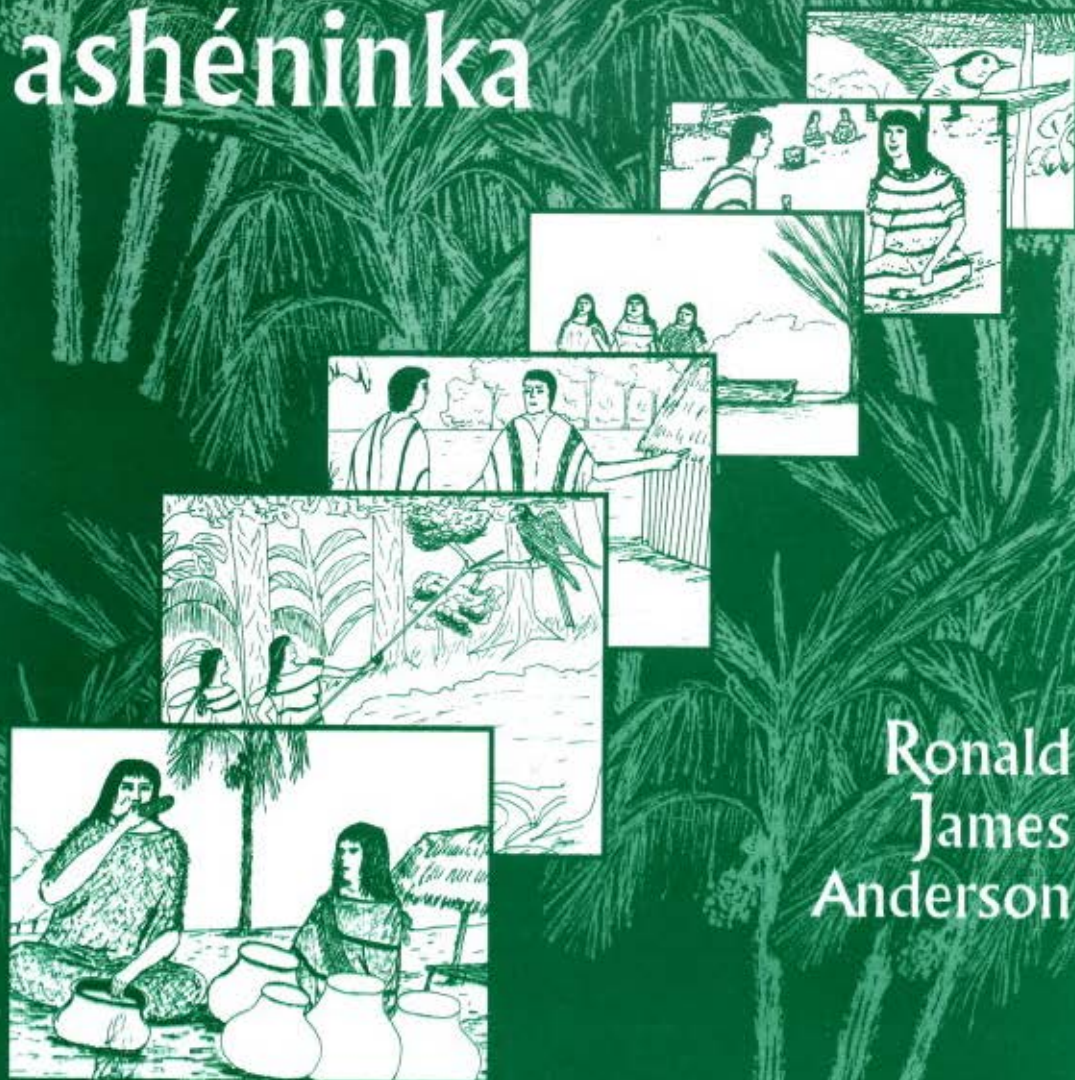


# Historias de cambio de los ashéninka



Ronald  
James  
Anderson

Comunidades y Culturas Peruanas No. 29

## Comunidades y Culturas Peruanas N° 29

Editora: Mary Ruth Wise

### CONSEJO DE ASESORES DEL ILV EN EL PERÚ

Dr. Fernando Cabieses Molina  
Dr. Enrique Carrión Ordóñez  
Dr. Luis Jaime Cisneros Vizquerra  
Dr. Alonso Cueto Caballero  
Dr. Marco Curatola Petrocchi  
Dra. Martha Hildebrandt Pérez Treviño  
Dr. Francisco Miró Quesada Cantuarias  
Dr. Estuardo Núñez Hague  
Dr. Alejandro Ortiz Rescaniere  
Dr. Juan Ossio Acuña  
Dr. Fernando Silva Santisteban  
Ing. Pedro Arana Quiroz

# **Historias de cambio de los ashéninka**

**Ronald James Anderson**

**Versión castellana: Marlene Ballena Dávila**

**Instituto Lingüístico de Verano**

**Perú — 2002**

Instituto Lingüístico de Verano  
Avenida Javier Prado Oeste 200  
Magdalena del Mar  
Lima, Perú

Primera edición, 2002  
Segunda edición, 2008

Derechos reservados

© 2008 Instituto Lingüístico de Verano

Sinchi Roca 2630

Lince, Lima, Perú

Casilla 2492, Lima 100, Perú

[www.sil.org/americas/peru](http://www.sil.org/americas/peru)

[info\\_peru@sil.org](mailto:info_peru@sil.org)

LinguaEarth: <http://stores.lulu.com/LinguaEarth>

Carátula: Hazel Shorey

Traducción de *Ashéninka stories of change*, SIL International Publications in sociolinguistics N° 4, Dallas, TX, 2000.

©2000 SIL International, traducción autorizada. La versión inglesa es una revisión de *Stories of change: The Asheninca Campa of Peru*, tesis para optar el grado de Ph.D., Stanford University, 1990.

ISSN 1022-1514

# Presentación

La colección Comunidades y Culturas Peruanas es un testimonio de un trabajo serio, tenaz y persistente. Esas cualidades se explican por la entrega de los miembros del Instituto Lingüístico de Verano a la causa indígena, a su gente y a su cultura. También alienta y motiva esta labor, una búsqueda de la verdad y una voluntad de hablar de ella con los pueblos del Perú.

La lectura de los libros de la colección sirve para el conocimiento y para el disfrute. Es un instrumento indispensable para el nativo que desea reconocer — en la escritura, en la misma palabra de los suyos— su manera de ver y de contar el mundo. Es un regalo para el no especialista y una fuente de información para el antropólogo.

La colección es útil para los especialistas de distintas profesiones. En los libros de la colección, el lingüista encuentra cuidadosas transcripciones de relatos en decenas de lenguas nativas con sus respectivas versiones al castellano.

Para el educador, es una base indispensable para la enseñanza. Mitos, cuentos y leyendas, en un mosaico de lenguas. También, las costumbres, los ritos, un universo complejo y rico. Es un vasto y variado material para la enseñanza bilingüe y, en general, para la enseñanza de nuestras culturas en la escuela peruana.

En la lectura y análisis de los textos, el antropólogo halla explicaciones de las instituciones nativas, puede detectar la cosmovisión, la cosmología y la antropología de los pueblos nativos.

Para el artista, la colección es una fuente de inspiración y descubrimiento de distintas sensibilidades. La lectura de los libros de la colección Comunidades y Culturas Peruanas brinda a la imaginación el placer de explorar un mundo múltiple donde los hombres son aves, los guerreros se transforman en tigres, donde el picaflor trabaja para su mujer humana.

La colección reúne un material narrado, traducido, recogido, por los maestros nativos formados y asesorados por los miembros del Instituto Lingüístico de Verano. Constituye una memoria del mundo oral que se proyecta al logos de la escritura. Es un testimonio variado y rico para orgullo de los pueblos nativos. Es un aporte que enriquece y difunde el acervo nacional.

La colección Comunidades y Culturas Peruanas reúne parte del importante legado del Instituto Lingüístico de Verano y de los narradores y recopiladores nativos. Gracias a ellos, nos conocemos mejor.

Los textos de la colección son también una lección de ética y de humanidad. Los dioses son nuestros antepasados. Les cantamos y danzamos en su honor; ellos nos escuchan, se conmueven de nuestros sufrimientos y nos asisten. Los animales y los hombres, y aun las plantas, formamos una unidad, estamos emparentados por una compleja red de parentesco, de trueques, de guerras y de amores. La colección Comunidades y Culturas Peruanas constituye una invitación a la búsqueda de un concierto entre esas verdades y la que heredamos del cristianismo.

Alejandro Ortiz Rescaniere

Profesor principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú



# Contenido

Dedicatoria	11
Lista de cuadros	13
Lista de mapas	13
Lista de figuras	14
Agradecimientos	15
Sumario	17
1 Introducción	19
El problema	20
Perspectivas sobre la socialización	22
La necesidad de ir más allá de las dicotomías	27
Organización del estudio	29
2 Voces del cambio histórico y cultural	31
El período precolonial: autosuficiencia de los ashéninkas	32
La colonia: las misiones franciscanas introducen las herramientas	36
Rebelión y aislamiento	37
La explotación: La Peruvian Corporation y la fiebre del caucho	39
Las misiones adventistas: Comunidades, educación y una ideología de adaptación	42
El período contemporáneo	46
Modo de vida tradicional de los ashéninkas	49
La situación actual	50
Conclusión	68

3	Voces de la historia oral · · · · ·	69
	El evento de narración de cuentos · · · · ·	71
	Los cuentos sobre el jaguar y el control social · · · · ·	73
	Valores que se expresan en los cuentos tradicionales · · · · ·	82
	Conclusión · · · · ·	110
4	Las motivaciones para aprender · · · · ·	112
	Previsión de las necesidades físicas · · · · ·	113
	La aceptación social · · · · ·	119
	Formación de la identidad · · · · ·	125
	Las nuevas tecnologías como un factor de cambio en el aprendizaje de destrezas tradicionales · · · · ·	129
	El estigma social como un factor de cambio en el aprendizaje de las prácticas tradicionales · · · · ·	133
	Los cambios socioeconómicos fomentan el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas · · · · ·	136
	Conclusión · · · · ·	144
5	Estrategias para enseñar y aprender · · · · ·	146
	Aprendizaje no guiado · · · · ·	147
	Aprendizaje guiado · · · · ·	154
	Aprendizaje no tradicional · · · · ·	175
	Conclusión · · · · ·	177
6	Los espíritus y un poco de magia · · · · ·	179
	La creencia de los ashéninkas en los espíritus · · · · ·	180
	Los brujos y el alineamiento social · · · · ·	181
	Los chamanes: intuición especial · · · · ·	189
	La magia en la vida cotidiana · · · · ·	192
	Conclusión · · · · ·	209
7	La extensión de la socialización y el cambio · · · · ·	210
	El carácter multisituado de la socialización · · · · ·	210
	El carácter global de la socialización · · · · ·	212
	El carácter persistente de la socialización · · · · ·	215
	Conclusión · · · · ·	220
	Apéndice · · · · ·	222
	La metodología · · · · ·	222
	Participación en la vida cotidiana de los ashéninkas · · · · ·	222
	La observación · · · · ·	225
	Los documentos · · · · ·	225



Los cuentos tradicionales . . . . .	225
Las entrevistas . . . . .	228
Investigación de campo . . . . .	231
Deficiencias en los datos . . . . .	237
Bibliografía . . . . .	241



## **Dedicatoria**

Los miembros del Instituto Lingüístico de Verano rendimos nuestro más sentido homenaje a la memoria de Franklin Pease García-Yrigoyen, maestro distinguido de la historia y la cultura de los pueblos autóctonos del Perú.

Exponente de los valores de los pueblos aborígenes y sus contribuciones a la grandeza del Perú, el ejemplo del Dr. Pease como investigador siempre nos ha inspirado. Es un alto honor para nuestra institución que un maestro como Franklin Pease supiera apreciar las modestas contribuciones del ILV al conocimiento de las lenguas y las culturas peruanas.

La integración de Franklin Pease García-Irigoyen al Consejo de Asesores del Instituto Lingüístico de Verano representó para nuestra institución el espíritu de cooperación y cordialidad que siempre hemos recibido de la comunidad académica y del pueblo peruano en general.

Por todo ello, dedicamos este trabajo etno-histórico del cambio social y sus efectos sobre la educación del pueblo ashéninka de la selva central a la memoria de Franklin Pease, con profunda gratitud por su amistad y consejo.



## **Lista de cuadros**

Cuadro 1. Los ivenkis para la caza ·····	194
Cuadro 2. Los ivenkis para la guerra ·····	198
Cuadro 3. Ivenkis que se usan para enfermedades físicas ·····	200
Cuadro 4. Ivenkis que se usan para enfermedades espirituales ·····	201
Cuadro 5. Ivenkis que se usan para el embarazo y el parto ·····	203
Cuadro 6. Ivenkis que se usan para proteger a los infantes ·····	204
Cuadro 7. Los ivenkis para la agricultura ·····	205
Cuadro 8. Los ivenkis para los trabajos manuales ·····	205
Cuadro 9. Ivenkis de vanidad ·····	208

## **Lista de mapas**

Mapa 1. El territorio de los asháninkas y ashéninkas ·····	33
Mapa 2. Dialectos ashéninkas y asháninkas ·····	48
Mapa 3. La región del Perené ·····	58
Mapa 4. La región del Pichis ·····	61
Mapa 5. La región del Ucayali ·····	64
Mapa 6. La región del Pajonal ·····	67

## Lista de figuras

Figura 1. Cuando trabajábamos con hachas de piedra ·····	35
Figura 2. Los gusanos que se convirtieron en un jaguar ·····	73
Figura 3. El gusano leñador que se convirtió en un jaguar·····	75
Figura 4. El mentiroso ·····	76
Figura 5. El jaguar y las dos mujeres ·····	79
Figura 6. La familia del venado ·····	83
Figura 7. Arooshi ·····	87
Figura 8. Dos mujeres y una boa ·····	90
Figura 9. El hombre que desobedeció a su abuelo·····	92
Figura 10. La inundación ·····	94
Figura 11. El ladrón y el muñeco de brea·····	98
Figura 12. El ladrón ·····	100
Figura 13. El hombre tacaño·····	103
Figura 14. El hombre orgulloso y las avispas·····	106
Figura 15. El hombre orgulloso y el pijuayo ·····	108
Figura 16. La mujer que masticó maíz ·····	109
Figura 17. El chamán y las golondrinas ·····	191
Figura 18. La planta mágica del gavilán·····	195
Figura 19. La araña llamada <i>ametyo</i> ·····	206

## Agradecimientos

El presente trabajo no se habría llevado a cabo sin la inspiración, la ayuda y el apoyo de muchas otras personas. Muchos amigos ashéninkas permitieron las entrevistas y la observación, y compartieron conmigo su historia personal. Muchos de ellos me brindaron hospitalidad y me sirvieron como guías para viajar de un lugar a otro.

Los profesores de Stanford que formaron parte del comité examinador de la tesis doctoral y del comité de lectura me ayudaron a orientar el enfoque del estudio. Mi consejera principal, Shirley Brice Heath, me guió con mucha paciencia desde las primeras etapas de la investigación hasta la preparación de la copia final. Los profesores Heath, Charles Ferguson, Ray McDermott y Melanie Sperling aportaron recomendaciones específicas que hicieron del presente estudio una obra más interesante y de más utilidad para los demás.

Mi familia y amigos también ayudaron durante la investigación y la preparación del manuscrito. Janice Anderson leyó el borrador de varios capítulos y puso las ilustraciones hechas por artistas nativos en archivos computacionales. David Payne, Judy Payne y Mary Ruth Wise compartieron conmigo mucho de su conocimiento de la lengua y la cultura ashéninkas. Mis hijos, padres, hermanas, parientes afines, compañeros de estudios de Stanford y colegas del Instituto Lingüístico de Verano me ayudaron a mantener un balance en mi vida y me brindaron el apoyo necesario para terminar la tarea iniciada.

Vaya mi agradecimiento a todos ellos.





## Sumario

Los ashéninka, cuya población llega a veinte mil personas, habitan la selva amazónica situada en la parte central del oriente peruano. Los ashéninka hacen frente al cambio desde dos perspectivas—la individual y la sociohistórica. El presente trabajo estudia la socialización a través de entrevistas grabadas, notas de observaciones realizadas en el campo y una recopilación de cuentos tradicionales. Personas adultas narran lo que recuerdan de las experiencias, los procesos y los mitos que fueron claves en su socialización.

Para los ashéninka, todo aprendizaje se basa en una mezcla de historia, creencias, motivos, prácticas y personas. Nacen dentro de un contexto ecológico, cultural e histórico que limita lo que se puede aprender y que afecta el valor de aprender ciertas destrezas o conocimientos. La motivación y las actividades de socialización tienen lugar dentro de esos contextos. Dicen que las razones para el aprendizaje son anticipar las necesidades físicas, lograr la aceptación social y formar una identidad creativa. Los ashéninkas emplean varias estrategias para aprender las destrezas valiosas. Los niños aprenden algunas destrezas en forma guiada, parecida al aprendizaje de un oficio en el que un adulto conscientemente ayuda al niño. Otras destrezas se aprenden en forma no guiada, en la que un niño organiza las actividades de aprendizaje que se desarrollan como juegos dramatizados, experimentos individuales y aprendizaje corporativo con sus iguales. Los ashéninkas enseñan a los niños conocimientos sobre el mundo de los espíritus y hablan de creencias sobre la brujería para explicar por qué los niños deben evitar el contacto social con otros niños. Para mejorar muchas de las destrezas, los adultos dan a los aprendices la planta mágica *ivenki*.

Como en el caso del aprendizaje de la cultura ashéninka tradicional, el aprendizaje de una nueva cultura se sitúa dentro de una mezcla de historia, creencias, motivos, prácticas y personas. El contacto cada vez mayor con la población hispanohablante y la mayor dependencia de la economía de mercado ha empujado a los ashéninkas a dar mucha importancia al aprendizaje del castellano, a organizarse en comunidades para proteger su derecho a la propiedad de las tierras y a procurar la educación escolar para sus hijos para mejorar su competitividad económica y borrar el estigma de ser un grupo “primitivo”. Todos los niños llegan a la escuela con una mezcla peculiar de metas, de apoyo familiar, de temperamento y de conocimiento previo.



# 1

## Introducción

*Aprendí a hilar cuando mi madre dijo: “Debes aprender a hilar porque es muy importante estar vestido. Sería una desgracia que llegues a ser adulta y no sepas tejer y no puedas hacer ropa para tu esposo”. MER<sup>1</sup>*

*Cuando aprendí a tejer, observé a mi madre mientras hacía canastas y la imité, pero haciendo una mucho más pequeña. Mi madre decía: “Muy bien, así se hace, así como yo. Mira cómo lo hago yo y haz lo mismo”. JOS*

*Mi madre me guiaba cogiéndome la mano y ayudándome a jalar el algodón... Yo usaba un huso más pequeño que el de mi madre. Comencé a hilar algodón cuando tenía cinco años porque no tenía nada más que hacer, como ir a la escuela. LOL*

*Cuando un joven está listo para casarse, se avergüenza si no sabe cazar. Si no es un buen cazador, su esposa lo deja enseguida. Un hombre debe proveer alimento para su familia. Si no, no vale nada. MRC*

*Mi hijo dijo: “Papá, ¿cómo es que eres tan buen cazador de aves?” Le dije que mi secreto era mi [planta mágica] ivenki. Le dije que si quería, yo*

---

<sup>1</sup> Éstos son pasajes extraídos de entrevistas realizadas en castellano y en ashéninka. Los entrevistados se identifican por medio de un código de tres letras mayúsculas. En el apéndice se da una descripción detallada de las entrevistas, la grabación y el proceso de transcripción.

*podía enseñarle a usarlo. Le enseñé y entonces él tuvo buena puntería. Yo enseñé a mis hijos todo lo que mis abuelos me enseñaron, para que esas cosas no desaparezcan. APR*

*Yo quería ser como mi cuñado. Cada vez que él iba al río traía pescado. Cada vez que iba a cazar, traía carne. Yo quería ser como él pero no podía porque estaba en la escuela y tuve que abandonar mi deseo. ABC*

*Quiero enseñar muchas cosas a mis hijos. No quiero que se olviden de cómo se construye una casa o cómo se siembra una chacra. Nuestro trabajo ha aumentado. Antes sólo tenían que enseñar a sembrar y a cazar, pero ahora también tenemos que enseñar matemáticas. SAM*

Estas voces pertenecen a miembros adultos del grupo ashéninka,<sup>2</sup> un grupo nativo formado por unas veinte mil personas que viven dispersas en un vasto territorio de la selva amazónica ubicado en la parte central del oriente peruano. Nos hablan de socialización —la manera en que ellos y sus hijos aprendieron y en la que fueron instruidos y en la que desearían seguir aprendiendo.

