

Ashaninkap yačhaynin Tampu mayu utunakuyninču ashaninka malkakunaču

Beatriz Anastacia Fabián Arias*

Resumen

La investigación tuvo por objetivo determinar las principales características de la educación propiamente Asháninka a nivel familiar y comunal en las comunidades nativas de la cuenca del río Tambo, provincia de Satipo, Región Junín. Es cualitativa, tipo aplicada, nivel exploratorio, método etnográfico, diseño no experimental. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista y lista de cotejo. La teoría que sustenta la investigación es la histórico-cultural de Vygotski. La muestra representativa fueron 30 pobladores de cuatro comunidades nativas. La educación no formal se desarrolla en la familia y la comunidad Asháninka, impartido por sabios y mayores que forman a niños y púberes, para interactuar en el medio natural y lograr el “buen vivir”, como un estado de felicidad.

Palabras clave

Asháninka, educación no formal, sabiduría, identidad

Shuukukuna limana:

Ashaninka, mana hukllachisha yachay, sumaa yachay, kikinkayniyu

Asháninka education in the native communities of Tambo river basin

Abstract

The research aimed to determine the main characteristics of education itself Ashaninka at family and community level in the native communities of Tambo River Basin province of Satipo, Junin. It is qualitative, type applied, exploratory level, ethnographic method, experimental design. The instruments used were the interview guide and checklist the research is Vygotski's cultural-historical. Non-formal education takes place in the family and the Ashaninka community, taught by wise and older who pubescent children are and to interact in a natural environment and achieve the "good life" as a state of bliss.

Keywords

Ashaninka, non-formal education, knowledge, identity.

Recibido: 7, junio de 2017 Corregido: 16, agosto de 2017 Aceptado: 27 de octubre de 2017.

* Filiación: Unidad de Posgrado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Datos de la autora

Beatriz Anastacia Fabián Arias. Peruana. Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Magíster en Estudios Amazónicos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente en la Unidad de Posgrado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Tiene publicaciones en *Renovación* (2013), *Horizonte de la Ciencia* (2013), *Amazonía Peruana* (1994, 1995) y en el Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales (2006).

Correo: fabianbeatriz4@gmail.com

Educación asháninka nas comunidades nativas da bacia do rio de Tambo

Resumo

A pesquisa teve por objetivo determinar as principais características da educação propriamente Asháninka no nível familiar e comunal nas comunidades nativas da bacia do rio Tambo, província de Satipo, Região Junín. É qualitativa, tipo aplicada, nível exploratório, desenho não experimental, método etnográfico. Os instrumentos utilizados foram o guia da entrevista e a lista de cotejo. A teoria que sustenta a pesquisa é a histórico-cultural de Vygotski. A mostra representativa foram 30 povoadores de quatro comunidades nativas. A educação não formal se desenvolve na família e a comunidade Asháninka, dada por sábios e pessoas maiores que formam a meninos e púberes, para interatuar no médio natural e conseguir o “bom viver”, como um estado de felicidade.

Palavras-chave:

Asháninka, educação não formal, sabedoria, identidade.

Introducción

Desde la invasión española a los territorios que hoy conforman el Perú, se impuso en la historia del país una lógica colonial encaminada a minusvalorar, desaparecer o aplastar la cultura de las sociedades que habían poblado estos territorios desde mucho antes de la invasión europea. En esta tarea de ataque cultural, los poderes extranjeros impusieron sus formas y contenidos educativos a las poblaciones originarias y, en el caso de la sociedad organizada por los incas, se dio un proceso de “*extirpación de idolatrías*” que no solo atacó a las concepciones ideológicas, culturales y educativas que se dieron en el Tahuantinsuyo, sino que apuntó también a liquidar a los sabios y maestros “*amautas*” que le daban consistencia y continuidad cultural a tan organizada sociedad. Desde esta época, la educación que impusieron los poderes coloniales fue sinónimo de verdadera educación, de la educación a la que todos los habitantes del Perú colonial deberían aspirar.