## El problema

Los ashéninkas hacen frente al cambio desde dos perspectivas —la perspectiva individual y la sociohistórica. Recuerdan a través de relatos los cuatro siglos de cambio desde los primeros contactos con hispanohablantes. En la actualidad, padres e hijos sienten el ritmo acelerado del cambio que ha llegado recientemente con la construcción de carreteras, los nuevos cultivos, las escuelas y las convulsiones sociales del país. La socialización de los niños de hoy refleja las dos fuentes de cambio —las costumbres que se recuerdan y a menudo se idealizan de los relatos y los años tempranos, y los procesos de aprendizaje y enseñanza

---

<sup>2</sup> El término *campa* era el que más se empleaba para referirse a los ashéninkas. Aunque los europeos y los mestizos que viven en la zona emplean el término “chuncho”, los funcionarios del gobierno, los misioneros y los investigadores prefieren emplear el término “campa”. Desde la perspectiva ashéninka, “campa” es mejor que “chuncho”. Antes que se reconocieran las diferencias lingüísticas y culturales, el término “campa” se refería también a los nomatsiguengas y a los caquintes. En el presente estudio, “campa” se refiere a los grupos arawakos estrechamente relacionados que no son los grupos ashéninka ni asháninka.

La palabra “campa” es probablemente de origen castellano, pero los campas prefieren autodenominarse asháninka o ashéninka, que significa “nuestros parientes”. Ashéninka y asháninka son términos de preferencia regional —nadie emplea los dos términos para denominar a su comunidad. En el presente estudio, empleo el término ashéninka para referirme al idioma de los que viven en las regiones del Gran Pajonal, y los ríos Alto Perené, Pichis y Ucayali; así como a la cultura y la sociedad.

que se adaptan constantemente a los de la época contemporánea. El presente estudio examina la socialización entre los ashéninkas a través de datos extraídos de entrevistas grabadas realizadas en 1987 y 1988, de notas basadas en observaciones de la vida de los ashéninkas realizadas en un período de más de catorce años entre 1974 y 1988, y una colección de más de quinientos cuentos tradicionales.<sup>3</sup>

A través de la historia oral (es decir, los cuentos tradicionales) y de los relatos sobre lo que se hace en la actualidad, los adultos hablan de cómo recuerdan las experiencias, los procesos y los cuentos que eran importantes en su socialización. Tanto los cuentos tradicionales como los relatos contemporáneos contienen evidencia de que los adultos sienten el poder de atracción de la cultura mayoritaria y del programa educativo del gobierno que desafían las costumbres tradicionales.

Los misioneros franciscanos llegaron al territorio ashéninka en el siglo diecisiete y poco después fueron expulsados. Los ashéninkas quedaron aislados de la economía de mercado pero encontraron maneras de abastecerse de herramientas de metal hasta fines del siglo diecinueve cuando comenzaron a trabajar en la extracción de latex durante la fiebre del caucho. Aunque eran expertos en el uso de los recursos de la selva para la alimentación, la vivienda y el vestido, los ashéninkas entraron en la década de los sesenta a la economía nacional para obtener dinero para adquirir artículos manufacturados. Habían vivido tradicionalmente en grupos familiares aislados que no tenían líderes que los unificaran, pero a partir de los años sesenta han vivido en comunidades cuya población oscila entre sesenta y trescientos habitantes; comunidades que cuentan con escuelas y líderes elegidos. En los últimos años, los cambios políticos del país, las actividades de los grupos subversivos y el acceso a la economía de mercado han empujado a la cultura ashéninka y las prácticas de socialización entre lo nuevo y lo antiguo.

La cuestión específica que estudiamos aquí es la extensión de la socialización de los ashéninkas de antes y ahora según lo que recuerdan de sus prácticas de aprendizaje y reconocer que el “ahora” parece que es un período acelerado de fuerte cambio social. La sociedad ashéninka puede caracterizarse como “primitiva” tecnológicamente, pero, en muchos aspectos superficiales, está acercándose al resto de la sociedad peruana. Entre los cambios superficiales están el cambio de ollas de barro por ollas de aluminio, de las cushmas tejidas a mano por vestidos y pantalones, y el abandono de los tatuajes faciales. Pero quedan de épocas anteriores valores más profundos vinculados con las relaciones humanas, la adaptación al mundo de los espíritus y los temores por lo desconocido. Estos valores se acentúan por un sentimiento de deficiencia. Los adultos adaptan sus propias costumbres y conceptos sobre la manera en que aprenden los niños y el rol que tienen en ese proceso.

Muchas teorías de socialización se concentran en el rol de los padres como agentes de socialización: los adultos como maestros, los niños como aprendices. Otras teorías se basan en

---

<sup>3</sup> Veinticuatro de los cuentos traducidos al castellano aparecen en el presente trabajo y ciento nueve se han publicado en ashéninka y en castellano en tres volúmenes (Anderson 1985, 1986a, 1986b).

el rol de fuerzas sociales y ritos. El presente estudio demuestra que aunque esas teorías justifican varios aspectos de la socialización de los ashéninkas, la cultura indica la necesidad de: (1) alejarse del modelo común de socialización como la transmisión de destrezas, costumbres y creencias desde un agente transmisor a un sujeto receptor y (2) examinar los procesos de adaptación de la agentividad, los contextos y el contenido de la socialización bajo circunstancias de un rápido cambio social.

### **Perspectivas sobre la socialización**

#### **Las filosofías del individualismo y el sociologismo**

Los investigadores reconocen a los ashéninkas como un grupo cultural separado de los grupos que los rodean. Más de veinte mil personas comparten un conocimiento cultural básico aunque están esparcidas en un área extensa. Parece que muchos valores y prácticas son los mismos que existieron hace trescientos años cuando los misioneros franciscanos describieron por primera vez a los ashéninkas. Esta continuidad de patrones de comportamiento y creencias se basa en que se han mantenido ciertas formas en que uno enseña y aprende como miembro de la sociedad ashéninka. Un examen más cuidadoso de este proceso como se recuerda y se practica revela varios problemas con teorías dicótomas de socialización.

Dos filosofías opuestas —el individualismo y el sociologismo— describen por lo general la relación del individuo con su sociedad. La filosofía individualista tiene las siguientes características:

(1) los individuos autónomos son las fuerzas causales que crean la sociedad; (2) por lo tanto, el individuo tiene un tipo de prioridad ontológica sobre la “sociedad”; (3) la socialización hace que el individuo se adapte a la sociedad por medio de la conversión racional y la coerción; (4) las personas crean la sociedad mediante sus acciones; y (5) los individuos, y mejor aún, las condiciones para la acción, constituyen la esfera corregida para el análisis (es decir que los motivos son la fuente de la historia). (Wentworth 1980:2)

El enfoque aquí está en la calidad del individuo como agente para construir la sociedad, cada persona decide que ciertas prácticas y creencias son de utilidad. Los adultos coaccionan a los niños a aceptar las prácticas culturales y las creencias que les parecen razonables, por lo menos en la forma en que son elaboradas y presentadas por la generación de los mayores. La filosofía individualista no da un trato especial a lo que pasa con la socialización durante un cambio social rápido, cuando los individuos deben crear y adoptar nuevas filosofías o tecno-

logías a medida que se van presentando y reconocer que los cambios sociales o ecológicos hacen que las costumbres tradicionales se vuelvan ineficientes.

La filosofía del sociologismo se diferencia de la filosofía individualista:

(1) la corriente causal va de la sociedad al individuo; (2) la sociedad tiene prioridad ontológica sobre la persona; (3) la causa social se encarna en la personalidad durante la socialización; (4) los individuos son el producto de la sociedad, es decir de las estructuras sociales históricas; y (5) la sociedad es el objeto correcto de análisis (es decir que la estructura de la sociedad gobierna las acciones de los individuos y por lo tanto el curso de la historia). (Wentworth 1980:2)

Esta filosofía pone la agenticidad en el sistema cultural en tanto que determina las acciones de los individuos. Conformarse a la cultura no es una elección racional sino algo necesario para que un individuo sea aceptado como miembro de la sociedad.

Parece que algunas prácticas de los ashéninkas se ciñen a la filosofía individualista y otras a la filosofía sociologista. La sociedad ashéninka ha experimentado cambios dramáticos en cuanto a las metas de supervivencia y la economía de subsistencia. Un cambio fue el aumento dramático del contacto con hispanohablantes a principios del siglo veinte, quienes trajeron enfermedades y competencia económica. Esos cambios hicieron que las personas procuraran obtener medicinas para curar las enfermedades y que cambiaran los patrones del uso de la tierra y la organización del trabajo para aumentar la producción agrícola. En cambio, algunas prácticas parece que se ciñen más a la filosofía sociologista. Las creencias, las normas y las ideologías tienen mucha influencia en la formación del carácter de una persona y en la continuación de prácticas que son culturalmente simbólicas. Los ashéninkas valoran la honestidad y la paciencia, aunque otros han utilizado esos valores para engañarlos; todavía encuentran poder en las plantas mágicas, aunque se les enseña en las escuelas que la magia no es racional; y también castigan a los que son acusados de brujería, a pesar de la desaprobación de las autoridades del gobierno.

El contraste diametral de las filosofías individualista y sociologista es apenas aplicable en situaciones complejas de socialización en los grupos humanos del mundo —especialmente en los países en desarrollo del tercer mundo, y en grupos colonizados internamente, como los ashéninkas. Muchas prácticas ashéninkas tienen elementos de las filosofías individualista y sociologista de socialización. En la caza, por ejemplo, el arma preferida está cambiando del arco y la flecha a la escopeta a medida que los cazadores experimentados enseñan a los novatos a usar la escopeta que es más fácil de usar y es más eficiente a pesar de su costo. Sin embargo, la magia sigue siendo un componente principal en la caza —aún cuando utilizan una escopeta; los cazadores observan los tabúes alimenticios, creen en los espíritus del bosque y frotan sus armas con plantas especiales para tener buena suerte.

## La teoría de la actividad y la socialización

Lo típico es que en la socialización intervengan los adultos que enseñan a sus hijos. En tales circunstancias, los padres le dan su tendencia personal al trabajo y crían a sus “hijos para hacer frente al mundo como ellos lo entienden partiendo de sus propias experiencias” (Cole y Griffin 1987:10). Sin embargo, en muchas sociedades, los padres no son los únicos agentes de socialización. Es posible que otros parientes, como los abuelos o los hermanos mayores sean los agentes principales de socialización, sea que presenten partes de la cultura al niño o que refuercen la socialización empezada por otros. Más aún, mucho de la socialización se realiza de manera informal, aun sin que los adultos y los niños se den cuenta.

La teoría de la actividad seguida en los países soviéticos presenta una buena perspectiva de enseñanza y aprendizaje informales basada en trabajos publicados por el psicólogo Lev Vygotsky. Cualquier actividad en el desarrollo cultural de un niño se da en dos planos —el social y el psicológico. Primero, aparece interpsicológicamente entre los adultos y los niños que actúan juntos, y luego intrapsicológicamente dentro de cada niño. El estudio de Vygotsky del componente social de la cognición condujo al concepto de una zona de desarrollo aproximado, definido como la diferencia entre “el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de problemas con la dirección de los adultos o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky 1978:86).

Las teorías de Vygotsky reconocen un sistema cultural que sumerge a los niños en un grupo social que aprende, demuestra e interactúa. Dentro de ese sistema están los adultos y los niños de más edad como maestros eventuales, pero los niños también se convierten en miembros del grupo mediante el aprendizaje activo e inconsciente. La cultura se presenta y representa al novato a través de “actividad que confronta y da estructura a la entrada de los no miembros a un mundo ya existente” (Wentworth 1980:85), y provee el plano social de la relación interpsicológica entre el adulto y el niño. Los adultos crean, rotulan y demuestran aspectos de la cultura para el niño. A medida que el niño madura y aprende más acerca de la cultura, la instrucción adulto-niño disminuye y aumenta el aprendizaje independiente por parte del niño. Pero “un mundo al que entra así no ejerce un control irresistible sobre el novato. Diferencias de perspectiva, influencias externas, escepticismo creativo y límites en el proceso de socialización podrían limitar o revertir su ingreso” (Wentworth 1980:85). Aunque a todo novato se le presenta un buen argumento en favor de conformarse con el mundo existente de los adultos, el individualismo puede alterar los detalles de la entrada de una persona a la cultura.

En el caso de los ashéninkas es evidente una alteración de ese tipo. Aunque los padres instruyen a los hijos en las actividades y los valores de la cultura, un niño o adolescente puede negarse a aprender una destreza tradicional como la del tejido o el valor tradicional de la humildad. Cuando se le pregunta acerca del rechazo de un niño hacia la instrucción, lo típico es que el padre responda: “Le enseñé, pero ella no quiso aprender. Pregúntele a ella”.



## **El aprendizaje dirigido y la socialización**

El aprendizaje dirigido es la instrucción formal o informal en la que un adulto es típicamente el maestro y un niño es el aprendiz. La enseñanza y el aprendizaje fuera del contexto de la escuela ha recibido varios nombres entre los que están aprendizaje transmitido, participación guiada, aprendizaje de un oficio e instrucción proléptica. Las explicaciones de estos términos tienen mucha relación con la teoría de la actividad.

Brown y Farrara (1985) llaman “aprendizaje mediato” a la presentación intergeneracional del mundo de los adultos en la que un adulto experimentado dispone, selecciona, enfoca e introduce una experiencia de una manera tal que los eventos de aprendizaje resulten adecuados para el niño. A medida que el niño progresa en el aprendizaje, el adulto sistemáticamente junta las experiencias de modo que conduce al niño a tomar más responsabilidad en el aprendizaje.

Rogoff (1990) emplea el término “participación guiada” para dar énfasis a la amplia colaboración del niño en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La participación guiada involucra a los niños y sus guardianes y compañeros en los procesos colectivos de (1) construir puentes entre la comprensión y las destrezas presentes del niño y una nueva comprensión y nuevas destrezas, y (2) organizar y estructurar la participación de los niños en actividades, con cambios dinámicos sobre el desarrollo de las responsabilidades de los niños. Los niños emplean recursos sociales como guía —apoyo y desafío— al asumir roles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad. (Rogoff 1990:8)

Como Brown y Ferrara, Rogoff también ve que la estructuración de los eventos de aprendizaje son cruciales para aprender partes del mundo de los adultos. A medida que avanza el aprendizaje, el niño asume más responsabilidad en el aprendizaje y desempeña roles que requieren más destreza.

La instrucción exitosa depende de la habilidad del experto y el novato para la comunicación eficiente. Al principio, el adulto debe evaluar el nivel de competencia del niño.

Los encargados de los niños programan las actividades y facilitan el aprendizaje regulando la dificultad de las tareas y demostrando el buen desempeño durante la participación en las actividades. Es posible que los encargados raras veces consideren que enseñan explícitamente a los infantes o a los niños pequeños, pero por rutina adaptan su interacción y estructuran el ambiente y las actividades de los niños de tal manera que sirven de apoyo para el aprendizaje. (Rogoff 1990:17)

Más tarde, el niño aprende a ver los problemas desde la misma perspectiva del adulto.

Como base para los procesos de participación guiada está la *intersubjetividad*: el enfoque y el objetivo son compartidos por los niños y sus compañeros más hábiles, y sus compañeros en el desafío y la exploración. En base a la participación guiada en la que se comparten la comprensión y la solución de problemas, los niños adquieren una comprensión cada vez más desarrollada de los problemas intelectuales de su comunidad y una destreza para manejarlos. (Rogoff 1990:8)

La participación guiada continua da lugar al aprendizaje; el novato llega a evaluar y a resolver problemas de la misma manera que el experto.

Wertsch y Stone (1979) llaman “instrucción proléptica” a la enseñanza y aprendizaje de experto a aprendiz. Rogoff y Gardner amplían la idea.

En este proceso un novato realiza aspectos simples de la tarea bajo la dirección del experto. Mediante la realización de la tarea bajo la dirección del experto, el novato participa en la creación del conocimiento contextual relevante para la tarea y obtiene parte de la comprensión que el experto tiene del problema y su solución. La enseñanza proléptica se diferencia en la explicación, donde el adulto habla sobre la tarea en vez de guiar al niño por la tarea, y con la demostración donde el maestro realiza la tarea y no involucra al niño en la acción. La instrucción proléptica integra la explicación con la demostración dando énfasis a la participación del aprendiz en la actividad instructiva. (1984:101-102)

Los ashéninkas aprenden la mayoría de las destrezas tradicionales por medio de instrucción de este tipo. Los varones trabajan junto a un experto cuando aprenden a hacer flechas—el novato imita los movimientos del experto. Si la pluma no está cortada correctamente o adherida al asta en el ángulo correcto, el experto le enseña sus “secretos” para hacerlo correctamente.

Cuando la actividad colaborativa es el proceso de socialización, las perspectivas individualista y sociologista pierden el poder adecuado de explicación. Rogoff reconoce la contribución del individuo y de la sociedad en la socialización, pero los considera inseparables de las acciones humanas.

Los esfuerzos de los individuos, y los arreglos y la participación socioculturales son inseparables, son enfoques mutuamente incrustados. En vez de examinar el contexto como una influencia sobre el comportamiento humano, veo al contexto como inseparable de las accio-

nes humanas en los eventos o actividades cognoscitivas. Veo a toda la actividad humana como incrustada en un contexto; no existen situaciones independientes del contexto ni destrezas descontextualizadas. (Rogoff 1990:27)

Esta perspectiva nos anima a no buscar una sola “causa”, contexto o relación para una situación de aprendizaje, más bien debemos reconocer los componentes múltiples de actividades que colocan al aprendizaje en toda la existencia de los individuos dentro de sus grupos sociales cambiantes.

### **La necesidad de ir más allá de las dicotomías**

Los investigadores a menudo dividen el mundo en categorías dicótomas, y construyen marcos y modelos múltiples. Entre los ejemplos de dicotomía están el de maestro/aprendiz y las filosofías opuestas de socialización. Heath advierte que en contraposición con estos puntos de vista sostenidos por los expertos, en las culturas del mundo los “miembros sostienen relativamente pocos de estos conceptos dicótomos de enseñanza/maestro y aprendizaje/aprendiz” (Heath 1989:345).

Un estudio de la socialización ashéninka muestra las limitaciones de cualquier aproximación dicótoma o muy categorizante de los patrones universales de socialización. En estudios del cambio, debemos recordar que aunque las actividades superficiales como los métodos de caza pueden cambiar con el tiempo, entre esas actividades están también el aprendizaje de creencias más profundas en la magia, los espíritus y la justicia, que pueden ser resistentes al cambio. Para estudiar una destreza como la de la caza, debemos observarla desde varias perspectivas y reconocer la amplitud del conocimiento aprendido. Cuando un muchacho ashéninka aprende a cazar bajo la tutela de su padre, no sólo aprende las destrezas relacionadas con la caza, sino que aprende a “ser” un cazador ashéninka y a “actuar” como uno de ellos. Lave y Wenger dice que el aprendiz que aprende se convierte en la comunidad-de-práctica:

que comprende lo que hacen, lo que es la vida diaria, cómo hablan, cómo caminan, cómo trabajan los maestros, y en general cómo viven, cómo interactúan con la comunidad-de-práctica los que no pertenecen a ella, lo que hacen los demás aprendices, y lo que los aprendices deben aprender para convertirse en practicantes completos. También involucra una comprensión cada vez mayor de cómo, cuándo y en qué aspectos colaboran, coluden y colisionan, y lo que disfrutan, les disgusta, respetan y admiran. En particular, da ejemplos (que son la base y la motivación para el aprendizaje), en-

tre los que están los expertos, los productos acabados y los aprendices más avanzados en el proceso de convertirse en practicantes completos. (1990:22-23)

Los estudios de socialización a menudo ignoran o no dan la debida importancia al rol de la vida espiritual en la socialización, aunque casi siempre es parte integral de la comunidad-de-práctica. Los investigadores enfocan sus estudios en lo que puede ser observado y medido con facilidad; sin embargo, muchas actitudes y creencias, así como eventos rituales están dentro de la vida espiritual de un grupo. La cosmología ashéninka tiene un rol crítico en las concepciones de la realidad que tienen los adultos y en sus opiniones sobre lo natural y lo sobrenatural.

El campo sobrenatural del que cualquier conjunto de creencias religiosas pretende ser una descripción correcta, nunca es simplemente un campo separado del de la naturaleza. Se entiende que los dos campos son divisiones complementarias de la realidad total, de todo lo que existe, de tal manera que la parte observable —lo natural— se explica en términos de la operación de la parte oculta —lo sobrenatural. Los dos campos pueden en realidad comprenderse como interpenetrantes, cuyas propiedades distintivas se funden unas con otras. Este tipo de consideraciones sugieren que la distinción entre lo natural y lo sobrenatural se debería hacer según los siguientes lineamientos: lo “natural” consiste en todo lo que es, o puede ser, directamente observado; lo “sobrenatural” consiste en todo lo que no puede ser observado y por lo tanto sólo puede inferirse —la “realidad oculta” de que hablamos. Lo sobrenatural incluiría a todos los seres, las fuerzas y las propiedades que no son directamente observables pero que se dice que existen, así como las propiedades no observables atribuidas a objetos naturales. (Weiss 1975:527-528)

La vida espiritual de los ashéninkas está presente en las actividades cotidianas. Creen que los espíritus son comunes, la magia es algo que se necesita todos los días y que la justicia se impone por medio de agentes no humanos. Una gran parte de la vida espiritual puede observarse o documentarse, pero otra parte está en el subconsciente, es una parte integral del trabajo de las personas y sus interacciones.

En cualquier cultura, las ideas acerca de lo natural y las ideas acerca de lo sobrenatural son una sola cosa: en combinación forman el conjunto de creencias de la cultura acerca de la realidad como un todo, y no podemos tratar de comprender unas sin comprender las otras. Esto es cierto sea que (como en el caso campá) no se haga una distinción clara entre los dos con-

juntos de ideas o (como en las culturas occidentales) que los dos estén bien separados. (Weiss 1975:529)

Los adultos socializan a los niños en la vida espiritual tanto como en la vida mundana.

De manera que, la cultura *campa* fomenta una búsqueda de conocimiento y poder por parte de los varones. Los que obtienen ese poder “sobrenatural” a su vez ejercen una influencia estabilizante dentro de la sociedad y la cultura *campa*, su propia existencia y poder reafirman continuamente la verdad de la cosmovisión de los *campas* y lo que en última instancia constituye la realidad. (Elick 1970:236)<sup>4</sup>

Los hombres buscan poder a través del rol de chamán, pero hombres y mujeres se esfuerzan por desarrollar una conciencia espiritual que los convierte en participantes plenos de la sociedad ashéninka. La vida espiritual es una parte integral del individuo, de la cultura y de la vida como la conocen los ashéninkas: “su cultura no es simplemente otro modo de vida, un modo de vida preferido; es la vida, la vida ordenada en la eternidad por los antepasados” (Elick 1970:236).

Los ashéninkas son leales a las costumbres tradicionales y son renuentes al cambio de creencias y prácticas, aun al enfrentar cambios importantes. Los ashéninkas están socializados para ser autosuficientes, para ser aceptables socialmente y para compartir una comprensión espiritual que completa la identidad del individuo como miembro de un grupo.

### Organización del estudio

El presente estudio examina la amplitud y complejidad de la socialización de los ashéninkas a través de las esferas cultural, individual, social y espiritual. El estudio está organizado para ilustrar percepciones de prácticas antiguas de socialización que todavía se recuerdan y de la manera actual en que se aprende y se enseña a los jóvenes en un período en que el cambio es rápido y drástico.

Dentro de la socialización está la presentación de un mundo ya existente a los novatos. Una gran parte del mundo ashéninka está conformada por su ecología, su historia y sus normas culturales, elementos que son cruciales para establecer los motivos de la socialización. El capítulo dos habla del mundo cultural de los ashéninkas a través de textos históricos escritos por foráneos que los han visitado a partir del siglo diecisiete. La historia del contacto se divide en seis secciones: la precolonial, la colonial, la rebelión y el aislamiento, la explotación, las misiones adventistas y la contemporánea. En todas esas etapas el grupo ha adoptado

---

<sup>4</sup> John Elick fue misionero adventista entre los ashéninkas durante varios años antes de terminar estudios doctorales en la Universidad de California en Los Angeles. Gozó de popularidad en la zona porque hablaba el ashéninka con facilidad y conocía bien la cultura ashéninka.

nueva tecnología y su dependencia de la economía de fuera ha aumentado paulatinamente. Los cambios recientes están vinculados con el empleo cada vez mayor del castellano, cambios en el sistema de autoridad y la aceptación de la educación escolar para los niños.

El capítulo tres describe el mundo cultural de los ashéninkas a través de cuentos tradicionales. Uno de los narradores dice: “La narración debe dar una lección. Todos estos relatos tienen una moraleja”. La historia oral fomenta la formación de valores que dan forma a la identidad de los ashéninkas y enseñan los valores culturales de honestidad, humildad, paciencia y respeto. Asimismo, ayudan a formar la conciencia del individuo, especifican los ideales de la interacción social y reafirman las creencias.

El individuo debe estar motivado para entrar en el mundo ashéninka por medio de la socialización. Muchos de los adultos ashéninkas hablan de lo que los motivó a aprender de sus padres y a convertirse después en autodidactas. Una muchacha aprende a hilar porque la madre le dice que es necesario: “Sería una desgracia que llegaras a ser adulta sin saber tejer y sin poder hacer ropa para tu esposo”. Otro aprende a cazar siendo muchacho porque debe prepararse para el matrimonio y no pasar la vergüenza de “no ser un buen cazador... un hombre debe alimentar a su familia. Si no, no vale nada”.

El capítulo cuatro presenta las siguientes motivaciones para aprender las destrezas y los valores tradicionales: (1) anticipación de necesidad física; (2) aceptación social; y (3) formación de la identidad. Aquí se esbozan los cambios de motivación para el aprendizaje relacionados con los cambios en el mundo cultural de los ashéninkas. Entre los cambios están la adopción de tecnologías nuevas que han hecho que las destrezas tradicionales dejen de ser practicadas y respetadas por los jóvenes.

El capítulo cinco trata de la interacción social del aprendizaje de destrezas tradicionales como la caza, la fabricación de flechas, el hilado y la cocina. En esas interacciones, los adultos o los “compañeros más capaces” emplean varias estrategias para enseñar y para organizar el aprendizaje. El cambio afecta esas interacciones ya que los adultos tienen que dedicar tiempo a actividades económicas con el mundo de fuera y los niños tienen que ir a la escuela, y hay menos oportunidades para la interacción de los adultos y los niños en las actividades tradicionales.

El capítulo seis describe la vida espiritual de los ashéninkas que es importante en la socialización de los niños y los adolescentes. El tema principal es el estudio de la planta mágica *ivenki* y la influencia de la creencia en los espíritus en la socialización.

El capítulo siete vincula las prácticas de socialización de los ashéninkas con las teorías. Los contextos y las actividades de socialización se tratan separadamente en los capítulos dos al seis, pero el aprendizaje se describe mejor dentro de una combinación de historia, creencias, motivos, prácticas e individuos. Se presenta una descripción más amplia de la socialización que en las teorías mencionadas previamente, una visión de que la cognición en la práctica diaria se “distribuye —abarcándolo todo, sin dividirse— en la mente, el cuerpo, la actividad y las situaciones culturalmente organizadas” (Lave 1988:1). Finalmente, se describe el carácter persistente de la socialización en los contextos de la sociedad ashéninka tradicional, la sociedad ashéninka cambiante y la escuela.

## 2

### Voces del cambio histórico y cultural

*El hombre que me secuestró recibió su pago. El que me trajo al otro lado del cerro también recibió algo a cambio. Así fue. Más tarde, después de pasar Shimani, un quechua pagó por mí con ollas, tela, machetes, cuchillos y otras cosas. DOM*

*La gente decía que el dios Pachacama, llamado también Navireri, iba a regresar. También se le llama Juan Santos Atahualpa e iba a regresar a la selva para que (la selva) desarrollara y prosperara. No solamente los ashéninkas vinieron a ver [al misionero adventista Frederick Stahl], sino también los machiguengas. Unos quinientos nativos vinieron de todas partes, de Apurímac, Madre de Dios y Ucayali. Vinieron al Perené. Piros, shipibos, todos vinieron a Metraro para verlo. Él parecía el regreso de Atahualpa, Navireri. Ellos creen que Metraro es un lugar sagrado, donde pelearon en el pasado. Por eso pensaban que él había regresado. CAR*

*Nos faltaba dinero. En cuanto a mí, yo no podía dar a mis hijas suficiente dinero para comprar ropa. Una me pidió dinero y yo le dije que sería mejor que saliera a buscar trabajo por un tiempo para ganar dinero. CAM*

*Él no me enseñó a cazar porque la civilización había llegado. Dijo: “No te voy a enseñar porque con la civilización no vamos a usar flechas ni escopetas porque no habrá animales para cazar ni siquiera habrá selva donde cazar”. GER*

Estas estampas captan la memoria colectiva que los ashéninkas tienen del pasado y la sensación de los individuos que han desempeñado un rol en la respuesta a eventos de cambio muy marcados y a menudo absolutos: objetos traídos de fuera, órdenes dadas por los misioneros, una economía de mercado y nuevas demandas de aprendizaje que rechazan los métodos tradicionales. Dentro del mundo ashéninka está su ambiente ecológico, sus valores, su tecnología y su conocimiento histórico, y también la tecnología actual, específicamente las herramientas. DOM habla de cómo fue secuestrada cuando era niña y fue vendida por artículos manufacturados. Eso ocurrió durante una época de explotación que condujo a la conversión en masa de los ashéninkas a la fe adventista, como menciona CAR. El misionero Frederick Stahl que llegó a los ashéninkas en 1921, habló del castigo divino sobre los malvados y sanó a los enfermos (Stahl 1932). Esos eventos trajeron a la memoria cuentos de la historia oral. El primero decía que en la antigüedad el dios Navireri había puesto en orden la ecología; el segundo narra las hazañas del rebelde Juan Santos Atahualpa que había expulsado a los españoles varios a mediados del siglo dieciocho.

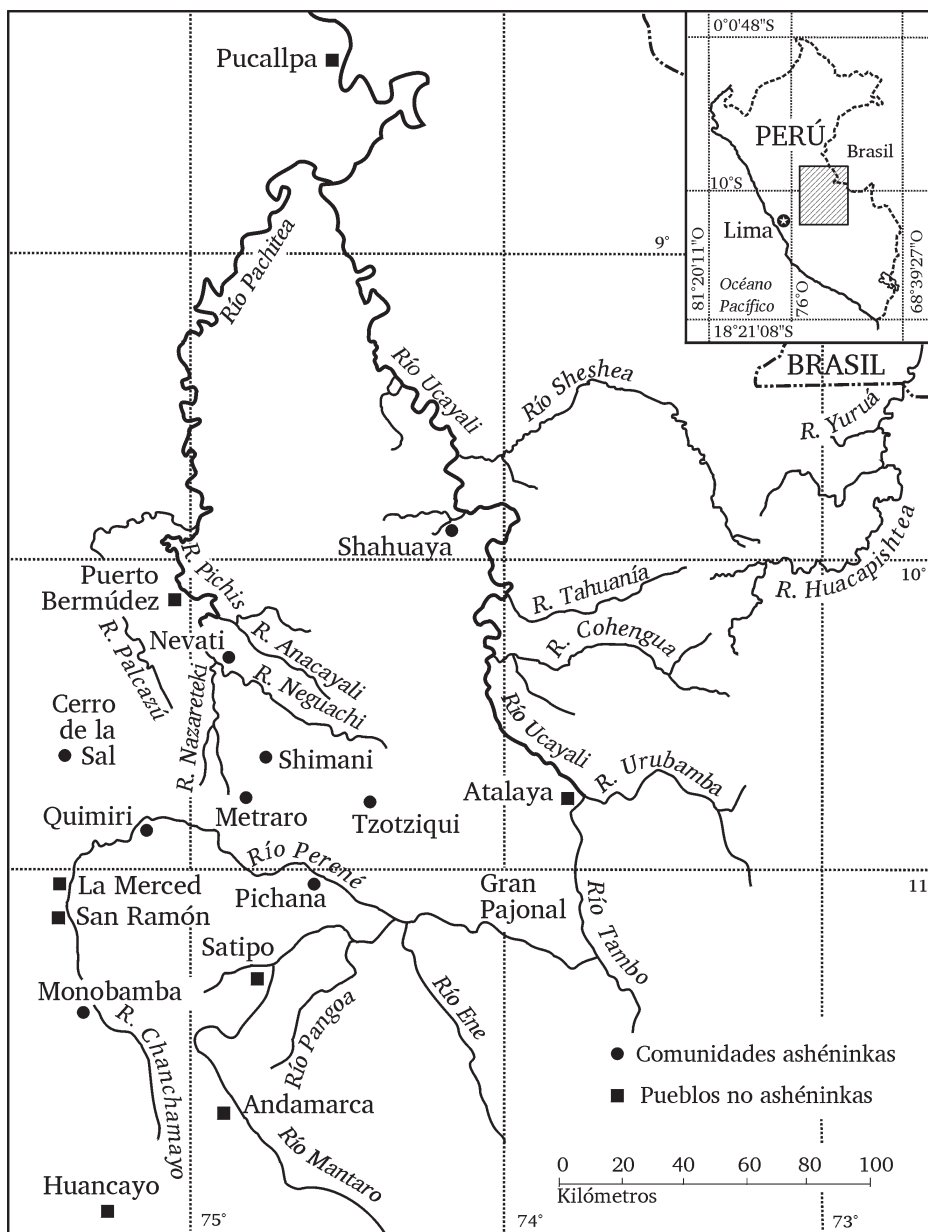
Por medio de su historia oral, los ashéninkas reproducen los períodos de contacto con otros pueblos: el contacto precolonial, las misiones católicas, la rebelión y el aislamiento, la explotación económica, las misiones adventistas y la era contemporánea. Cada uno de esos períodos se caracteriza por sus instituciones, la estructura del poder, los patrones de asentamiento y su tecnología; todos tienen cierta influencia en la actualidad y todos cambian de manera más evidente en las etapas de transición entre esas divisiones arbitrarias de la historia. Aunque los ashéninkas estaban muy dispersos durante la mayoría de los períodos mencionados y muchos de los eventos sólo afectaron directamente a algunos, se registraron cambios acumulados e irreversibles que se difundieron por todo el territorio ashéninka y condujeron a la situación presente. La situación presente es una mezcla de destrezas que tienen valor tradicional y nuevas tecnologías. Los cambios dan origen a las metas del individuo, condicionan las relaciones sociales y desafían las creencias espirituales.

### **El período precolonial: autosuficiencia de los ashéninkas**

Poco se sabe de la historia de los ashéninkas anterior a la colonia pero existen evidencias de comercio con otros grupos, tales como los quechuas que hablan otro idioma y tienen otras costumbres. Aunque los ashéninkas eran autosuficientes en la mayoría de las cosas materiales, institucionalizaron el comercio con grupos de la sierra antes de la llegada de los primeros misioneros (Craig 1972). Elick (1970) encontró muchas hachas de piedra en el territorio ashéninka hechas de andesita y otras rocas duras de los Andes, lo cual evidencia que llegaron a la zona por medio del comercio. Los exploradores españoles del siglo diecisiete también vieron a los ashéninkas y a otros nativos llegar a los depósitos de sal que se encuentran en el límite entre los contrafuertes andinos y el territorio ashéninka, un probable territo-



Mapa 1. El territorio de los asháninkas y ashéninkas



rio de intercambio con los habitantes de la sierra (Ortiz 1978).<sup>5</sup> Es probable que los ashéninkas hayan intercambiado productos de la selva como pieles, plumas, plantas medicinales y hojas de coca por hachas. La coca era parte importante de la cultura incaica al tiempo de la conquista y muchos quechuas mastican hojas de coca en la actualidad. Los ashéninkas también mastican coca y la cultivan para su propio consumo en un clima y terreno que son ideales para su cultivo. Los ashéninkas podrían haber hecho herramientas de piedra pero la piedra dura de los Andes era mejor.

Las herramientas de piedra no se han usado por muchas generaciones, pero algunos las tienen en casa como un recuerdo del pasado. Los ashéninkas de la época anterior a la colonia solamente utilizaron herramientas de piedra y de madera —una tecnología laboriosa como lo atestigua el siguiente relato.

#### Cuando trabajábamos con hachas de piedra

Hace mucho tiempo nuestros abuelos no conocían el machete ni el hacha para trabajar.

Había un hombre que sabía cómo eran el hacha y el machete. Entonces sacó una piedra y la quemó. Así hizo un hacha y un machete, esas eran sus herramientas para trabajar en su chacra. Pero para tumbar los árboles debía golpear con una piedra sin filo. No era como los machetes que usamos ahora. Para hacer su chacra, nuestros abuelos deben haber sufrido tumbando los árboles con su hacha vieja, echando agua a cada rato “chac chac chac”. Así tumbaban los árboles. Sufrían mucho para hacer su chacra. Muchas veces tenían que sembrar yuca en el monte donde había caído un árbol.

Luego uno de nuestros abuelos pensó en sacar una piedra y quemarla y así hizo un hacha y un machete. Entonces no sufría para hacer su chacra, pero no tenían filo; así tumbaba los árboles. Debía golpear el árbol “toc toc toc” y luego echarle agua “chac chac”. Así podía tumbarlos con facilidad. Así sembraban todo lo que querían sembrar. (Traducción de *Ashéninka jantavaitantaro mapi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

---

<sup>5</sup> Es probable que los hombres hayan llevado más sal que la necesaria para intercambiarla con otros campos. Aún en la actualidad, las mujeres tejen la ropa que ellas y sus familias necesitan, y tejen más piezas de ropa para el intercambio y la venta. Una mujer me dijo que en la actualidad una bolsa tiene el valor de un machete y una cushma vale un hacha.



Figura 1. Cuando trabajábamos con hachas de piedra<sup>6</sup>

No existen indicios de dominación inca sobre los ashéninkas, una suposición corroborada por los pocos préstamos del quechua en el ashéninka. Los dos idiomas comparten algunas palabras la mayoría de las cuales fueron introducidas después de la conquista.<sup>7</sup> Debido al poco contacto con el exterior, el mundo ashéninka cambió lentamente. Los primeros misioneros que llegaron al territorio campa y machiguenga encontraron muchas semejanzas culturales entre las comunidades de un área extensa.

La sociedad más o menos estable de los ashéninkas sufrió un cambio irreversible con la llegada de los misioneros franciscanos. Los franciscanos quisieron transformar los aspectos cultural, individual, social y espiritual de su vida, pero el cambio cultural más permanente y difundido fue la adquisición de herramientas.

<sup>6</sup> Artistas ashéninkas se inspiraron en los relatos citados en el presente estudio para dibujar las ilustraciones. Los artistas son Alberto Quispe Valles, Otoniel Ramos Rodríguez y Darío Shuñaqui Gregorio.

<sup>7</sup> Los siguientes son algunos préstamos del quechua o del castellano a través del quechua (Payne 1980): *otsitzi* 'perro', *mishi* 'gato', *atyaapa* 'gallina', *viracocha* 'hombre blanco' y *coriqui* 'dinero'. Todos fueron introducidos al ashéninka después de la conquista.

### **La colonia: las misiones franciscanas introducen las herramientas**

Los ashéninkas del Alto Perené ya estaban en contacto con comerciantes blancos cuando llegaron los misioneros franciscanos.<sup>8</sup> Por el año 1570, el virrey Toledo reporta visitas frecuentes de indígenas de la selva a Lima y dice que hasta unos cien indígenas del área de Monobamba (cerca de la ciudad actual de San Ramón) profesaban el cristianismo. En 1585, el sacerdote jesuita Juan Font realizó la primera expedición en el territorio campo del valle del río Apurímac, afluente del Ene (Fernández 1986).