Este enfoque educativo ha prevalecido con mucha claridad y fuerza hasta hace muy poco en el Perú. En los últimos años se ha tratado de organizar de modo más comprometido, respetuoso y responsable lo que hoy se denomina “*educación intercultural bilingüe*” (EIB) que tiene como presupuesto básico el que los pueblos originarios del país tienen que dominar el castellano o español como “*lengua franca*”, además de la propia lengua materna. El contenido intercultural de este enfoque indica que la EIB debe desarrollar también la cultura propia de los pueblos originarios.

El caso de la selva peruana

Con menos intensidad que en las zonas quechua y aimara, la educación “*oficial*”, de corte occidental, incursionó en las comunidades nativas de la selva peruana. El objetivo central de este afán educativo fue evangelizador, y fueron frailes los protagonistas centrales de esta incursión educativa. Ya en pleno siglo XX, es sintomático que el surgimiento de la educación bilingüe en el Perú se haya dado después de la Segunda Guerra Mundial (1946), por impulso de evangélicos norteamericanos traductores de la Biblia, que fundaron una rama peruana del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). La labor de estos evangelizadores se realizó casi exclusivamente en la selva.

En ninguno de los casos de los proyectos educativos interculturales y bilingües que se conocen, se hizo un esfuerzo por entender, primero, la educación propia de cada pueblo originario de la Amazonia peruana, como un paso previo e indispensable a una verdadera EIB y al desarrollo cultural de cada uno de esos pueblos originarios o nacionalidades. Además, como un rescate de conocimientos de alto nivel valiosos para el desarrollo del Perú actual.

En el presente trabajo, hemos querido apartarnos del tradicional enfoque educativo relacionado con la EIB en comunidades nativas, para conocer el estado actual de la educación propiamente Asháninka de las comunidades del río Tambo.

Por ello, precisamos que el Perú es un país multilingüe y pluricultural, en la Amazonía Peruana registran 17 familias lingüísticas que comprende a 43 pueblos indígenas u originarios y cada uno tiene sus sabios que cumplen el rol de educadores en la comunidad; en los Asháninka del río Tambo son los *sheripiaris*, en los Shipibos son los *unanya*, en los Yine son los *kahonxi*, en los Awajún son los *whishin*, entre otros. Asimismo ancianos y adultos cumplen el rol de educadores en la familia y la lengua originaria o materna, es un elemento importante en este proceso.

El término de educación no formal, se utilizó por primera vez en 1967 en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de Educación realizada en Virginia (EE.UU.), organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), puso énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares (Morales, 2009). Pero en 1975 se deslinda sobre los sentidos y significados de la educación formal, no formal e informal, desde el campo jurídico y no pedagógico.

Antecedentes relacionados con la investigación

No existen investigaciones que se hayan ocupado sistemática y expresamente de la natu-ral educación Asháninka. Los antecedentes que a continuación vamos a citar se ocupan parcial o indirectamente de tal educación en las universidades de América Latina, Estados Unidos y España.

Araya (2013), muestra que la estructura sociopolítica estatal chilena sustenta el racismo, desvalorización cultural y exclusión histórica al pueblo Mapuche en todos los órganos del Estado de Chile, porque implementa un indigenismo oficial de integración cultural, asociada con el derecho a voto, una integración marginal al mercado, utilización de mano de obra barata, posesión de la tierra en forma individual y no comunitaria, negando su reconocimiento como pueblo.

Ortiz (2012), señala que los conflictos que afrontan las etnias de la Amazonía ecuatoriana, en particular los Kichwa de Pastaza están ligados a la defensa territorial, reconocimiento como sujetos políticos, autogobierno y autodeterminación, porque se desenvuelven en medio de presiones nacionales y globales. Ante esta asimetría, propone la reforma política, jurídica e institucional del Estado ecuatoriano hacia un modelo de sociedades interculturales, incluyente, plural, participativa, entre otros.