Los misioneros franciscanos entraron al territorio ashéninka en 1635, y fundaron la misión de Quimiri, cerca de la ciudad actual de La Merced. Para el año de 1742, había unas veintisiete misiones dentro del territorio campo (Bodley 1970, Elick 1970, Ortiz 1978, Varese 1968). En general, los ashéninkas recibían bien a los misioneros que les llevaban herramientas como regalo (Benavides 1986, Bodley 1970). Los bienes y servicios ofrecidos por los ashéninkas eran retribuidos con cuchillos, hachas y machetes. Tibesar menciona la importancia de las herramientas en la expansión del trabajo misionero.

Los misioneros visitaban a menudo a los grupos aislados con regalos de herramientas de hierro que se distribuían según el prestigio social de cada individuo, se abrían trochas para comunicar a los grupos dispersos y por último se persuadía con regalos a los grupos pequeños para que se establecieran cerca de la casa de un nativo con influencia, cuya buena voluntad ya se había ganado por medio de regalos generosos; allí se cultivarían chacras más grandes para proveer alimentos a una población mayor. (Tibesar 1952:25-26)

Los campos veían a los misioneros como un mejor medio para obtener herramientas que ya habían estado intercambiando con otros. Las herramientas revolucionaron la agricultura. Las chacras son ahora mucho más grandes que cuando sólo se disponía de herramientas de piedra y de madera. Las chacras más grandes facilitan la preparación de masato, la elaboración de la farina que es el alimento que se lleva en los viajes largos, y la venta del excedente de las cosechas a los mestizos.

Un cambio en la tecnología condujo a un cambio en las estructuras de poder. La posesión de herramientas y de otros artículos manufacturados les dio una ventaja social. Craig dice que las herramientas crearon una necesidad que sobrepasó la meta de facilitar el trabajo.

---

<sup>8</sup> La mayoría de los datos históricos de esta sección y la siguiente se han tomado de las siguientes fuentes: Benavides 1986, Biedma y Tibesar 1981, Bodley 1970, Craig 1972, Elick 1970, Fernández 1986, Heath y Laprade 1982, Izaguirre 1923-1929, Lehnertz 1972, Ortiz 1978, Tibesar 1952, Steward y Metraux 1963 y Varese 1968.

La acumulación de esos objetos juntamente con las telas y las escopetas se han convertido en un símbolo de status que les exige viajes largos, interacción social e intercambio comercial complejo —factores que disminuyen la tendencia tradicional hacia el aislamiento misantrópico. (Craig 1972:20)

Los franciscanos trataron de transformar la cultura ashéninka más allá de la introducción del uso de herramientas. Querían integrar a los ashéninkas con la sociedad mayoritaria y acogerlos dentro de la fe católica. Los misioneros sabían que la forma más rápida de ganar conversos era a través de las lenguas nativas. Muchos sacerdotes hablaban con facilidad los idiomas nativos, elaboraron vocabularios y tradujeron partes de la Biblia y del catecismo. Por el año 1722, se decía que Fray Juan de la Marca había aprendido el ashéninka a la perfección. Escribió gramáticas, diccionarios y algunos trabajos sobre doctrina.

Los misioneros enseñaron nuevos oficios, técnicas agrícolas y doctrina religiosa. Niños y adultos estudiaban separadamente, los niños aprendían el catecismo y los adultos aprendían doctrina y oficios como el trabajo en metales y la carpintería. Los sacerdotes trajeron muchas plantas nuevas de España y de la costa, además de ganado vacuno, ovejas, cerdos y gallinas. El adulto más competente a menudo se convertía en instructor.

Los franciscanos también introdujeron otros patrones de organización sociopolítica que eran más complicados que los de la cultura ashéninka tradicional. Durante la colonia se trató de introducir cambios en las relaciones sociales de los ashéninkas y en su orientación religiosa, pero esos cambios no duraron. Sólo sobrevivieron los cambios producidos por la introducción de las herramientas.

### **Rebelión y aislamiento**

Aunque las misiones franciscanas tuvieron comienzos auspiciosos, todas fueron destruidas cien años después de haberse establecido. Las misiones sufrieron ataques periódicos por parte de bandas ashéninkas a partir de 1674 cuando el jefe ashéninka, Mangore, trató de iniciar una insurrección general que finalmente fracasó. Se dice que en 1723, el jefe Fernando Torote condujo a otros tres mil al bautismo pero un año más tarde renunció a la fe para tomar otra esposa. Encabezó levantamientos contra las misiones por muchos años, acción seguida por su hijo Ignacio Torote.

Algunos ashéninkas no quisieron abandonar las costumbres antiguas, algunos temían a las enfermedades que se propagaban rápidamente y otros se impacientaban con las restricciones que las misiones imponían sobre su libertad. Algunos que vivían cerca del río Pichana, tributario del Perené, tenían un negocio lucrativo con la venta de sal, negocio que se vio amenazado por los sacerdotes, lo cual produjo resentimiento en una parte de la población. Biedma que era un sacerdote franciscano entre los ashéninkas en

ese tiempo, dijo que los chamanes utilizaban todas esas razones para fomentar la resistencia a las misiones. Algunos participaron en la violencia pero muchos no fueron persuadidos por estos “rivales frustrados”.

En 1742, la gran rebelión de Juan Santos Atahualpa Apu Inca destruyó todas las misiones del territorio *campa*. Juan Santos no era ashéninka, sino que era un mestizo de la región andina. Se proclamó descendiente directo de los incas y se propuso expulsar a los españoles del Perú. Él y sus seguidores fueron a la selva para reclutar a los ashéninkas y otros nativos de la selva como parte de un ejército para expulsar a los españoles. Algunos investigadores piensan que Juan Santos fue seguido por los nativos de la selva por el descontento general que había contra las misiones y por su naturaleza carismática y su retórica mesiánica. Es posible que los ashéninkas hayan estado listos para abandonar las misiones porque varias epidemias habían causado la muerte de unas dos terceras partes de los que vivían cerca de las misiones. Sea cual fuere la razón, los franciscanos fueron muertos o expulsados y el contacto con hispanohablantes se interrumpió hasta por el año 1850, dejando a los ashéninkas en el aislamiento por más de cien años.

Las misiones franciscanas pudieron haber afectado gravemente a los ashéninkas. El contacto prolongado podría haber significado la extinción física del grupo por causa de las enfermedades o del establecimiento de un sistema feudal, como ocurrió en la región andina. La vida de los ashéninkas se hubiera desarrollado alrededor de las misiones y los señores feudales, los proveedores de herramientas y otras mercancías. Lo que en realidad ocurrió es que del período colonial solamente quedan las innovaciones tecnológicas representadas por las herramientas, los animales domésticos, árboles traídos de fuera y algunas leyendas.<sup>9</sup> Todos los demás cambios culturales que se intentaron volvieron a las condiciones que existían antes de la colonia.

La campaña rebelde de 1742 avanzó hasta el pueblo andino de Andamarca donde fue sofocada. Los rebeldes llegaron pero los nativos de la selva no soportaron el frío y tuvieron que regresar. Los españoles no los persiguieron sino que prefirieron tomar acciones defensivas y de contención. El movimiento desapareció.

Se les llamaba “campas bravos” lo cual les dio la reputación de ser uno de los grupos nativos más peligrosos. Durante ese tiempo continuó el contacto entre los españoles y los machiguengas que estaban más aislados, pero a ellos se les conocía como los “campas pacíficos”.

En el lapso de una generación, los ashéninkas olvidaron casi todas las destrezas que los franciscanos les habían enseñado. Siguieron forjando machetes y hachas por poco tiempo en Quimiri (cerca del lugar donde se encuentra La Merced), y siguieron criando

---

<sup>9</sup> La más popular y más obvia de las leyendas prestadas es Juan del Oso en varias versiones. Casi todos los adultos la reconocen. Se ha ambientado en la selva, pero ha conservado algunos elementos foráneos como los fósforos y el dinero. Este cuento es muy conocido en toda la región andina y fue popular en lugares muy distantes como Colorado y Nuevo México en los Estados Unidos (Rael 1977) probablemente porque era un cuento popular en España durante el tiempo en que las misiones franciscanas vinieron al nuevo mundo.

algunos animales domésticos, pero en menor número. No existe evidencia de que los ashéninkas hayan aprendido a leer y escribir, o que hayan seguido el culto cristiano durante el tiempo de la rebelión y el aislamiento. Los ashéninkas siguieron su vida y la socialización de los niños como lo habían hecho antes de la colonia. La cultura cambió poco, salvo en un aspecto: siguieron utilizando herramientas que se compraban y vendían en todo el territorio ashéninka. En 1782 las herramientas eran el punto central de atención de los indígenas de la selva y que las mujeres hacían ropa y tela de algodón que los hombres intercambiaban por herramientas.

Según las crónicas, el contacto con los ashéninkas no se reinició hasta 1847 con la construcción de un fuerte en San Ramón en el valle de Chanchamayo aguas arriba de La Merced. Los ashéninkas respondieron al reinicio del contacto con ataques esporádicos contra los colonos. Las áreas más distantes del territorio ashéninka siguieron aisladas hasta 1870, y el Gran Pajonal permaneció casi desconocido hasta cincuenta años después.

### **La explotación: La Peruvian Corporation y la fiebre del caucho**

La economía de mercado comenzó a penetrar el territorio ashéninka en la última parte del siglo diecinueve. Después de la fundación del fuerte de San Ramón, los colonos se apoderaron rápidamente de las mejores tierras de los ashéninkas y otras etnias del valle de Chanchamayo. Los colonos peruanos y europeos tenían un bajo concepto de los ashéninkas como se ve en la siguiente cita de Sinclair:

¡Pobre chuncho! Parece que el tiempo se acerca cuando, en lenguaje simple, debes dejar que otros se encarguen; pero debe reconocerse que has tenido un largo usufructo de esas magníficas tierras, y que has hecho muy poco con ellas. Sea cual fuere el incremento no ganado, no tienes derecho a reclamar mejoras permanentes. El mundo, en efecto, no ha mejorado ni se ha enriquecido con tu existencia, y ahora se requiere el espacio que ocupas —o en el que deambulas— para lograr tan poco, y la riqueza vegetal que por tanto tiempo se ha desperdiciado debe ser entregada para algún buen fin. Seguramente el mundo era muy joven cuando llegaste por primera vez a ese valle abrigado, pero no has logrado “vestirlo y mantenerlo”, y el decreto ha sido promulgado. Debes dar paso a otros. Pero éste no es un caso de expropiación. Es imposible llamar a esas tribus vagabundas propietarias de la tierra. No se puede esperar que seres en ese estado de vileza, que no muestran el menor deseo de mejorar su condición, puedan, bajo ninguna circunstancia, convertir las pampas amazónicas en un lugar adecuado para el hombre civilizado. (Sinclair 1895:39)

En 1891, el gobierno peruano cedió quinientas mil hectáreas del valle del Perené a la compañía británica Peruvian Corporation como parte de pago de la deuda que el Perú tenía con Inglaterra, Francia y Holanda.<sup>10</sup> La Peruvian Corporation dio a los ashéninkas la opción de salir del valle o quedarse para trabajar en las plantaciones de café bajo condiciones de vida difíciles. La dureza de los capataces, la malaria y la imposibilidad de salir de las deudas hizo que muchos quisieran huir de las condiciones de prisioneros en que vivían. Otros trabajadores llegaron al valle de la sierra y los ashéninkas pronto se convirtieron en una minoría.

La fiebre del caucho se expandió por los ríos Ucayali, Pachitea y Pichis, lo cual inició un período de contacto frecuente con hispanohablantes de esos valles. La población ashéninka entre la margen oriental del Alto Ucayali y la frontera con el Brasil se esparció por medio de la industria del jebe. En los ríos Cohengua, Sheshea y Yuruá a fines del siglo veinte, todos los adultos tienen abuelos procedentes del Tambo, el Pajonal o el Pichis.

La producción de caucho en el Perú comenzó alrededor de 1870 y llegó a su apogeo en 1912. Los ashéninkas y otros grupos étnicos fueron víctimas de redadas violentas que llevaban a los hombres para trabajar en la recolección del jebe, a las mujeres como concubinas y a los niños para ser vendidos como sirvientes (Bodley 1972a, Torre 1978). Los que contrataban trabajadores pagaban y daban armas a los jefes locales para que fueran a las zonas remotas para capturar a las mujeres y los niños ashéninkas para trabajar en las plantaciones y en las casas a lo largo del río Ucayali o para hacer trabajo doméstico en los centros urbanos.

Este tipo de incidentes vuelven a la memoria de los ashéninkas de hoy. Una mujer cuenta la historia de cuando fue raptada de su casa en el río Negro en el valle del Pachitea y luego fue vendida.<sup>11</sup>

E: ¿Me puedes contar tu historia? ¿Cómo llegaste a trabajar como doméstica?

F: Hace mucho tiempo, cuando yo vivía en un lugar aislado, estaba con mi hermana cuando una mujer vino y me dijo: “¿Qué haces aquí?” Yo le dije: “Nada”. Entonces ella me preguntó dónde estaba mi papá, y le dije que estaba buscando carachamas.

E: ¿Eso fue cerca de Puerto Bermúdez?

F: No, fue aquí en el río Negro, por el Llullapichis.

E: ¿Qué hacías por allá?, ¿buscabas oro?

F2 [la hija menor]: Hay algunos depósitos de minerales allá.

F: Sí, había mineral allá y mi padre hacía herramientas. Alguien que vendía mujeres vino a la casa.

M [esposo]: Era cashibo.

---

<sup>10</sup>Los hechos históricos y las cifras que se dan en esta sección provienen de las siguientes fuentes: Barclay 1985, Chirif 1981, Bodley 1972a, Bodley 1972b, Hvalkof 1986, Ortiz 1978, Torre 1978 y Varese 1968.

<sup>11</sup>Las entrevistas están codificadas como (T.AÑO.CINTA.ENTREVISTADO). Los participantes están codificados como “E” para entrevistador, “F” para entrevistada principal femenina, “F2” para entrevistada secundaria femenina, “M” para entrevistado principal masculino y “M2” para entrevistado secundario masculino.



E: ¿Hombre o mujer?

F: Hombre.

M: Un guerrero.

F: Sí, un guerrero.

E: ¿Era cashibo?

F: Sí. Me dijo: “¿Dónde está tu madre? Le dije que estaba buscando carachamas. Era temprano como a las ocho de la mañana. Me dijo: ”¡Vamos!” Yo dije: “No”, y llamé a mi madre pero él me cogió del brazo mientras yo gritaba. Mi hermana había ido a buscar algo, así que yo estaba sola haciendo masato. Me dijo que tenía que ir con él o que si no me iba a hacer daño, así que me fui gritando. Fuimos a Puerto Yesupe [en el río Pichis]. Después me llevó a Aotiqui [en el río Perené] cerca de Shimani. Estuve allí como una semana.

E: ¿Estabas con el que te llevó?

F: No, con otro. Uno los rapta en lugares aislados y un campá los lleva al otro lado de los cerros. Cambian a los niños por escopetas, cartuchos y ollas. Para eso llevaban a las mujeres.

E: ¿Cuántos años tienes?

F: Tengo cincuenta años. [Le calculo unos cincuenta y cinco.]

E: ¿De veras?

F2: Aproximadamente, porque ella no sabe con seguridad.

E: ¿Cuántos años tiene tu último hijo?

F2: Veinte años.

E: ¿Cuántos años tiene tu hijo mayor?

F2: Ella tiene unos treinticinco años.

E: ¿Entonces tenías unos quince años cuando nació tu hija mayor?

F: Eso es cuando me trajeron acá.

E: ¿Te vendieron por algo?

F: Sí, me vendieron.

E: ¿A quién le pagaron? ¿a tu padre?

F: No, mi padre no estaba allí. Le pagaron al hombre que me raptó. El hombre que me trajo al otro lado de los cerros también me cambió por algo. Así fue. Luego, después de pasar Shimani, un quechua dio ollas, tela, machetes, cuchillos y otras cosas como pago por mí. Yo no hablaba castellano así que no sabía lo que decían. No podía entender nada. Me trajeron al otro lado de los cerros a caballo cuando había trocha. Estaba muy cansada. Vi el primer carro y le pregunté a un muchacho qué era. Él me dijo que eso se llamaba carro. Al muchacho también lo compraron ellos. (T.87.22.DOM)

A esta mujer la obligaron a salir de su casa y su familia y a vivir entre los mestizos en el ambiente desconocido de un pueblo de la sierra donde trabajó como doméstica hasta que se escapó y fue a la región del Perené.

El sistema de patronazgo entre nativos y patronos se inició en este período. En este sistema un comerciante se adjudicaba un grupo de nativos y se convertía en su única fuente de artículos manufacturados. Los ashéninkas recibían de los patronos armas, telas, sal y herramientas a cambio de trabajo, pero con muy poca posibilidad de salir de la deuda. La presión del contacto siguió aumentando, con desplazamientos frecuentes, redadas para capturar esclavos y muchas deudas contraídas con los patronos. Se han documentado muchos casos de hostilidad de los ashéninkas contra los colonos y los patronos. Por el año 1913, se registró una intensificación de la conciencia económica de los ashéninkas. A menudo trabajaban junto con colonos de la sierra que les explicaban que los patronos y la Peruvian Corporation los explotaban. Los ashéninkas tenían tres opciones: cortar toda relación económica y perder las ventajas tecnológicas a las que ya se habían acostumbrado, exterminar a los patronos y sus defensores para darles un castigo ejemplar, o aprender a desenvolverse en la economía de mercado a través de la educación. Ningún ashéninka optó por lo primero. Algunos escogieron la segunda opción y de ello resultó la revolución que tuvo lugar en el valle del Pichis en 1913 y 1914 que fue la última insurrección mayor de los ashéninkas. La tercera opción, la educación, iba a ser presentada por los misioneros protestantes.

### **Las misiones adventistas: Comunidades, educación y una ideología de adaptación**

Los misioneros protestantes llevaron la educación moderna a los ashéninkas después de la liberalización de las leyes que gobernaban las actividades de los misioneros en el Perú gracias a la constitución de 1920 que declaró que el país era católico y que el estado protegería el catolicismo. Esta constitución fue la primera que no establecía que el catolicismo era la única religión del estado peruano. Como resultado, en la década de los años veinte comenzaron a llegar misioneros protestantes para trabajar entre los grupos nativos. Así como los misioneros católicos que los habían precedido, descubrieron que su ministerio era más eficiente si aprendían los idiomas nativos, y muchos misioneros protestantes aprendieron el idioma. A menudo no dominaban el idioma y dependían de evangelistas nativos para propagar el mensaje del evangelio en las lenguas nativas. Aunque eran casi analfabetos, los evangelistas nativos eran muy eficientes.

El misionero protestante más exitoso entre los ashéninkas y los asháninkas fue un adventista llamado Frederick Stahl que inició el trabajo misionero en la región de Puno. En 1921, se trasladó al valle del Perené con un grupo de predicadores laicos adventistas (Bodley 1972a). El movimiento adventista era nuevo en el mundo y los misioneros daban mucha importancia al tema del inminente regreso de Cristo y del fin del mundo.

Varios ashéninkas mayores recuerdan haber oído a sus padres hablar de un hombre blanco que había dicho que el mundo iba a terminar pronto. También recuerdan que sus padres y muchas otras personas salieron de sus casas para comprobar este mensaje.

E: ¿Cómo es que tu padre llegó a ser adventista?

M: Sus padres estaban en Puerto Ocopa y mi abuelo era cacique. Tenía muchas esposas. El sacerdote le dijo que tenía que casarse sólo con una esposa. Mi abuelo no quiso hacer eso y regreso de nuevo al monte a vivir según sus costumbres. Era chamán. Entonces escuchó que algo estaba pasando en Metraro, algo que era bien conocido porque muchos pasaban por allí para recoger sal en el Cerro de la Sal. Iban hasta del Gran Pajonal a recoger sal. Escucharon que en Metraro había un hombre alto, blanco y de ojos azules. “Es Dios”, decían. Nunca habían visto a Dios así que decían: “Vamos a ver si es Dios”. Ellos querían verlo en persona. Todos se fueron porque tenían curiosidad por ver a esa persona extraña que algunos decían que había venido del cielo. Ese hombre era Fernando Stahl. Los curiosos vinieron de todas partes. Una mujer interpretaba sus palabras. El decía que Dios estaba en el cielo y que aunque no sabían cuándo, Dios iba a regresar. Debíamos prepararnos para su regreso. Otros decían: “Vamos a ver”. Hubo malaria allí y alguien dijo: “Dios, cura esa enfermedad”. Stahl dijo: “¿Por qué no?” así que la gente trajo a sus hijos para que los curara. Mi padre se enfermó con malaria, así que mi abuelo llevó a su hijo. La intérprete habló en castellano con Stahl. Él le dio una pastilla a mi padre. Ellos se preguntaron qué sería pero él la tragó. Pasaron días y semanas y él se mejoró. Mi padre dijo: “Dios me curó”. Stahl dijo que él no era Dios, que había sido sólo la medicina. Mi abuelo dijo que debían quedarse en ese lugar. Dijo: “Aquí hay un Dios que cura las enfermedades”. Se quedaron en Matraro. Como Metraro pertenecía a la Peruvian Corporation, tuvieron que salir. Se fueron río abajo a Tzotziqui. Como esa tierra también era parte de la Peruvian Corporation todos tenían que trabajar en el campo. Se cansaron de eso, así que la mayoría se fue al valle del Pichis. Esto sucedió en 1948. Enviaron a mi padre para buscar el mejor lugar del valle del Pichis. (T.87.08.MAR)

E: ¿Por qué fueron tus padres a la misión?

M: La gente decía que el dios Pachacama, llamado también Navireri, iba a regresar. También se llama Juan Santos Atahualpa e iba a regresar a la selva para que la selva se desarrollara y prosperara. No sólo los ashéninkas llegaron, sino también los machiguengas. Como quinientos nativos llegaron de todas partes: de Apurímac, Madre de Dios y Ucayali. Vinieron al Perené. Piros, shipibos, todos vinieron a ver al que había venido a Metraro. Parecía que era el regreso de Atahualpa, Navireri. Creen que Metraro es un lugar sagrado, donde pelearon en el pasado. Por eso creyeron que había regresado. El primer misionero fue Fernando Stahl. Todos vinieron y todos murieron allí con sarampión. (T.87.14.CAR)

Stahl escogió un lugar muy estratégico para iniciar su ministerio. Empezó en Metraro,<sup>12</sup> lugar situado al este del Cerro de la Sal por donde la mayoría de los indígenas pasaba para ir a

---

<sup>12</sup>Juan Santos también había aprovechado este lugar ubicado en el camino hacia los depósitos de sal cuando estableció allí su campamento durante la insurrección del siglo dieciocho.

los depósitos de sal. El mensaje de Stahl mereció crédito cuando curó a muchos enfermos, niños y adultos, de la malaria. Muchos pensaron que las pastillas milagrosas de Stahl eran el anuncio de mejores cosas; cientos de personas decidieron quedarse y aprender más sobre la religión de Stahl a través de intérpretes. Stahl predicaba que la Palabra de Dios prohibía matar, tomar bebidas alcohólicas, comer carne de animales impuros, trabajar en sábado, y otras actividades específicas (Bodley 1972a). En pocos años se había establecido un núcleo de creyentes totalmente comprometidos con la religión adventista, a pesar de la epidemia de sarampión que mató a miles de ashéninkas, y a varias decenas en Metrarro.

En su estudio del protestantismo en el Perú, Kessler describe a Stahl y su trabajo.

El resultado sorprendente del trabajo realizado en los alrededores del Lago Titicaca se debe en gran parte a la personalidad de los pioneros Frederick y Ana Stahl. Frederick era un enfermero muy bien capacitado, y el cuidado que dio a los enfermos fue la base sobre la que se inició el trabajo. Ana Stahl era maestra y su ayuda fue decisiva para estructurar el trabajo educativo. Los Stahl eran pioneros con mucha vitalidad que se habían dado cuenta de la importancia de la aplicación social del evangelio y presentaban el mensaje de una manera que era relevante para las necesidades de sus oyentes. Lo más importante es que en su actitud espiritual estaban mucho más adelantados que la mayoría de los adventistas de ese tiempo. No había sectarismo en Stahl. (Kessler 1967:230)

Después de los desastres de la explotación y las enfermedades traídas por los foráneos, parecía que la religión adventista estaba restaurando el orden en un mundo cada vez más caótico (Barclay 1985).

Stahl y sus colaboradores no solamente enseñaron el cristianismo, sino que se convirtieron en aliados de los ashéninkas en sus disputas con la Peruvian Corporation. Las relaciones entre los misioneros y la Peruvian Corporation empeoraron tanto que los misioneros y sus seguidores fueron obligados a salir de las tierras de la Peruvian Corporation. La Misión se dividió y estableció dos comunidades que más tarde fundaron otras comunidades.

Unos años después, Stahl y algunos de sus seguidores fueron al Ucayali, y allí también tomaron el lado de los nativos contra la explotación de los patronos (Bodley 1970). Los misioneros y sus convertidos escaparon de los patronos y las deudas y se escondieron en las quebradas alejadas del río principal donde fundaron nuevas comunidades. En las regiones del Ucayali y el Perené, y después en el Pichis, los misioneros trataron de independizar a los ashéninkas de la Peruvian Corporation y de los patronos, a la vez que trataban de mantener su participación en la economía de mercado. La misión recibió con el tiempo cierta extensión de tierras del gobierno peruano y organizó a los comuneros para sembrar productos agrícolas para la venta, lo cual dio a los ashéninkas una fuente de ingresos que los liberaba de las deudas. Sin embargo, hasta fines del siglo veinte, muchos hombres de estas comunidades se

comprometen a hacer trabajos temporales para un patrón, y prefieren que se les pague por adelantado a pesar de las consecuencias.

La educación escolar se inició como respuesta a la explotación económica. A menudo, los ashéninkas trabajaban para la Peruvian Corporation juntamente con mestizos que sabían sacar sus cuentas. Algunos de los mestizos ayudaron a los hombres ashéninkas a hablar castellano y a conocer el dinero. Los ashéninkas vieron que eso era útil y quisieron que sus hijos también aprendieran. Los misioneros establecieron escuelas a pedido de los ashéninkas con la esperanza de darles una opción frente a la explotación económica. En las escuelas se enseñaba aritmética, lectura, escritura y doctrina religiosa. Como parte de la currícula, se organizaron proyectos grupales para obtener dinero para las escuelas y se sembraron verduras.

Entre los planes de los misioneros adventistas no estuvo la traducción de la Biblia al idioma ashéninka; se valieron de intérpretes para enseñar los fundamentos de la fe, así que en las escuelas no se enseñó a leer y escribir en el idioma nativo. Las clases de lectura y escritura se daban en castellano. Algunos adultos fueron a la escuela, pero la mayoría de los adultos iba a reuniones devocionales dos veces al día.

Las primeras escuelas no lograron éxito de la noche a la mañana. Los ashéninkas habían oído que la educación de sus hijos los ayudaría en el aspecto económico, pero para muchos de ellos, el costo de vivir en una comunidad era demasiado alto. Tradicionalmente, los ashéninkas vivían en familias nucleares aisladas o en pequeños grupos de familias de hermanos y hermanas casados, pero las misiones y las escuelas alentaron a la gente —parientes y extraños— a vivir en comunidades, lo cual perturbó los patrones de asentamiento.

El temor a la brujería era un impedimento para formar una comunidad o para enviar a los niños a la escuela. Los ashéninkas creen que los niños hasta llegar a la adolescencia pueden ser brujos que pueden hacer mucho daño enterrando desechos de una persona, así que se enseña a los niños a evitar el trato con niños que no son parientes cercanos. Se cree que un niño contaminado se convierte en brujo —un riesgo que muchos padres tratan de evitar.

Otra dificultad para establecer comunidades era el temor a las enfermedades. Los ashéninkas creen que el sarampión, la tos ferina, la polio y la gripe se contraen por contagio y no por brujería. La vida en comunidad se convirtió en tabú para muchos que decían: “Si uno vive en una comunidad, se enferma”. Esto se confirmaba cuando alguien se enfermaba. Algunas comunidades todavía quedan abandonadas casi de la noche a la mañana cuando aparece alguna enfermedad. Aunque vivir en comunidad era considerado peligroso para el bienestar de las personas, muchos pensaban que valía la pena correr el riesgo por los beneficios de pertenecer a la comunidad religiosa y las ventajas económicas de la escuela.

La educación escolar era una carga económica para las familias. La misión adventista era pobre y apenas podía financiar los gastos de los misioneros norteamericanos. Los predicadores peruanos laicos, las iglesias y las escuelas eran financiadas por los que recibían los servicios; los padres y los estudiantes debían construir y mantener el local escolar, comprar los útiles y pagar un sueldo modesto al profesor. Lo típico era que la escuela recaudara fondos por medio de una chacra comunal cultivada por los padres y los estudiantes en días especia-

les de trabajo, y las ganancias de la venta de ganado o de las cosechas iban directamente a la escuela.

Al principio, los maestros eran adventistas que habían venido de la sierra y habían aprendido el ashéninka, pero para comienzos de la década de los cincuenta, algunos jóvenes ashéninkas enseñaban en las escuelas. En esas escuelas, se hablaba el ashéninka solamente cuando era necesario para lograr una buena comunicación; se esperaba que todos aprendieran a hablar, leer y escribir en castellano.

En el valle del Pichis, los jefes de familia fueron a la misión adventista de Nevati para solicitar escuelas para sus hijos. El misionero norteamericano de Nevati eligió a quince jóvenes ashéninkas a quienes envió a enseñar en la escuela y predicar el evangelio en esas comunidades. Algunas comunidades se desanimaron por las exigencias económicas de las escuelas y las normas estrictas de los adventistas. A pesar de todo, esas comunidades querían tener escuelas y las solicitaron al gobierno que, en 1959, estableció la primera escuela estatal para los ashéninkas en el valle del Pichis. Por ese tiempo, las autoridades del distrito vieron con simpatía las solicitudes de los ashéninkas para establecer escuelas ya que las escuelas adventistas causaban tensiones con los mestizos de Puerto Bermúdez, especialmente con el sacerdote católico.

Para 1963, otras cuatro escuelas estatales para niños ashéninkas se habían establecido y el número de escuelas fue aumentando hasta llegar a noventa escuelas en el Pichis, el Perené y el Ucayali en 1990. Los ashéninkas tenían que comprar los útiles, y construir y mantener el local escolar, pero el gobierno pagaba el sueldo de los maestros mestizos y disminuyó la presión para acatar las normas de comportamiento de los adventistas. Otras misiones fundaron escuelas entre los ashéninkas, pero su trascendencia es mucho menor comparada con la de las escuelas adventistas.

Aunque los eventos de los períodos de explotación y del establecimiento de la misión adventista fueron importantes, tuvieron efecto directo en pocos ashéninkas. Fue en el período contemporáneo que éstos y otros eventos dieron lugar a cambios que afectaron a casi toda la población.

### **El período contemporáneo**

Los ashéninkas que querían participar en la economía de mercado enviaron a sus hijos a la escuela para disminuir la desventaja en el trato con los mestizos. El número mayor de escuelas trajo consigo otros cambios que hicieron más necesarias las destrezas que se enseñaban en las escuelas.

Para Fernando Belaúnde Terry, presidente del Perú entre 1964 y 1968 y entre 1980 y 1985, los valles del Perené y el Pichis eran la salvación económica del Perú e inició la construcción de carreteras en los dos valles. La simple propuesta de esas carreteras provocó una demanda por las tierras por parte de colonos mestizos, muchos de los cuales se posesionaron

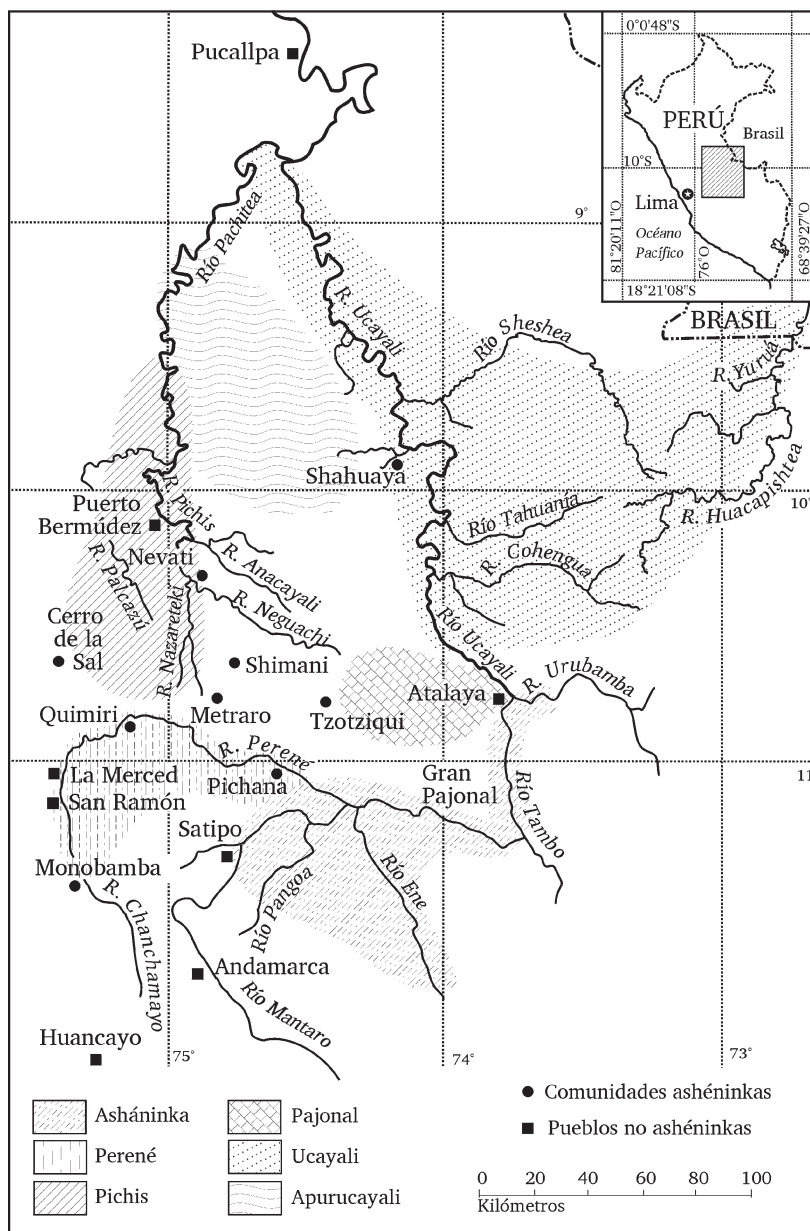
de tierras tradicionalmente cultivadas por los ashéninkas. Muchos ashéninkas no recibieron bien a los colonos mestizos y se trasladaron a lugares más alejados. Durante ese tiempo de inquietud social, los ashéninkas que habían trabajado como maestros y predicadores laicos con la misión adventista se convirtieron en líderes políticos. En 1959 se hizo el primer intento de organizar políticamente a los ashéninkas de la zona del Perené, donde los delegados que se reunieron acordaron solicitar reservas de tierras para los nativos con linderos que debían ser respetados por los colonos (Casanto 1986). Durante la década de los sesenta, las comunidades enviaron delegaciones a Lima para protestar por la invasión de sus tierras por parte de los colonos.

Un golpe militar que no tuvo nada que ver con los problemas mencionados depuso a Belaúnde en 1968 e instaló como presidente del Perú al general de centro-izquierda Juan Velasco Alvarado. El nuevo gobierno llevó a cabo una reforma agraria profunda y dio leyes que otorgaron a los nativos muchos derechos políticos y de posesión de las tierras.

En poco tiempo, grupos de antropólogos y sociólogos jóvenes fueron al Perené y al Pichis para concientizar a los ashéninkas sobre sus nuevos derechos civiles y de tierras. Parece que los antropólogos prefirieron trabajar con los ashéninkas más biculturales, más bilingües que habían sido educados en las escuelas de la misión. Estos activistas de Lima patrocinados por el gobierno formaron una alianza con los ashéninkas contra los colonos y los políticos de la región. Organizaron concejos comunales compuestos por un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario, un supervisor de obras, un organizador de tierras, un teniente gobernador y otros cargos menores. Las comunidades convocaban a reuniones periódicas y enviaban delegados a las reuniones regionales donde se hablaba de los problemas comunes y se solicitaban cambios a las instituciones locales y estatales (Casanto 1986). Los ashéninkas recibieron con entusiasmo los cambios políticos, pues reconocían que la presencia de los colonos era una amenaza para su bienestar. Sin embargo pocas comunidades lograron el éxito. Muchos grupos no pudieron formar comunidades porque no tenían un miembro que hablara castellano y que supiera leer. En muchas comunidades sólo uno o dos de los cargos administrativos podían ser ocupados por individuos alfabetizados. En la actualidad cualquier persona que goza de estimación y sabe leer y escribir puede ser elegido para un cargo político en la comunidad.

La constitución del Perú de 1979 dio a las minorías indígenas una legitimidad que no habían tenido hasta entonces en el Perú. En cuanto a la población indígena, el Capítulo Cuatro tiene el título "De la educación, la ciencia y la cultura". En cuanto a las cuestiones de idiomas, el Artículo 23 dice: "El Estado garantiza a los padres de familia el derecho de intervenir en el proceso educativo de sus hijos, y de escoger el tipo y centro de educación para éstos". El Artículo 34 dice: "El Estado preserva y estimula las manifestaciones de las culturas nativas, así como las peculiares y genuinas del folklore nacional, el arte popular y la artesanía". El artículo 35 dice: "El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechuas, aymaraes y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua".

Mapa 2. Dialectos ashéninkas y asháninkas





Ya se había dado trabajo a nativos como profesores bilingües y como promotores de salud en otras zonas del Perú antes de 1979, pero la legislación que había permitido esos nombramientos no tuvo la fuerza suficiente para tener efecto entre los ashéninkas sino hasta después de la promulgación de la Constitución de 1979. A partir de 1980, ashéninkas bien capacitados en pedagogía han comenzado a reemplazar a los maestros mestizos en las escuelas de las comunidades. Paramédicos ashéninkas han recibido capacitación, han sido contratados y prestan servicios en postas de salud de las comunidades y hasta en centros médicos a nivel distrital, donde dan tratamiento a ashéninkas y mestizos.

Estas oportunidades de trabajo han cambiado la actitud de muchos frente a la educación. A partir de 1979, los ashéninkas han comenzado a procurar la educación de sus hijos, no sólo para participar en la economía de mercado o para proteger los intereses de las comunidades que son amenazados por los colonos, sino para llenar los requisitos para desempeñar cargos de gobierno que antes eran sólo ocupados por mestizos. El interés de los ashéninkas por la educación cambió desde el interés de la primera generación que quería poder llevar cuentas con los patrones, a la generación siguiente que quería proteger sus intereses por medio de la participación en la democracia, a la generación actual que aspira tener profesiones que exigen una educación superior a la primaria.

Esos cambios de mayor contacto, educación para todos y el empleo del castellano como un instrumento han cambiado la naturaleza del “mundo” ashéninka. El mundo cultural proyectado por sus vecinos mestizos está en competencia con la cultura ashéninka tradicional.

### **Modo de vida tradicional de los ashéninkas**

La sociedad ashéninka tradicional dividía el trabajo entre los hombres y las mujeres. Las actividades típicas de los hombres eran talar los árboles y cortar la maleza para preparar una chacra, sembrar la yuca, cazar, pescar con anzuelo o con flecha, construir casas, y hacer las herramientas necesarias para las tareas mencionadas. Las actividades de las mujeres eran cultivar la chacra y cosechar los productos, preparar los alimentos, preparar el masato, pescar peces pequeños usando una canasta, cuidar de los hijos, hilar algodón y tejer ropa y canastas. Las mujeres realizaban tareas que las mantenían cerca de la casa mientras que los hombres a menudo trabajaban lejos de las comunidades.

El matrimonio tradicional se realizaba entre muchachas de trece a dieciséis años y jóvenes de dieciséis a dieciocho años. Antes del matrimonio, las muchachas aprendían a hilar bien, y los muchachos eran cazadores expertos y buenos trabajadores. Las parejas trabajaban en equipo para llegar a ser autosuficientes.