Lessin (2011), presenta a las etnias de la Amazonía brasileña sobre el desarrollo basado en la sostenibilidad social y ambiental en la comunidad Asháninka (Apiwtxa) localizada en el territorio indígena Kampa del río Amônia, Brasil. Señala que la comunidad implementa proyectos de desarrollo sostenible y el éxito histórico y político se sustenta en la organización política, economía y cosmología tradicional.

Niel (2011), sustenta el concepto del “buen vivir” o *sumak kawsay* – *suma qamaña*, en lengua kichwa y aymara, desde la cosmovisión andina, se sustenta en la complementariedad, reciprocidad, dualidad y carácter comunitario de los pueblos andinos de Ecuador y Bolivia. Precisa que el buen vivir es propio de cada pueblo indígena y no se puede universalizar ni replicar el buen vivir andino [amazónico] como la solución para todos los pueblos indígenas de América Latina y del mundo. Propone replantear los indicadores de desarrollo de la cooperación internacional, porque no cuestiona el modelo de desarrollo, no entiende la prosperidad y pobreza desde la mirada de los pueblos indígenas.

Bermeo (2011), señala que los derechos de los pueblos originarios desde el Estado argentino se reducen a discursos oficiales, tiene escasa implementación y genera la pérdida de identidad, despojo de sus tierras, migración del campo a la ciudad, condenando a miles a no visibilizarse como parte de un pueblo originario. Resalta el papel de los trabajadores sociales en la educación no formal en la formulación de políticas públicas y sociales desde la educación intercultural crítica para descolonizar la educación formal.

Tuz (2009), acerca de la sociedad Maya de México, señala que antes de la colonia, coexistía una diversidad de dioses asociada a la agricultura. La resistencia indígena tuvo que enfrentar el proyecto etnocida de los españoles que consistía en erradicar la religión prehispánica e imponer el proyecto de la Iglesia impulsada por el Estado. Actualmente, se mantienen vigentes en los relatos y metáforas agrícolas, porque fueron transmitidos por tradición oral de generación en generación, a pesar de la dominación religiosa.

Del Álamo (2007), analiza los procesos de organización y emergencia indígena en los países centro-andinos de América Latina (Bolivia, Ecuador, Perú) y los factores que determinaron la aparición de movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador (de diferente intensidad), tienen impacto en los sistemas políticos actuales, en la arena electoral; procesos de democratización, desafíos e iniciativas de reforma del Estado.

Carihuentro (2007), señala que la educación no formal que desarrollan los sabios Mapuches de Chile, es permanente, en la casa, el campo, el trabajo, ceremonias y el aprendizaje es un saber colectivo e individual, transmitido en forma oral y de generación en generación, cuya clave es la formación del niño en ética y valores.

Valé (2001), sobre el sistema educativo no formal, en España, señala que la educación formal, otorga al alumno un diploma y un certificado de cumplimiento de los cursos. Mientras que la educación no formal responde a necesidades educacionales de la población, no otorga diplomas, ni certificado oficial, participan grupos de adultos, educación es constante, se forma a lo largo de la vida, en las universidades populares y centros culturales.

Weiss (1975), USA, señala la cosmovisión de los Asháninka de río Tambo, desde la mirada del chamán (*seripegari*) quien con la ayuda del tabaco, coca, ayahuasca y floripondio, está en relación con los espíritus y recorre espacios cósmicos actuando como un mediador con los espíritus de la naturaleza y los seres humanos. Precisa que el chamán transmite fuerza, temor, tranquilidad, inseguridad y así moldea la personalidad de los pobladores.

Discusión de los resultados

La educación propiamente Asháninka, se caracteriza por ser no formal, natural, práctica y colectiva. Es no formal, porque se desarrolla en la familia y la comunidad sin un sistema educativo estructurado. Es natural porque se desarrolla en la vida cotidiana. Es práctica, porque se desarrolla durante la producción de alimentos y la reproducción social. Es colectiva porque es no individualista y educa en el ambiente natural y sociocultural donde viven, asociada a una concepción religiosa respetuosa del universo.