Desde la infancia, los niños aprendían que los roles de los hombres y las mujeres eran diferentes. Los niños aprendían el trabajo de los adultos en el juego: las niñas imitaban las actividades de las mujeres tales como cocinar en ollas pequeñas, y los niños imitaban las activi-

dades de los hombres tales como disparar flechas de juguete a los frutos. Las madres cuidaban de los hijos hasta que tenían unos ocho años de edad, y les daban tareas pequeñas como llevar productos o leña de la chacra. A los nueve años aproximadamente, los muchachos comenzaban a acompañar a su padre al monte, mientras que las muchachas seguían trabajando con la madre en la chacra o en casa.

En la actualidad, los individuos están menos limitados por la ecología y la necesidad de conformarse a los roles tradicionales. Deben decidir cuánto tiempo quieren trabajar para otros, cuánto tiempo deben ir a la escuela, si quieren trabajar en una profesión de servicio o si quieren tener un cargo político. El ámbito social de los ashéninkas ha cambiado a medida que los padres pasan más tiempo en el trabajo y los niños más tiempo en la escuela con sus compañeros. El mundo espiritual tiene que estar más oculto que en el pasado debido al estigma que tienen algunas de las creencias tradicionales.

### **La situación actual**

#### **El cambio lingüístico al castellano**

La presencia de escuelas en la mayoría de las comunidades hizo que muchos ashéninkas cambiaran la manera de criar a los hijos. Antes de 1982, toda la enseñanza se impartía en castellano, los maestros a menudo tenían a un niño en el primer grado hasta que aprendía suficiente castellano para participar oralmente en clase. Para ayudar a los niños a aprender castellano, muchos padres hablan solamente en castellano a los niños pequeños. La única oportunidad que muchos niños tienen de hablar ashéninka es cuando hablan con sus compañeros de juego o con sus abuelos. He conocido a muchos adultos que dicen que fueron criados de esa manera y afirman que ya no pueden hablar el ashéninka aunque pueden entenderlo. Otros adultos hablan en ashéninka a sus hijos y dejan que aprendan el castellano con sus maestros y compañeros de juego. Estos niños hablan los dos idiomas y cambian de idioma según el contexto. El idioma que se usa es cada vez más es el castellano; el ashéninka ya no es el idioma exclusivo en todos los contextos.

El castellano es el idioma preferido para la escritura. Es posible que una sesión de la comunidad se realice en ashéninka pero las actas y cualquier otro documento se redactan en castellano. Aunque los grupos vecinos; es decir, los asháninkas, los shipibos y los yaneshas prefieren escribir cartas en el idioma nativo, los ashéninkas que hablan ashéninka siempre han escrito cartas en castellano. Los demás grupos son diferentes porque la mayoría de las comunidades han tenido escuelas bilingües desde las décadas de los cincuenta y los sesenta. En las escuelas bilingües se enseñaba a leer y escribir primero en la lengua nativa y después en castellano.

El castellano es el idioma preferido para el culto cristiano. Los misioneros adventistas leían la Biblia y enseñaban en castellano y tenían un intérprete. En las escuelas de la misión

se enseñaba a los niños a leer y escribir en castellano, y a hablar el castellano. Los creyentes mayores y los recién convertidos que hablan poco castellano oran en ashéninka, pero los jóvenes y la mayoría de los líderes oran en castellano. Todos los cantos están en castellano, aunque se canta una o dos canciones en ashéninka. Miembros del Instituto Lingüístico de Verano y ashéninka hablantes comenzaron a traducir el Nuevo Testamento al ashéninka pero hasta el año 1990 los pasajes publicados se utilizaron para el estudio individual e informal más que en el culto formal. La situación es distinta entre los grupos nativos vecinos. Los asháninkas, los yaneshas, los shipibos y los piros han tenido todo el Nuevo Testamento e himnarios en lengua nativa por varios años y los utilizan casi exclusivamente en los cultos. [El Nuevo Testamento en ashéninka del Pichis se publicó en 1996.]

Casi todas las actividades económicas se realizan en castellano. Lo típico es que los que compran productos de los ashéninkas y los que les venden mercadería hablen solamente en castellano. Las familias van al pueblo a hacer compras con la expectativa de hablar en castellano, aun a los miembros de la familia, para que su origen étnico no resulte obvio o para mostrar cortesía a los que están alrededor. Algunos ashéninkas se avergüenzan del estigma atribuido a los “indios” que no hablan castellano. Las entrevistas siguientes muestran la vergüenza que algunos sienten cuando se descubre su origen étnico.

F: Cuando yo tenía quince o dieciséis años fui a Huancayo y mi padre me visitó. Yo tenía amigos en el lugar donde trabajaba. Mi padre me habló en ashéninka y mi amiga me dijo: “Ah, tú eres una ashéninka de verdad”. Nunca me había sentido tan inferior en mi vida. Después pensé que nunca más iba a querer hablar mi idioma. Pero después pensé que quizá yo era mejor que ella. Cuando regresé acá pensé que ser nativa quizá era mejor que ser mestiza, así que me sentí mejor. Desde entonces, nunca he pensado en dejar de hablar el ashéninka. Quería ver de nuevo a esa amiga que me llamó chuncha; que dijo: “Mira cómo habla esta chuncha”.

E: ¿Alguien te dijo de veras eso?

F: Sí, en Huancayo.

M: Así nos llaman, pero ahora no tanto.

E: ¿Comenzaron a hablar mal de ti?

F: Un poco. Regresé y me insultaron otra vez, así que yo también las insulté diciendo: “Ustedes los quechuas no saben cómo vivir. Todos viven en la suciedad. Los chunchos son mejores”. Así me vengué de ellas.

F2: A veces duele. (T.87.17.AMA)

F: Me acuerdo de cuando estudiaba en Pampa Silva. Una vez mi padre me habló en ashéninka delante de mis amigas.

E: ¿Cuántos años tenías?

F: Tenía trece años en el primer año de secundaria. El me habló en ashéninka y mis amigas se rieron. Tuve vergüenza. Me preguntaba por qué mis compañeras se reían de mi padre.

Mi padre venía siempre a visitarme. Un día, les pregunté a mis amigas por qué se reían de mi padre. “No”, dijeron, “nos reimos porque no entendemos lo que te dice”. Tuve vergüenza ese día. (T.87.17.LLA)

Los colonos mestizos tratan a los ashéninkas como si fueran de menor prestigio. Los hijos de los colonos mestizos a menudo hacen comentarios despectivos acerca de los niños ashéninkas, y los hombres mestizos cuando están borrachos a menudo insultan a los que son evidentemente ashéninka.

- F: [a su hermana] Lo que él quiere decir es que tú has visto que cuando estamos en el parque en La Merced, una mujer pasaba llevando puesta su cushma y la gente le gritaba: “Oye, chuncha, etc.”. Usted ha visto eso.
- E: Creo que los niños son especialmente afectados por ese tipo de comportamiento.
- F: Cuando somos muy pequeños, ni siquiera sabemos que nos están insultando. Pero cuando ya tenemos doce o trece años, nos damos cuenta de que están insultándonos.
- F2: Pero, ¿por qué nos insultan?
- F: Yo los quiero insultar también (todos se ríen).
- F2: Pero a veces digo: “¿Por qué me hablan así cuando todos somos peruanos?”  
(T.87.17.AMA)

Los colonos identifican fácilmente a los ashéninkas que llevan la cushma tradicional, tienen tatuajes faciales, o hablan en ashéninka o en castellano con bastante dejo. Cuando un ashéninka es “descubierto”, lo ridiculizan o evitan su trato. A menudo, los ashéninkas no son bien recibidos en algunos restaurantes y hoteles, aunque esta situación es mejor ahora que hace veinte años.

Para evitar que otros los ridiculicen, los ashéninkas han abandonado gradualmente muchas de las marcas físicas de identidad. Muy pocos hombres y mujeres jóvenes tienen tatuajes o perforaciones en los labios y la mayoría de los hombres han dejado de usar la cushma en favor de la camisa, el pantalón y los zapatos. Cuando se reúnen con hispanohablantes, muchos no hablan ashéninka para evitar llamar la atención; hablan castellano o no dicen nada.

Un estereotipo degradante que los foráneos tienen de los ashéninkas es que son como animales o no son civilizados. Los misioneros franciscanos del siglo diecisiete (Ortiz 1978), y los maestros y patronos mestizos del siglo veinte a menudo clasifican a los ashéninkas como civilizados y no civilizados. La definición de civilizado es diferente para los mestizos y para los ashéninkas. Muchos ashéninkas quieren proyectar la imagen de ser “civilizados”; pero para los ashéninkas ser civilizado no está relacionado con el salvajismo, la violencia ni la religión sino con la habilidad del individuo de ser “aprobado” por la sociedad mestiza. El ashéninka civilizado típico puede sostener una conversación en castellano, se viste de camisa y pantalón y envía a sus hijos a la escuela. Un hombre que se pone cushma y habla ashéninka en casa es considerado civilizado porque puede ser “aprobado” cuando es necesario. Exis-

ten grados de civilización, pues algunas personas muestran más interés por adaptarse a la cultura mestiza que otras. Hay un límite informal en el que una familia deja de ser rígidamente tradicional, o no civilizada, y se convierte en adaptable, o civilizada.

El idioma es importante para establecer y mantener vínculos de amistad entre los ashéninkas. En las entrevistas, los ashéninkas afirman a menudo que tienen más confianza y son más sinceros con las personas que hablan ashéninka o asháninka. Sienten desprecio por los jóvenes que salen de la comunidad y cuando vuelven no quieren hablar su lengua nativa y hasta se resisten a comer yuca. Negarse a hablar el ashéninka o a comer yuca es considerado como un rechazo al patrimonio cultural. Los vínculos familiares se mantienen con la familia inmediata, pero otras relaciones se rompen informalmente. Entre los jóvenes, son más las mujeres las que rechazan la identidad ashéninka. Algunos ashéninkas explican esta situación de la manera siguiente.

F: He visto esto en La Merced, pero con muchachas que vienen de Puerto Bermúdez. Son hijas de ashéninkas pero niegan que hablan nuestro idioma, aún cuando regresan a su comunidad. Se van sólo por tres meses y dicen que han olvidado completamente nuestro idioma. Pero en mi caso, estuve ausente por cuatro o cinco años y no olvidé nada de mi idioma. Llegué acá y hablaba perfectamente. Las demás se olvidan después de apenas tres meses. Quizá es por su vanidad o arrogancia.

M [padre de F]: Ni siquiera quieren comer yuca.

F: Quieren comer otro tipo de comida.

M: Eso es cierto.

F: Eso es cierto.

M: Esos de Puerto Bermúdez son así pero nosotros no somos así.

F: Aquí no somos así. Casi todos los que regresan son como antes.

E: ¿Por qué creen ustedes que es diferente en Bermúdez?

F: No sé. Quizá por ignorancia o porque no los han educado en la escuela. Ésta es más o menos mi idea porque alguien que sabe no puede negar lo que es de nacimiento. Debe ser el orgullo lo que les hace pensar que son mejores que los demás. Así lo entiendo yo.

E: F2, ¿así lo ves tú también?

F2 [hermana de F]: Sí, yo lo he visto. Por ejemplo, aquí muchas muchachas han salido pero han regresado normales. Nos enseñan lo que han aprendido pero no son egoístas ni creídas. En otros lugares son así, como en [una comunidad de río abajo]. Tienen a tres muchachas que son de [la región del Pichis]. Unas personas vinieron para llevarlas como domésticas. Cuando regresaron después de algunos meses, fui a visitar a mi hermana. Ella dijo que esas tres muchachas habían regresado y eran un poco diferentes. Ya no querían comer yuca ni pescado. Me pregunté por qué. No le creí a mi hermana y la acusé de ser exagerada. Ella me dijo que era cierto, que ellas ya no querían ni andar descalzas. No querían ir a la chacra a sacar yuca porque decían que había muchos mosquitos allí.

M: Eso es cierto.

- F2: Hubiera sido bueno que yo hablara con esas muchachas. Quise hablarles pero dijeron que eran de Lima, que no eran de allí. No sé por qué negaban que sabían esas cosas.
- E: ¿No es cierto que algunos hombres van al ejército? ¿Se portan así cuando regresan?
- F: Tengo un pariente que se fue al ejército pero regresó como si nada hubiera cambiado. Habla bien ashéninka.
- E: En Bermúdez dicen que son las mujeres más que los hombres los que niegan su lengua y su cultura. ¿Por qué es así? ¿Son las mujeres más sensibles a la crítica? ¿Son las relaciones entre mujeres diferentes de las relaciones entre hombres? ¿Es la vida de un hombre diferente de la vida de una mujer? ¿Por qué la diferencia?
- F2: Creo que los hombres tienen más relaciones entre ellos. Las mujeres se mantienen más aisladas. Por ejemplo, una mujer no puede contar sus problemas a un hombre. Hay más confidencialidad entre las mujeres. Por eso es que las mujeres tienen amigas.
- E: ¿Los hombres comparten sus problemas con otros hombres?
- M: Solamente con alguien en quien confían.
- E: ¿Critican los hombres a otros hombres porque no hablan ashéninka más que las mujeres se critican entre ellas? ¿Qué sientes cuando una muchacha dice que ya no quiere comer yuca?
- F2: Las muchachas de dieciséis o diecisiete años a menudo rechazan el consejo o la crítica de sus madres y de otros. Esa es la arrogancia que tienen.
- E: ¿Pero los hombres no pueden hacer eso?
- F2: Los hombres son diferentes porque aceptan el consejo de sus mayores. Les dicen que los hombres deben portarse como hombres. Tienen que obedecer todo el consejo de sus mayores. Dicen que van a hacer tal o cual cosa porque son hombres y no van a ser como las mujeres que no quieren comer yuca. Así hablan entre los hombres. Ellos prestan más atención a los mayores.
- E: ¿Pero no las mujeres?
- F2: No, no después que se van a la ciudad.
- E: ¿Por qué las mujeres no responden como los hombres?
- F: Porque algunas madres apoyan a la hija. Cuando la muchacha vuelve de trabajar como doméstica en la ciudad, la madre dice que su hija ahora no come yuca porque Lima la ha cambiado. La madre apoya a la hija. Otros dicen que tres meses no cambian a nadie, pero la madre defiende a su hija.
- E: ¿Pero los padres no apoyan a sus hijos si ellos no quieren comer yuca?
- F: No he oído hablar de eso entre los hombres.
- F2: Los padres insisten en que sus hijos coman yuca porque es nuestra costumbre.
- M: Mi sobrina fue a Lima y, cuando regresó, no quería comer yuca ni carachama. Esto es verdad. Pero los hombres, no. Cuando se van al ejército y regresan, no cambian. Mi sobrino se fue al ejército y comía de todo cuando regresó. No dejó su idioma. Nos saludaba como siempre. Sólo cuando nos saludaba delante de sus superiores hablaba en castellano. Pero los superiores le dijeron que como éramos ashéninkas él debía saludarnos en a-

- shéninka. (risas) Ellos querían oír cómo hablábamos. Pero las mujeres son diferentes. No quieren hablar ni comer como nosotros. No entiendo por qué las mujeres son así.
- E: ¿Creen ustedes que es la culpa de la madre?
- M: No sé.
- F2: Mi madre dice que es la culpa de la madre. (T.87.18.AMA)

Lo típico es que estas mujeres se casen con foráneos, a diferencia de los hombres que a menudo ocupan posiciones de liderazgo en la administración de la comunidad y tienen más oportunidad de hablar el ashéninka.

En muchos contextos sociales se habla el castellano. Los ashéninkas son hospitalarios para con sus vecinos y los invitan a las fiestas. A su vez, ellos son invitados a las fiestas en las casas de sus vecinos mestizos. Los campeonatos de fútbol y volleybol son frecuentes y el castellano es el idioma común. En la región del Perené, los matrimonios entre mestizos y ashéninkas son comunes, y la familia habla castellano. Algunas comunidades están volviéndose cada vez más mixtas y el castellano está convirtiéndose rápidamente en el idioma dominante de la comunidad.

### **La escuela deja menos tiempo para las actividades tradicionales**

Aproximadamente el ochenta por ciento de los niños entre las edades de siete y doce años van a la escuela. Casi el mismo número de niños y niñas va a la escuela, y más o menos el mismo número de ambos sexos termina la primaria. El número de muchachos que terminan la secundaria es apenas mayor que el de muchachas. Los padres mandan a sus hijos e hijas a la escuela por la utilidad económica que tiene y porque elimina el estigma de “no ser civilizado”. Los ashéninkas que se consideran civilizados llaman no civilizados a los demás ashéninkas que no hablan nada de castellano y son analfabetos. Para no ser clasificado como no civilizado uno debe mandar a sus hijos a la escuela y ser un poco bilingüe.

Los niños entran a la escuela a la edad de seis años, la edad en que comienzan a aprender muchas de las destrezas y las actitudes tradicionales. Muchos estudian primaria hasta tener catorce años y algunos van a la secundaria hasta los veinte años de edad. Este largo período de tiempo en el que pasan mucho tiempo alejados de sus padres afecta la elección de las destrezas tradicionales y su perfeccionamiento.

El cambio más obvio se nota en aprender a hilar algodón y tejer. Lo tradicional era que hilar fuera la ocupación alterna de las mujeres. Cuando una mujer no tenía las manos ocupadas en otra actividad, hilaba o tejía. Hacía ropa para ella misma, para su familia y hacía ropas que su esposo podía intercambiar. A la edad de seis o siete años, las niñas comenzaban a aprender a hilar algodón con su madre o su abuela. Esta actividad toma mucho tiempo y precisa de buena supervisión. Lo tradicional es que al llegar a la pubertad, la joven se encierre en una choza pequeña donde durante un mes se dedica a comer, dormir e hilar algodón (Torre 1978). La educación escolar está cambiando rápidamente esta costumbre. Menos muchachas

aprenden a hilar y su permanencia en la choza tiene la duración simbólica de sólo unos días para que no se atrase en los estudios. No saber hilar ni tejer hace que dependan más de la ropa hecha, que a su vez exige una mayor producción agrícola o que trabajen por un jornal. La necesidad de comprar ropa hace que algunas muchachas solteras busquen trabajo como domésticas en alguna ciudad fuera del territorio ashéninka. Una mujer que trabajó como doméstica dio la siguiente explicación.

E: ¿Por qué salió su hija la primera vez?

M: Necesitábamos dinero. En cuanto a mí, no podía darles a mis hijas dinero para comprar ropa. Una me pidió dinero, y yo dije que sería mejor que ella saliera y buscara trabajo por un tiempo para ganar dinero.

E: F, ¿fue así?

F: Salí para aprender a cocinar, planchar, etc. No tenemos planchas aquí. No sabía planchar cuando salí. Aprendí para enseñarle después a mi hermana. También necesitaba dinero para comprar ropa. Mi padre no tenía suficiente dinero. Yo también quería ayudar a mis hermanos y hermanas menores. Por eso salí para trabajar. (T.87.18.CAM)

Una situación semejante ha afectado a los muchachos y la caza. Los muchachos que van a la escuela tienen menos tiempo para aprender a cazar, y la afluencia de los mestizos y la expansión de tierras cultivadas ha disminuido el número de animales de caza. Muchos hombres han dejado de enseñar a sus hijos a cazar. Un hombre que creció en el Perené dice que su padre pensaba que no valía la pena enseñarle a cazar aunque él quería aprender esta destreza que es la más básica entre los ashéninkas.

E: Dime cómo decía tu padre que la gente enseñaba antes.

M: Mi padre me habló sobre la manera en que su padre le había enseñado; le enseñó directamente. Cuando los niños eran muy pequeños, les enseñaban a hacer flechas pequeñas. Tenían plantas mágicas que echaban al niño para que fuera un buen cazador. Mi padre era un excelente cazador, por lo menos así me dijo. Mi padre apenas me ha enseñado esas cosas. En realidad no sé de las plantas mágicas que ayudan a uno a convertirse en un buen cazador. No me enseñó porque ya había llegado la civilización. Dijo: “No te voy a enseñar porque con la civilización no vamos a usar flechas ni escopetas porque no habrá animales para cazar ni monte a donde ir a cazar”. (T.88.06.GER)

Los mayores dicen que los jóvenes no son tan fuertes, honorables ni diestros en las ocupaciones tradicionales como deberían ser a su edad. El tiempo que se pasa en la escuela acorta el tiempo de práctica para las destrezas tradicionales, lo cual ha bajado el nivel de competencia.