Los resultados indican que la escuela no formal de los Asháninka lo constituyen la familia y la comunidad, aunque ambas son instituciones organizadas para fines más amplios y no exclusivamente educativos. En este proceso, las concepciones, conductas, valores, temores y esperanzas son construidos históricamente por la cultura Asháninka para formar la personalidad de las nuevas generaciones, al igual que en cualquier otra sociedad y este resultado se sustenta en Vygotsky (1996) citado por Lucci (2006), que señala: "(...) la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales" (p.5).

Además los resultados señalan que la educación propiamente Asháninka, impartida por sabios y mayores, responde a la realidad “histórico-cultural” como señala Vygotsky, citado por Riviére (1996, p. 67).

La educación propiamente Asháninka es no formal

La educación es no formal, porque no tiene sistema educativo y es impartida por sabios(as) y adultos(as) a las nuevas generaciones para adaptarlas a la sociedad Asháninka inculcándoles una buena conducta, valores y ética. Al respecto García (2015), señala como la “memoria colectiva[o] hacer como los abuelos” (p.27). En este sentido, es importante el testimonio de Carmen:

Antes las casas no tenían pared, no había candado, lo dejabas tus cosas y estaba conforme aunque te ibas al monte por varios días tu machete, tu olla, tu ropa, estaba donde lo dejabas y era porque el sheripiarí hacía tomar tabaco y ayahuasca a niños, a jóvenes y sus padres le hablaban y entendían, eran respetuosos (p.158).

Además la educación es no formal, porque los sabios y mayores educan que los espíritus de la naturaleza (buenos y malos), premian y castigan a las personas y esta educación está relacionado con la concepción animista de la realidad, mediante el cual explican el uso racional en recolección de caracoles, pesca de peces, caza de aves y animales, este resultado se sustenta en el testimonio de José:

Si alguien está cazando animales o aves más de la cuenta, se presenta el espíritu y le dice ¡no maltrates a mis aves, ni a mis animales! y ese encuentro es traumático para algunos cazadores Asháninka, porque no resisten y mueren botando espuma, solo los sheripiaris pueden salvarlo de la muerte (p.123 -124).

La educación propiamente Asháninka o educación no formal se asemeja a la de otros pueblos originarios como puede verse en Carihuentro (2007) que señala que la educación no formal desarrollada por los Mapuches de Chile es permanente y que no tiene la formalidad establecida y sistemática porque: “El niño siempre se está formando, en sus diferentes aspectos y en diferentes espacios [como] el hogar, su familia, la comunidad, trabajo y ceremonias” (p.155).

Estas concepciones e ideas que constituyen la parte emocional y la estructura psíquica de los niños Asháninka, han sido elaboradas previamente por los miembros de las anteriores generaciones a lo largo de muchos años y forman parte de la cultura del pueblo Asháninka. Al respecto Vygotsky (1926) citado por Riviére (1996) señala que “La conciencia [es] el resultado de la relación social con los demás” (p.39), pues con ellas se van construyendo conductas y personalidades en diversas actividades, especialmente en el momento de contar la historia familiar y comunal.

La educación no formal desarrollada por las comunidades Asháninka de la cuenca de río Tambo, es una enseñanza-aprendizaje impartida desde hace siglos en la formación de las nuevas generaciones y ésta educación les permitió sobrevivir como pueblo en medio del clima húmedo tropical y de conflictos sociales (ingreso de misioneros, correrías y esclavitud, haciendas e instalación de camperías, colonizaciones e invasiones de tierras, empresas extractivas y grupos armados, entre otros).

La educación propiamente Asháninka es natural

La educación es natural, porque describe el vínculo del ser humano con la naturaleza, pues en la Amazonía del Perú cada pueblo indígena u originario, tiene la forma de educar desde la familia y la comunidad, cuya evidencia es el manejo equilibrado del bosque, que le permite al Perú, como señala Brack (2000), estar entre los 12 países del mundo que cuenta con el 70% de la diversidad biológica del planeta, 84 ecosistemas (zonas de vida) de los 104 reconocidos en el mundo y es uno de los cinco países megadiversos del planeta y esa rica biodiversidad del planeta está ubicada en territorio de pueblos indígenas u originarios y que se ha mantenido hasta la actualidad, porque supieron transmitir el cuidado, respeto y manejo del bosque a las nuevas generaciones. Y este resultado se sustenta en el testimonio de Alfonso cuando dice:

(...) las plantas no crecen solos sino cada planta tiene su espíritu, por eso debemos limpiar nuestro cuerpo antes de entrar al bosque y pedir permiso a *kempitiari*, ella es una anciana, madre del bosque; a *inchatomashi*, la dueña de todas las plantas; a *iriniropiratsipayeni*, la dueña de aves, peces y animales, al muqui un hombre pequeño que cuida los árboles, collpas y animales, solo así te darán plantas medicinales, animales, aves y peces (p.317).

También puede verse en el testimonio de Chabela, cuando explica:

Tatsorentsi, mandó un mensaje con el *sheripari*, para juntar maderas duras, como el *jeribatiki* (palo peruano), *mapiki* (tornillo) y *pumaquiro* para recibir el fuego (...), el rayo llegó (...) y los Asháninka lo recibimos con madera suave y el fuego se apagó (...) por eso aunque prendemos se apaga y tenemos fuego por un rato nomás (pp.188-189).

Los sabios y sabias de la comunidad son los grandes maestros que manejan las cuestiones espirituales del mundo Asháninka. Mientras que los ancianos y adultos se ocupan más de las cuestiones prácticas para la vida, las buenas relaciones y la supervivencia, debido a su gran experiencia de vida. Además la educación es natural, porque el aprendizaje del lenguaje y la identidad cultural, se dan durante el proceso natural de la vida diaria, durante la crianza y formación del ser humano y este resultado se sustenta en el testimonio de Ana que dice: “La madre o abuela enseña a hablar la lengua Asháninka a los niños y niñas desde el nacimiento mediante caricias, arrullos, cuando están lactando, cuando le dan de comer, cuando le bañan” (p.273).

Así, se llega a un alto nivel de desarrollo del lenguaje y Felicia dice: “Todo el bosque, peces, frutas silvestres, aves y animales silvestres, incluso herramientas ancestrales y los espíritus del universo tienen nombres en lengua Asháninka” (p.273). Es interesante resaltar la educación que imparten los sabios (*sheripari*) y sabias (*shipokantsi*) a los futuros sabios y sabias. Esto se corrobora con el testimonio de doña Verónica de Betania que señala:

La formación del aprendiz es estricta, debe soportar la prueba de las bebidas alucinógenas (...) y debe cumplir con la dieta alimenticia, basado en pescado asado, yuca asada, nada de sal, ni ají, tampoco carne de monte ni relaciones sexuales [por ello prefieren a los niños]. Si el aspirante cumplió con la prueba durante su formación, es un *sheripari*, un sabio que maneja el tercer poder (...) (pp. 219-220).

Mientras que en la mujer se da el pasaje de púber a adulta por ello las mujeres Asháninka tienen una educación especial relacionada con la reproducción de la vida. Esta particularidad distintiva se ve en el testimonio de Alfonso:

Guardamos a la púber en el noshinto para formarle como futura madre, esposa y mujer, para que sea trabajadora y no sea chismosa, andariega ni ociosa; encerrar en la choza No es castigar, sino formarle, educarle para la vida, para la generación, ahí las ancianas enseñaban y enseñan a preparar masato, hilar algodón, teñir y tejer (p.349).