El mundo ashéninka tiene muchos rasgos que han sobrevivido a través de los periodos históricos mencionados aquí y en todas las regiones geográficas, pero algunos rasgos varían



según la región. Cada una de las regiones —el Perené, el Pichis, el Ucayali y el Pajonal— posee características predominantes relacionadas con el mundo tradicional y con su sociedad cambiante.

### **Perspectiva regional: el Perené**

Los ashéninkas del valle del Perené viven río arriba de la boca del río Ipoque, a lo largo de los ríos Perené y Chanchamayo hasta la comunidad de Pampa Michi. Prefirieron vivir lejos de los centros poblados de La Merced y San Ramón. Calculo que seis mil ashéninkas viven en la región en comunidades cuya población va desde sesenta hasta quinientas personas, mientras que el número aproximado de colonos es de ochenta mil.

La región del Perené está en el departamento de Junín y en la provincia de Chanchamayo. A mediados de la década de los setenta, se terminó la construcción de una carretera afirmada que va paralela a los ríos Chanchamayo y Perené, con carreteras secundarias que llegan a casi todas las comunidades ashéninkas y mestizas. Casi la mitad de la población ashéninka vive en el valle y la otra mitad vive en los cerros a ambos lados del valle. El suelo del valle está a trescientos cincuenta metros sobre el nivel del mar, y algunas de las comunidades que están en los cerros están hasta a mil doscientos metros sobre el nivel del mar.

Las tierras de los valles del Perené y el Chanchamayo están casi completamente utilizadas por los ashéninkas y los colonos. Hay pocos animales de caza en el monte y la pesca es escasa en los ríos. Los colonos quechuas y mestizos dicen que los ashéninkas son ociosos, que les gusta llevar una vida fácil y que no utilizan todo el potencial de sus tierras. Sin embargo, en comparación con los ashéninkas de otras regiones, los ashéninkas del Perené trabajan mucho en la agricultura.

Desde la década de los setenta, sus cultivos han estado limitados a parcelas específicas. Es imposible continuar con el estilo rotativo de tala y quema al que los ashéninkas estaban acostumbrados, de manera que la actividad agrícola intensa se ha convertido en la regla. Los ashéninkas que viven en el valle cultivan papayas, paltas y frutas cítricas para la venta, y siembran yuca y plátanos para el consumo. Los ashéninkas de los lugares más altos siembran café para la venta, algunos venden la producción a las cooperativas y otros a los camioneros que llegan a las comunidades.

Los misioneros adventistas abrieron las primeras escuelas en la década de los veinte. Muchas personas mayores de sesenta años saben leer. El apoyo del Ministerio de Educación a las escuelas comenzó en la década de los sesenta, aunque la misión adventista tiene todavía tres escuelas particulares. Los ashéninkas de esta región son los más instruidos; muchos han terminado la secundaria y algunos han estudiado a nivel profesional y universitario.

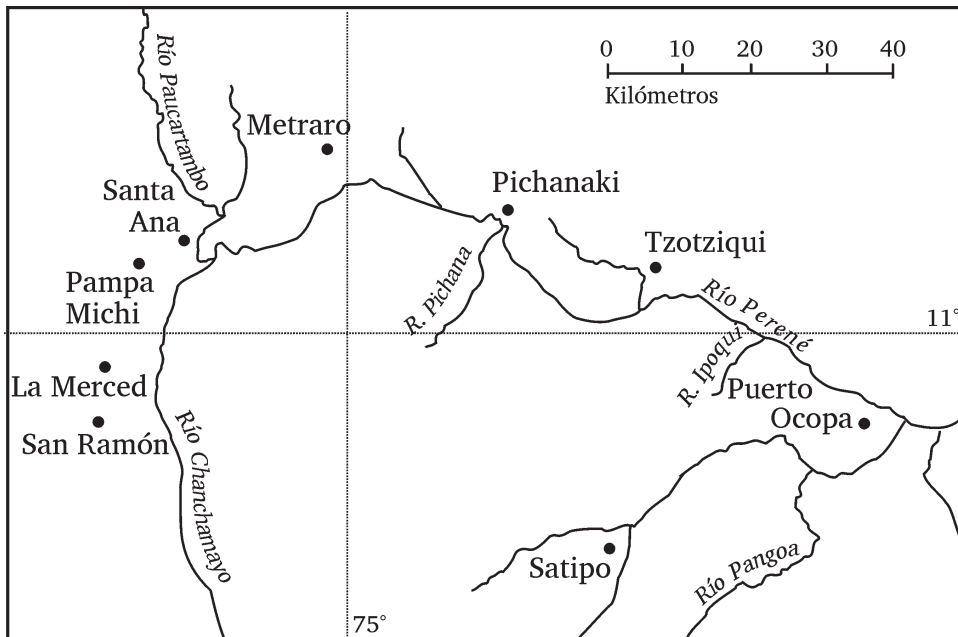
Las escuelas adventistas atrajeron a los ashéninkas y a los colonos. Cuando las comunidades ashéninkas obtuvieron títulos para sus reservas, familias mestizas ya habían solicitado que se los considerara como parte de las comunidades. Las escuelas estatales establecidas en las comunidades ashéninkas también atrajeron a los colonos. Al principio, los niños mesti-

zos venían de fuera de la comunidad a la escuela, pero más tarde las autoridades locales dieron permiso para que familias mestizas construyeran casas en la comunidad misma. Después de muchos años de permanencia y de observar una conducta aceptable, algunas de esas familias fueron incorporadas a las comunidades ashéninkas.

Con el tiempo, el Ministerio de Educación estableció escuelas en casi todas las comunidades mestizas y ashéninkas, pero la educación bilingüe no es una posibilidad porque en todas las comunidades hay algunas familias mestizas. Los pocos maestros ashéninkas enseñan en castellano. En las comunidades ashéninkas no hay escuelas secundarias; los que estudian secundaria tienen que ir a San Ramón, La Merced, Santa Ana o Pichanaki. Los que van a la universidad tienen que trasladarse a Huancayo o a Lima.

Los ashéninkas de la región del Perené son los más aculturados. Las comunidades han estado organizadas por más tiempo, muchos han seguido la fe adventista, ha habido un contacto intenso y prolongado y un mayor número de casos de matrimonios mixtos con quechuas y mestizos. Se está registrando un cambio lingüístico en favor del castellano debido a que la educación se da en este idioma, al contacto intenso, al deseo de evitar el estigma y a los matrimonios mixtos. En algunas comunidades la mayor parte de los matrimonios son mixtos. Entre las razones para los matrimonios mixtos están el contacto que los jóvenes tienen en la

Mapa 3. La región del Perené



escuela donde se conocen y se enamoran, un hombre mestizo que espera alguna ventaja económica de la mujer que pretende, mientras que la mujer ashéninka espera alguna ventaja económica del que la pretende. Esos matrimonios por lo general son objeto de crítica y no son duraderos.

Los hombres prefieren llevar ropa moderna pero muchas mujeres siguen usando la cushma tradicional. Las mujeres casi no hilan ni tejen algodón ahora, pues prefieren comprar telas de colores con las que hacen las cushmas. Sólo se tejen las cushmas “ceremoniales” que el esposo o el hijo mayor usa en las fiestas o en las reuniones políticas. A menudo compran cushmas tradicionales de las regiones del Pichis o del Pajonal. Los cabestrillos para llevar a los bebés han sido reemplazados por las mantas para llevarlos a la espalda que es la prenda que típicamente usan las mujeres quechuas.

Algunas costumbres tradicionales se mantienen y otras están desapareciendo. Los ashéninkas y los colonos quechuas siguen chacchando coca. Pocos jóvenes se preparan para ser chamanes debido a la influencia de las misiones y porque los mestizos confunden el chamanismo con la brujería. Los pocos chamanes que existen reciben el nombre de “herbolarios”. Muchos adultos todavía conservan los valores básicos de respeto a los mayores, humildad y honradez, pero esos valores están sufriendo menoscabo y muchos creen que se debe al contacto con niños mestizos en la escuela.

Los hombres hacen más trabajos que tradicionalmente se asignaban a las mujeres. Hay menos árboles que derribar, menos animales que cazar, menos peces que pescar y menos razón para hacer viajes de varios días o varias semanas. Los hombres pasan mucho tiempo cultivando y cosechando los productos, algunos utilizan burros para el trabajo. Las mujeres pasan menos tiempo hilando y tejiendo, y dedican su tiempo al cultivo y cosecha de productos para la venta.

Los ashéninkas del Perené fueron los primeros que enfrentaron la amenaza de perder sus tierras. Cuando fueron desalojados de sus tierras por los colonos de la Peruvian Corporation, pensaron que líderes educados podrían ayudarlos a defenderse. La misión adventista brindó educación a muchos niños, y durante la década de los cincuenta algunos de ellos llegaron a ser líderes que podían representar a sus comunidades ante los organismos gubernamentales.

A fines de la década de los sesenta, activistas apoyados por el estado fueron al Perené para organizar políticamente a los ashéninkas. Casi todas las comunidades eligieron representantes que se reunían con representantes de otras comunidades en asambleas generales. Aunque las rivalidades personales y familiares impidieron una participación plena, algo bueno surgió de esos esfuerzos: se obtuvieron títulos de tierras, algunos organismos estatales se volvieron más receptivos y los partidos políticos compitieron por el voto de los ashéninkas en las elecciones locales y generales.

### **Perspectiva regional: el Pichis**

Unos diez mil ashéninkas viven en el valle del Pichis y sus afluentes. Entre ellos están los ashéninkas que viven en algunas comunidades ubicadas en el río Pachitea o cerca de ese río. Los ashéninkas son la población mayoritaria en el Pichis, aunque una carretera abierta a mediados de la década de los ochenta inició una ola de inmigrantes. En la región hay hablantes de los subdialectos del Pichis y el Apurucayali.

La mayor parte de la región del Pichis está en el departamento de Pasco, en la provincia de Oxapampa. Algunas comunidades del Pachitea están en el departamento de Huánuco, provincia de Pachitea.

El valle del Pichis está rodeado por el oeste, el sur y el este por cadenas de montañas que tienen una altura que va desde los mil doscientos hasta los dos mil metros sobre el nivel del mar. El valle es llano y más ancho que el del Perené. La mayoría de los ashéninkas vive en el valle y a orillas de los tributarios que se abren paso entre los cerros aledaños.

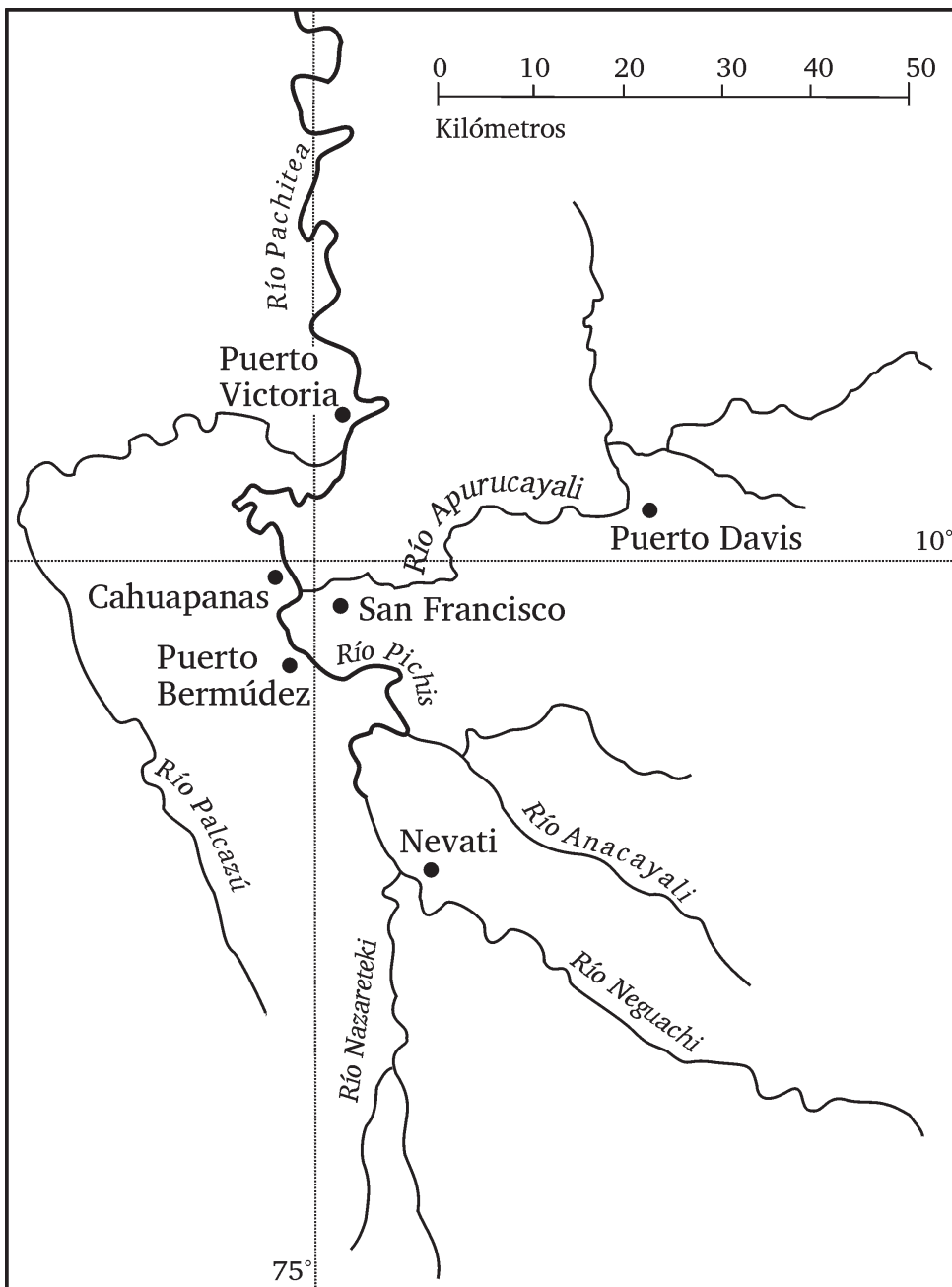
Al oeste del Pichis viven los yaneshas o amueshas cuya vestimenta es semejante a la de los ashéninkas y también comparten una historia de contacto semejante. Aunque la lengua yanasha se clasifica como una lengua arawaka, el ashéninka y el yanasha no son inteligibles. Al sur están los ashéninkas del Perené, y hay contacto frecuente entre los dos valles. Una carretera va de La Merced, pasando por Puerto Bermúdez, a Pucallpa.

Al este hay una vasta región inexplorada que separa a la región del Pichis del Pajonal y de Ucayali. Hay poco contacto entre el Pichis y esas dos regiones, aunque muchos han migrado de una región a otra. Al norte está la llanura del Alto Ucayali, una región vasta y plana habitada por los cashibos y los shipibos.

Los ashéninkas del Pichis gozan de menos prosperidad que los del Perené. El valle del Pichis no tiene tanta accesibilidad a los mercados como el valle del Perené. Las abundantes lluvias en la época de lluvias limitan la variedad de productos que pueden sembrar. A principios del siglo veinte, la actividad más importante era la recolección del caucho, pero en la actualidad no hay un cultivo ni tienen una actividad predominante. Algunos ashéninkas crían ganado y otros crían cerdos, pero nadie los cría en gran escala. Muchos trabajan por contrato en la tala de árboles para las haciendas ganaderas de colonos europeos y mestizos. La mayoría cultiva arroz, yuca y plátanos que venden a los mayoristas de Puerto Bermúdez, la capital del distrito. Algunas mujeres hacen productos artesanales que se venden en La Merced, Lima o Pucallpa. Los hombres de los valles del Apurucayali y el Pachitea talan árboles para los patrones de la industria maderera.

Los ashéninkas de esta región pueden sobrevivir en una economía de subsistencia porque los animales de caza son abundantes y hay bastante pescado. Dependen menos de la economía nacional que los del Perené, pero desean la prosperidad que los del Perené tienen. Los ashéninkas del Pichis apoyaron con entusiasmo la construcción de la carretera, y todas las comunidades presionaron para que la carretera pasara cerca de ellas. Ahora que la carretera está abierta, las comunidades están haciendo contratos con las compañías madereras para la

Mapa 4. La región del Pichis



construcción de carreteras secundarias a cambio de la madera que se encuentre en la ruta de la carretera. Muchas veces se ha tratado de formar cooperativas para sembrar un producto determinado para la venta, pero el esfuerzo ha tenido poco éxito.

El gobierno peruano asignó grandes extensiones de tierras para los ashéninkas anticipándose a la construcción de carreteras. A diferencia de los ashéninkas del Perené, hasta siete comunidades del Pichis se agruparon para formar una reserva. Las grandes extensiones de tierras les permite utilizar los métodos tradicionales de tala y quema, y la rotación de los cultivos. Los vecinos mestizos se quejan de que los ashéninkas no saben utilizar sus tierras y dicen que el gobierno debería expropiarlas. Afortunadamente, el gobierno peruano está comprometido a proteger esas tierras para los ashéninkas.

Las primeras escuelas se establecieron en Nevati, administrada por la misión adventista, y en Cahuapanas, administrada por la South American Mission. Las dos misiones abrieron otras escuelas en lugares cercanos a las dos primeras escuelas que comenzaron a funcionar a principios de la década de los cincuenta. El gobierno peruano estableció escuelas estatales en 1964, y poco a poco fueron aumentando hasta que todas las comunidades de la región podían matricular a por lo menos veinticinco alumnos entre las edades de seis y quince años.

Las escuelas principales de las misiones tenían maestros norteamericanos y mestizos. Las demás escuelas tenían maestros ashéninkas que enseñaban a escribir en castellano, pero utilizaban el ashéninka como puente para la comunicación. En todas las escuelas estatales enseñaban maestros mestizos hasta principios de la década de los ochenta cuando algunos maestros bilingües ashéninkas fueron contratados. Las comunidades preferían que se contratara a maestros nativos pero las autoridades educativas del distrito no estaban de acuerdo. En la actualidad, casi una tercera parte de las comunidades ashéninkas tienen una escuela bilingüe con un maestro ashéninka. Muchas de las demás solicitan maestros bilingües porque piensan que un maestro que habla ashéninka hace un trabajo más eficiente que alguien que habla sólo castellano. Algunas escuelas de las comunidades tienen alumnos mestizos.

La mayoría de las escuelas tiene un maestro para treinta alumnos que van desde el primer grado hasta el sexto. Algunas comunidades más grandes tienen dos o tres maestros que enseñan a unos ochenta alumnos. El local escolar por lo general tiene piso de tierra y techo de palma, y los muebles son de materiales nativos contruidos por los padres de familia. Los padres tienen que comprar los libros y los útiles escolares. Por falta de dinero pocos alumnos van a la escuela con los útiles necesarios. Los maestros dan charlas y los alumnos copian en sus cuadernos las lecciones escritas en la pizarra. A menudo, sólo el maestro tiene libros. Los exámenes son en su mayoría orales. Más de la mitad de los alumnos están en primer y segundo grado, y la mayoría estudia dos o tres años para pasar del primer al segundo grado. La mayoría de los adultos son analfabetos; los que saben leer estudiaron en una de las escuelas de la misión o han llegado del Perené.

El contacto más esporádico, las extensas reservas de tierras y la llegada tardía de las escuelas han contribuido a un menor grado de aculturación en el Pichis en comparación con el Perené. Se habla menos castellano y menos personas han abandonado las destrezas tradicio-

nales como el tejido y la caza. Los hombres llevan típicamente pantalones y las mujeres llevan cushmas hechas de tela de fábrica. Las mujeres tejen bolsas pequeñas, cabestrillos para cargar bebés y cushmas para el trueque.

Aunque hay muchos adventistas en la región, la mayoría de los ashéninkas siguen las creencias tradicionales, especialmente las relacionadas con las plantas mágicas, con la brujería y con la costumbre de consultar al chamán (aunque pocos admiten ser chamanes). Muchos se sienten presionados a abandonar las costumbres antiguas y reconocen que no hablar castellano o no vestirse como mestizos los estigmatiza. Los padres esperan que la escuela enseñe a sus hijos las habilidades prácticas que les ayude a ser “aprobados” en el mundo de afuera.