La educación propiamente Asháninka en la familia y la comunidad, asigna roles a hombres y mujeres, que evidencia la condición patriarcal en la formación del niño y el púber, sustentada en la educación para la guerra (defensa territorial, conflicto interétnico, conflictos sociales), la marginación y los castigos, el concepto de daño o salud, el concepto de rico o acaudalado y del pobre difieren del estilo occidental. La formación educativa del Asháninka no está orientada a buscar la riqueza personal como objetivo máximo de vida, lo que se evidencia en el kametsa asaïke que está orientado para el interés colectivo o bien común. La preocupación sobre la salud, plantas medicinales y el rol del sheripiarí y la shipokantsi, es de gran interés desde la educación propiamente Asháninka, pues la salud es un bien muy buscado.

La educación propiamente Asháninka es práctica

Esta educación es principalmente práctica, porque se realiza en el proceso de producir medios de subsistencia. Esto evidencia que la sociedad Asháninka actúa sobre el individuo o recién nacido, para transformarlo en ser humano mediante el lenguaje (lengua originaria), la utilidad del bosque en la recolección de alimentos (frutos, hortalizas y animales silvestres, tintes y árboles), considerado como el territorio-escuela, así como el uso de herramientas (actividad instrumental), dotándole de una identidad cultural y concepción sobre el mundo. Así, el testimonio de Mateo nos dice:

Los adolescentes guiados por sus abuelos o padres, aprenden a cazar animales silvestres, utilizar trampas, y para atraerlos, imitan el canto, silbido de aves y animales, siguen los rastros de los animales por los frutos que consumen (pp. 320-321).

Los resultados nos muestran que la educación propiamente Asháninka al interior de la familia es eminentemente práctica, como lo evidencia el testimonio de Benito: “A los adolescentes que roban lo castigan cortando el dedo meñique con capiro o con machete y la herida la curan sus familiares” (p.155). La educación propiamente Asháninka es práctica, porque se resuelve en los hechos y tiene un alto componente empírico, se desarrolla en vínculo con personas de la comunidad y de otras comunidades.

Al respecto, el testimonio de Verónica expresa:

La flecha tiene su ivenki (chacopivenki) y para cazar animales silvestres usamos el manonkai-venki; para cazar el paujil se usa tsamiroivenki, para cazar el venado el maniroivenki, para cazar la sachavaca el kemariivenki, para cazar sajino el shintoniroivenki, mi abuelo y mi hermano mayor me enseñaron, mi abuelo era cazador, un ovayeri (guerrero) experimentado (p.322).

La practicidad de la educación Asháninka, se realiza durante el proceso de obtención de sus medios de vida, especialmente del trabajo productivo y económico. En cuanto a la reproducción social tiene que ver con la perpetuación de la especie y con la mantención y ampliación vital de la comunidad, los testimonios expresan que la educación es sostén y producto de tal proceso de reproducción.

La educación propiamente Asháninka es colectiva

Esta educación es eminentemente colectiva, porque el aprendizaje es transmitido de generación en generación, que tiene por base la formación del niño en ética y valores. En este proceso, el lenguaje, es la herramienta simbólica más importante y es clave para la formación de los niños Asháninka, en la que los sabios y sabias Asháninka jugaron un rol importante, porque en los rituales asociaron la preservación del bosque relacionada con los espíritus. Así lo entendemos a partir del testimonio de Clara dice directamente:

El lenguaje moldea la personalidad de los niños, niñas, porque se transmiten temores, sustos, conductas, manipulaciones, como los espíritus, demonios, castigos, dietados, limpiezas del cuerpo, imposiciones de los más fuertes sobre los más débiles, amenazas, reconocimientos (p. 274).

También lo evidencia el testimonio de Felicia: “*Kametsa asaike* es cuando vivimos bien, sin conflictos comunales, sin invasiones de territorios” (p.137).

La importancia de la educación propiamente Asháninka, al interior de la familia y la comunidad, puede verse cuando “Vygotsky calificaba de zona de desarrollo próximo, el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, la cooperación o la guía de otras personas” (Riviére, 1996, p. 90). Esto permite que los niños actúen desde muy temprano como personas que están por encima de su normal nivel de desarrollo. Esto puede verse nítidamente en el testimonio de Marcial que dice:

Cuando tenía 13 años, (...) salí con el machete en la mano (...) y encontré una planta pequeña con racimos de pijuayo o kiri bien maduras, recogí los frutos y crucé los racimos de pijuayo en un palo y lo llevé a mi casa cargando sobre el hombro y lo entregué a mi madre, quien se alegró y me dijo ¡has pasado la prueba!, después mi madre preparó masato de pijuayo e invitó a toda la familia (p.341).

La educación propiamente Asháninka responde a una visión global u holística de la realidad y solo puede entenderse si comprendemos que los sabios y sabias de esa educación, está integrado lo material y espiritual. Este resultado se sustenta en Vygotsky (1926) citado por Lucci (2006), que señala “*el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea*” (p.5) y esto se evidencia en el testimonio de Carlos que dice:

El *ovayeriivenki* para la guerra está dirigido para soplar al enemigo y volverlo zongo; los *sheripiaris* soplaban las armas con el *ivenki* para enfrentar al enemigo, para que no revienten sus balas y se desvíen sus flechas (...) en las patrullas los Asháninka caminaban por el bosque con la cara pintada con achiote, para que los espíritus malos no le vean y no les hagan daño (pp.153-154).

Además este resultado se sustenta en el testimonio de Chabela que dice: “(...) el Avírerri, convertía a la gente que se portaba mal en animales (sachavaca, mono, majaz) y frutas (pijuayo, ungurahui, pacay), con diferentes sabores para que sirvan de alimentos a los Asháninka” (p.275). Los sabios y sabias de esta educación buscan educar y humanizar a las nuevas generaciones de Asháninka, que consiste en aprender a cuidar y fortalecer su cuerpo, a hablar y entender la lengua materna, a relacionarse con los demás, conseguir bienes necesarios para supervivir (obtener productos agrícolas, pescar, cazar, construir viviendas, confeccionar la ropa, preparar bebidas, entre otros).

En el comportamiento de los sabios y sabias, así como adultos y ancianos, hay una dimensión educativa que se desarrolla de modo natural y sin muchas complicaciones. Por ello educar es parte de los deberes familiares y comunales, pues la formación de los Asháninka está vinculada principalmente a la identidad cultural.

Finalmente, hacemos referencia que la educación propiamente Asháninka fue construida desde antes de la invasión española al territorio del Tahuantinsuyo y pese a haber transcurrido más de 500 años de difusión de criterios occidentales y cristianos e implementación de concepciones culturales y pedagógicas extranjeras desde el Estado peruano, no se ha dado una aculturación radical del pueblo Asháninka del río Tambo, por lo que existe una educación propia que los distingue, por lo tanto el tema en estudio se mantiene en vigencia hasta la actualidad, incluso esta educación le dio identidad cultural y continuidad histórica al pueblo Asháninka de la cuenca del río Tambo y esto implica valorar e incorporar los procesos educativos desarrollados por el pueblo Asháninka en políticas públicas interculturales decoloniales (Vargas 2017).

Conclusiones

Las principales características de la educación propiamente Asháninka en las comunidades nativas de la cuenca del río Tambo es no formal, natural, práctica y colectiva y se desarrolla en el medio familiar y comunal:

Es **no formal**, porque es iletrada, no alfabeta, carece de un sistema educativo, no tiene instituciones dedicadas exclusivamente a la tarea de educar, no tiene una pedagogía establecida y estructurada, las escuelas constituyen la familia y la comunidad y el rol de maestros lo desarrollan los sabios(as), ancianos(as) y adultos(as), para educar a las nuevas generaciones y tratan todos los aspectos de la educación y forman nuevos sabios y valoran la sabiduría.

Es **natural**, porque no tiene la formalidad de la educación oficial peruana, pues los sabios(as), ancianos(as) y adultos(as) educan a las nuevas generaciones desde el contexto donde viven, presentando al mundo como un todo totalmente interrelacionado, no hay separación de lo material y espiritual, pues todas las deidades Asháninka emanan de la naturaleza y el universo, que brindan alimentación, protegiendo o dañando la salud de las personas, mediante el lenguaje transmiten conocimientos y concepciones que les permite interactuar con el cuidado, respeto y manejo del bosque, dotándolos de una identidad cultural, sustentada en una concepción religiosa y respetuosa del universo.

Es **práctica**, porque a las nuevas generaciones educan para la vida durante las actividades cotidianas (preparación de alimentos, bebidas, agricultura, caza, pesca, recolección, confección de vestimenta, construcción de la vivienda), en el medio natural y sociocultural donde habitan.

Es **colectiva**, porque no es individualista y educa en asambleas comunales a las nuevas generaciones sobre el territorio como centro de su existencia y en el cuidado de la biodiversidad, la identidad cultural y desarrollo expresado en el *kametsa asaike* (el buen vivir).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). *Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación*. En cultura y educación, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, 13(1) 9-20.
- Araya, J. (2013). *El reconocimiento del pueblo Mapuche como superación del conflicto interétnico con el Estado de Chile: Propuesta para una ciudadanía intercultural*. España: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Bermeo, D. (2011). Trabajo Social y Diversidad Étnica - Cultural. Experiencia de Trabajo con Pueblos Originarios en Espacios de Educación No Formal. *Tandil, Revista de Trabajo Social*, 4(6), 548-562. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Brack, A. (2000). *La biodiversidad y el ambiente en el Perú y su importancia estratégica*. Lima: s/e.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes Mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios Mapuche* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Posgrado. Santiago de Chile: Programa Magister en Educación.
- Del Álamo, O. (2007). *El regreso de las identidades perdidas: Movimientos indígenas en países centro-andinos* (Tesis doctoral inédita). España: Universidad Pompeu Fabra.
- García, (2005). *Aportaciones de la pedagogía social a la educación no formal*. En Morales, M. (compilador). *Educación no formal: Aportes para la Elaboración de propuestas de políticas educativas* (pp. 65-68). Montevideo: Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. UNESCO Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe.
- García, J. (2015). *La racionalidad en la cosmovisión andina*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Lessin, L. (2011). *Nos rastros de yakuruna: a partida de Pawa e a pós-sustentabilidade Ashaninka / Marília*. (Tesis doctoral inédita). Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Morales, M. (2005). Educación no formal: Una oportunidad para aprender. En Morales, M. (compilador), *Aportaciones de la pedagogía social a la educación no formal* (pp. 89-105), Montevideo: Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, UNESCO, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe.
- Niel, M. (2011). *El concepto del buen vivir*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Carlos III. Madrid, España: Instituto Universitario de Estudios Internacionales y europeos "Francisco de Vitoria".
- Ortiz, P. (2012). *Espacio, territorio e interculturalidad: Una aproximación a sus conflictos y resignificaciones desde la Amazonía de pastaza en la segunda mitad del siglo XX*. (Tesis doctoral inédita). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Rivière, A. (1996). *La teoría psicológica de Vygotsky*. Lima: Ediciones del Salmón.
- Tuz, L. (2009). *Así es nuestro pensamiento: Cosmovisión e identidad en los rituales agrícolas de los mayas peninsulares*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad de Salamanca.
- Valé, S. (2001). *La enseñanza del arte en la educación de adultos: sistema educativo no formal*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Vargas, Jorge Luis Yangali. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97), 918-942. Epub February 06, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>
- Weiss, G. (1975). Campa Cosmology: The word of a forest tribe in South America. New York: *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*, 52 (5), 217-588.