Ya para fines de la década de los setenta, la mayoría de las comunidades estaban organizadas políticamente y habían elegido sus líderes. No todos los líderes sabían leer y escribir ni hablaban castellano, y muchos dependían de intérpretes. Desde entonces, muchos de esos líderes han sido reemplazados por hombres más jóvenes con cierto nivel de educación.

Las asambleas regionales eligen líderes y presentan sus preocupaciones al gobierno y a organismos privados. Los líderes de las asambleas son hombres bien educados en las escuelas de Cahuapanas, Nevati o de las escuelas del Perené. Estas reuniones se celebraron en un tiempo en conjunto con las asambleas del Perené y de los amueshas, pero después comenzaron a reunirse por separado por razones logísticas y de comunicación. Miembros de la asamblea general del Pichis representan a la región en congresos que reúnen a representantes nativos de todo el país.

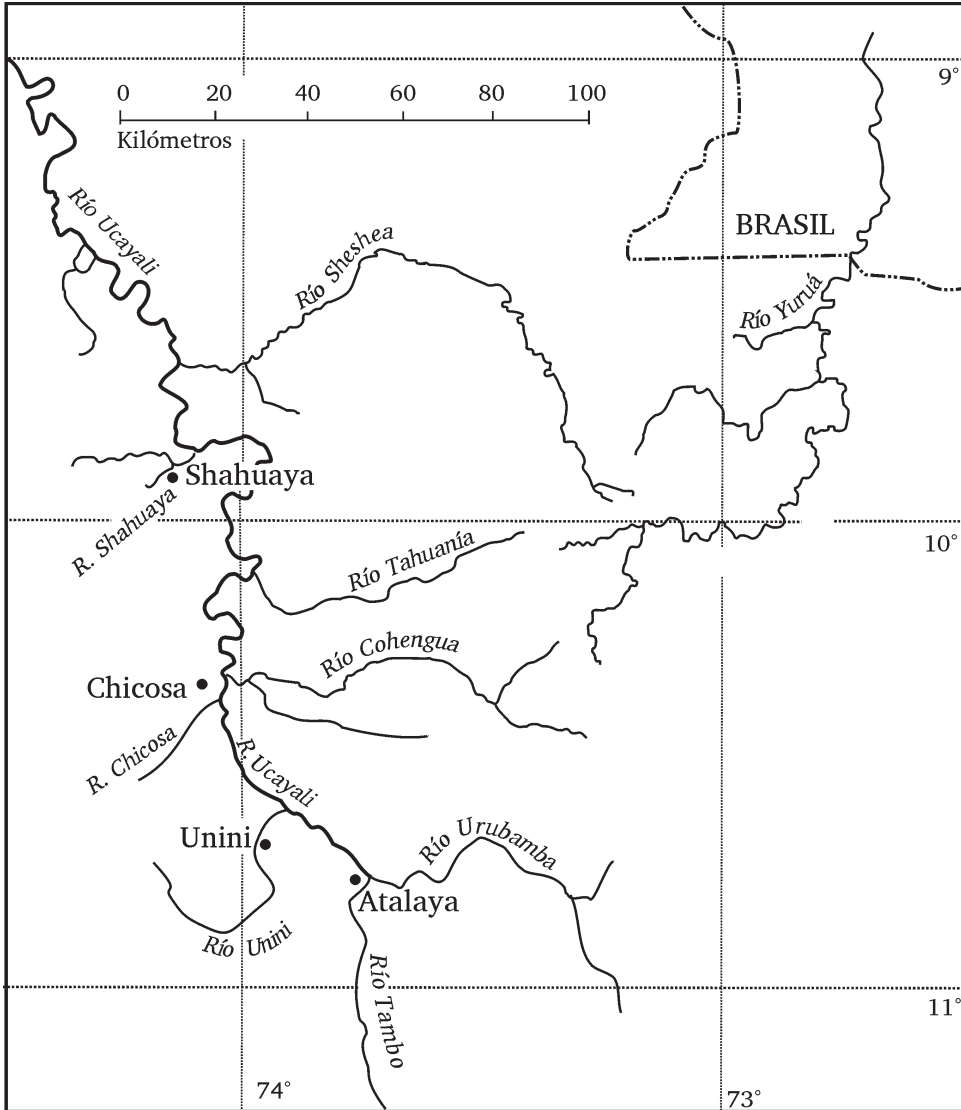
### **Perspectiva regional: el Ucayali**

Los ashéninkas viven en los afluentes del Alto Ucayali y del río Yuruá. Viven al oeste del Ucayali en los ríos Aruya, Shahuaya, Chicosa, Unini y Tabacoa. Al este del Ucayali viven en los ríos Puntijao, Cohengua, Tahuanía y Sheshea. Calculo que la población ashéninka de esta cuenca llega a unos cinco mil habitantes. Trescientas personas, aproximadamente, viven en otra cuenca, los ríos Yuruá y Embira cerca de la frontera con el Brasil.

Esta región se encuentra en el departamento de Ucayali, provincia de Coronel Portillo. La distancia que hay entre las comunidades ha dado lugar a muchas diferencias dialectales mínimas. Muchos de los ashéninkas que viven cerca de las comunidades de Unini y Chicosa son más los que hablan la variedad del Pajonal que la del Ucayali.

En el Ucayali son menos los que viven en comunidades que en el Perené y el Pichis, pues prefieren vivir en grupos familiares o cerca de un cacique. Lo típico es que las comunidades o asentamientos estén alejados, a menudo separados por distancias que representan varias horas de viaje por canoa. La abundancia de zancudos y la pobreza del suelo para cultivos para el mercado no favorecen la presencia de colonos mestizos. Los únicos mestizos son algunos hacendados y patronos de la industria maderera. Este territorio que es el más extenso habitado por ashéninkas es compartido con miembros de

Mapa 5. La región del Ucayali





otros grupos que precedieron a los ashéninkas: los shipibos, los conibos, los amahuacas y los yaminahuas. Estos grupos son de la familia pano y las diferencias culturales son tantas que no favorecen el contacto frecuente con los ashéninkas.

Los antepasados de los ashéninkas llegaron a la región durante la época de la fiebre del caucho y se quedaron allí al terminar el auge del caucho para trabajar en la explotación de madera para los patrones. Muchas familias están trasladándose a las comunidades para que sus hijos vayan a la escuela.

La mayoría de los ashéninkas de esta región lleva una vida bastante holgada en una economía de subsistencia. Hay abundancia de alimentos proteicos porque hay muchos animales de caza y mucho pescado. La tierra favorece la agricultura tradicional y las cosechas de yuca y plátano son abundantes. La mayoría de los ashéninkas trabajan para patrones que hablan ashéninka y reciben a cambio artículos manufacturados como telas, escopetas, munición, ollas, hachas, machetes y radios. Después de recibir mercaderías de un patrón, los hombres quedan obligados a llenar una cuota de trozas de madera que el patrón negocia en Pucallpa. Los hombres salen en grupos, a veces con sus familias, para acampar cerca de un grupo de árboles y cortan cedro que se utiliza para la construcción de muebles o maderas más suaves que se emplean en la fabricación de papel o de contrachapados. Regresan a casa después de dos o tres meses de trabajo.

En la década de los treinta, Frederick Stahl comenzó las primeras escuelas en las comunidades de Shahuaya y Unini. Años más tarde, la South American Mission abrió una escuela en Chicosa. En la década de los setenta, la misión adventista abrió otra escuela en Sheshea. Estas escuelas tuvieron poco éxito en comparación con las de los valles del Perené y el Pichis; en la actualidad todas ellas, menos la escuela de Unini, son apoyadas por el Ministerio de Educación.

Pocos adultos de la región de Ucayali saben leer y escribir, salvo los adultos de las comunidades de Shahuaya, Chicosa y Unini. El Ministerio de Educación tuvo dificultades para establecer escuelas por la oposición de los patrones. Por otro lado, hay que viajar durante varios días para llegar a los lugares donde debería establecerse una escuela y los maestros mestizos no querían ir a lugares tan inaccesibles. En la década de los ochenta, el Ministerio de Educación estableció escuelas bilingües por toda la región del Ucayali y contrató a maestros ashéninkas de la región del Pichis. Unas doce escuelas funcionan en el Ucayali, cuyos primeros alumnos terminaron la educación primaria en 1990.

El grado de aculturación a la cultura hispana varía de un río a otro y de una comunidad a otra. En Unini, Shahuaya y Chicosa el grado de aculturación es comparable al grado que se ve en la región del Pichis. Muchos profesan ser evangélicos, se visten con pantalón y compran telas para hacer ropa, y hablan castellano en la escuela. Los que viven en las áreas aisladas, cuyo único contacto con el exterior es la presencia del patrón, siguen el estilo de vida tradicional: entienden poco castellano, los jóvenes se casan a una edad temprana, el empleo de las plantas mágicas es frecuente, temen a la brujería, y muchos de los jóvenes se preparan para ser chamanes. En el Ucayali se ve a menudo la pin-

tura facial. Los valores tradicionales de humildad, honradez y respeto a los adultos son muy fuertes.

La organización política en la región del Ucayali es mínima. Las comunidades de Chicosá, Unini y Shahuaya recibieron títulos de tierra y tienen autoridades elegidas porque en ellas se establecieron las primeras escuelas y por su proximidad al río principal; pero estas comunidades no se reúnen en asambleas regionales. Las demás comunidades no creen que sea necesario tener títulos de propiedad de las tierras ni tener autoridades; siguen el liderazgo del cacique en los asuntos internos y el maestro de la escuela representa a la comunidad en los tratos con el exterior.

### **Perspectiva regional: el Pajonal**

Los ashéninkas del Pajonal viven en una meseta que tiene una elevación promedio de mil metros sobre el nivel del mar. Es una meseta ondulante que tiene pastizales creados por el hombre. Quebradas que nacen en el Pajonal van hacia los ríos Ucayali y Pichis. Unas cinco mil personas viven en el Pajonal esparcidas en asentamientos establecidos alrededor de un cacique.

Esta meseta está ubicada en el lugar donde se juntan los departamentos de Junín, Pasco y Ucayali. En los últimos cincuenta años, las líneas limítrofes han variado muchas veces. Aunque una pequeña parte del Pajonal está en el departamento de Junín, el único servicio de transporte aéreo llega de Satipo en Junín y la única vía hacia el resto del país pasa por Puerto Ocopa en Junín.

El pueblo mestizo de Oventeni fue fundado en la década de los veinte, pero los ashéninkas no han sido muy afectados por otros mestizos ni colonos. El Pajonal no es accesible por río, y las trochas que van a otras regiones se cierran durante la época de lluvias. Hay que caminar entre dos y cinco días para llegar al Tambo, el Pichis o el Ucayali, a donde los hombres a veces van para pescar o para el trueque de productos.

La mayoría de los pajonalinos tienen una economía de subsistencia. A veces trabajan para algún patrón en el cuidado del ganado, en la tala de árboles para sembrar pastos o en la cosecha de café. El salario es muy bajo en comparación con lo que se paga a los ashéninkas en otras regiones, puesto que los mestizos del Pajonal han tratado de establecer un sistema feudal en el que ellos son propietarios de las tierras y los ashéninkas trabajan como peones. Los pajonalinos poseen pocos artículos manufacturados y no tienen mercado para sus productos.

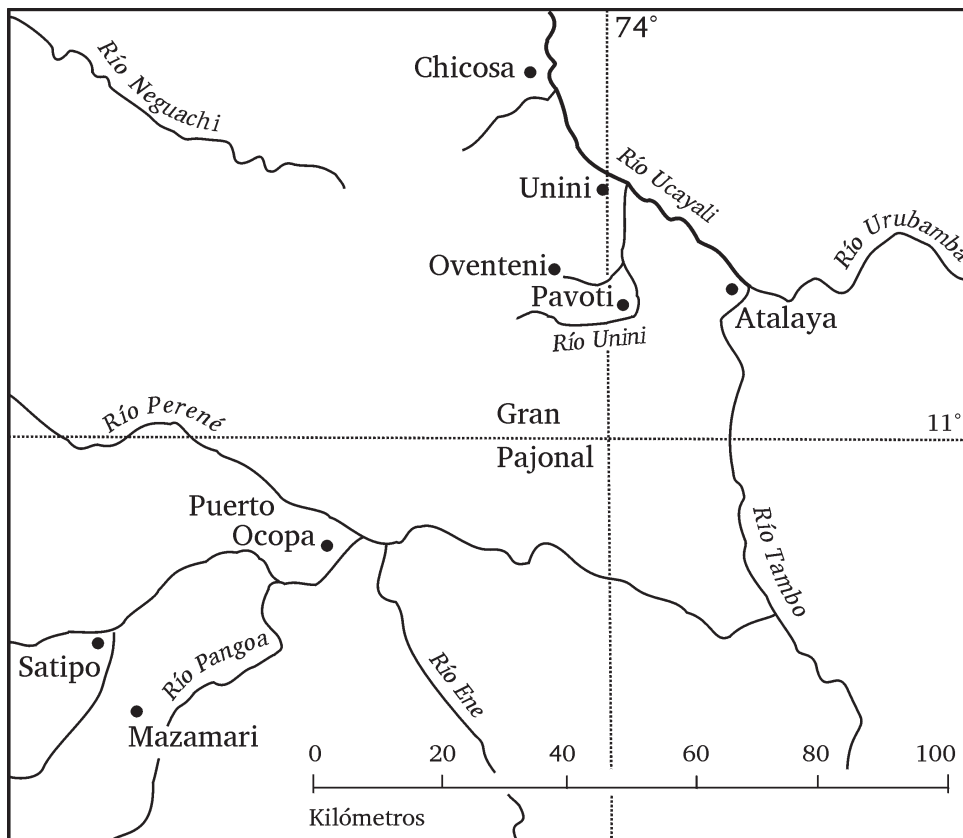
Los mestizos de Oventeni se opusieron al establecimiento de escuelas para los ashéninkas del Pajonal. La misión adventista trató de establecer una escuela en la comunidad de Pavoti en la década de los sesenta, pero no tuvo éxito por la pobreza del suelo y la escasez de alimentos proteicos que impidió la sobrevivencia con la dieta estricta impuesta por las creencias religiosas. En Oventeni había una escuela desde la década de los cincuenta, pero pocos ashéninkas iban a la escuela. Fue en la década de los ochenta que se establecieron las prime-

ras escuelas estatales para los ashéninkas. El gobierno peruano administra unas quince escuelas bilingües en el Pajonal, la mayoría de las cuales tiene un promedio de veinte alumnos.

Los pajonalinos son los más tradicionales. Han tenido menos contacto que los demás con el resto del país, y no participaron en la recolección del caucho a principios del siglo. Aunque los misioneros evangélicos se han esforzado por evangelizarlos en los últimos años, el chamanismo y las creencias tradicionales son fuertes. Aún se practica la costumbre del matrimonio preferencial entre primos cruzados más que en otras áreas y los valores tradicionales son muy evidentes.

Los mestizos de Oventeni se han opuesto por mucho tiempo a la organización política de los ashéninkas. En la década de los sesenta, un movimiento insurgente izquierdista llegó al Pajonal y trató de repetir la rebelión de Juan Santos Atahualpa, pero los combatientes mesti-

Mapa 6. La región del Pajonal



zos pronto fueron vencidos. Los ashéninkas no participaron en la insurgencia y prefirieron mantenerse aparte. En los últimos años, los intentos de establecer un sistema feudal en el Pajonal han provocado muchas injusticias y eso ha obligado a los ashéninkas a organizarse para mantener sus tierras. La mayoría de las comunidades tienen sus propias autoridades y envían delegados a las asambleas generales, aunque todavía tienen que hacer frente a la oposición de la población mestiza.

### **Conclusión**

A través de su historia, los foráneos y las innovaciones han dejado marcas en los ashéninkas. Los misioneros franciscanos introdujeron herramientas y algunos animales domésticos. La necesidad de herramientas atrajeron a los ashéninkas hacia la economía de mercado, y una vez que entraron en la economía de mercado, se dieron cuenta de que saber leer y escribir, y los conocimientos de aritmética y castellano eran útiles para la interacción con sus empleadores. Poco después llegaron los misioneros protestantes para establecer escuelas. La educación resultó útil para los ashéninkas y se esperaba que los hijos de los adultos alfabetizados fueran también a la escuela.

El propósito de la educación cambió en poco tiempo. Al principio se consideró que ir a la escuela era necesario para aprender a llevar las cuentas. Más tarde, las escuelas prepararon a los líderes bilingües que representaban a la comunidad ante los funcionarios del gobierno. Desde que la Constitución de 1979 reconoció los derechos de los nativos, la educación prepara a los ashéninkas para desempeñar actividades profesionales como las de promotor de salud y maestro de escuela. Con esto se valoró la educación a niveles más altos y se añadió una nueva dimensión a la estructura del poder, pues se dio mayor prestigio a las personas con más educación.

Dentro del proceso de socialización en el mundo ashéninka está la capacidad de situarse en el ambiente en el que uno se encuentra. Ese mundo está formado por el ambiente ecológico del vasto y rico Ucayali, las tierras empobrecidas del Pajonal y la agricultura intensa del Perené. En el mundo de los ashéninkas está también la fama de ser descendientes de guerreros y de tener menos tradición educativa que sus vecinos mestizos.

Los ashéninkas comparten gran parte de un mundo común en las diferentes regiones. Comparten algunas de las destrezas tradicionales de subsistencia, el idioma, los valores y las creencias. Hasta hace poco tenían historias semejantes de contacto, y de acceso a las herramientas y los artículos manufacturados. Aunque el contacto es más intenso en el Perené que en el Ucayali, una buena parte de su mundo es semejante.

La historia tradicional comunicada oralmente que enmarca el mundo ashéninka es más real para los ashéninkas de hoy que los eventos históricos registrados después del contacto. En el capítulo tres se habla de las leyendas tradicionales que se narran a los niños. Los valores que esos cuentos fomentan tienen influencia en las metas personales y la interacción social en todos los aspectos de la vida.

### 3

## Voces de la historia oral

*El cuento tiene que dar una lección. Todos estos cuentos tienen su moraleja. Por eso creemos que no debemos ser desobedientes si no, un búho viene y te saca los ojos. Debemos ir con nuestros padres para ayudarlos.*  
ALE

*Decían que hace mucho tiempo, les cortaban las manos a los que robaban gallinas. Decían que si robábamos cosas, la gente nos iba a cortar las manos. Entonces, ¿con qué íbamos a trabajar? No tendríamos nada que comer. “Te morirás de hambre”, decían siempre. Después que nos decían eso, no tocábamos las cosas que no eran de nosotros.* VIC

Una parte importante del mundo que se presenta a los niños durante la socialización es la narración de muchos cuentos tradicionales que hablan de los ideales ashéninkas. Narrar cuentos es una manera de transmitir información, valores y actitudes a los jóvenes sin que éstos noten que les están enseñando. Un cuento puede tener una aplicación metafórica a la vida real u ofrecer modelos de conducta. La metáfora puede expresar moraleja, pero como dice ALE: “Todos estos cuentos tienen su moraleja”.

Muchos de los cuentos se parecen a los que tienen otras culturas, pero los cuentos ashéninkas más populares se siguen narrando porque son entretenidos y adecuados en el contexto ashéninka. Los valores, las actitudes y el humor que se encuentra en los cuentos reflejan los valores, las actitudes y el humor de los ashéninkas. Estos aspectos son menos susceptibles al cambio que las actividades económicas y la adaptación al ambiente ecológico. Los cambios modernos afectan la motivación individual, la interacción social y las creencias de una ma-

nera pragmática. En cambio, los valores y las actitudes fomentados por los cuentos tradicionales afectan la motivación individual, la interacción social y las creencias de una manera idealista.

Una meta de la socialización es aprender la “conducta aceptable” que los padres enseñan explícitamente y que los cuentos tradicionales refuerzan. Wentworth dice que el aprendizaje de la conducta aceptable es un proceso lento, que se internaliza después de muchos años.

El niño pequeño inflexible ha logrado descifrar y aprender una secuencia discreta de conducta o una forma correcta de comportamiento. El niño mayor, en cambio, ha internalizado las reglas (el diseño, el programa) por medio de las que puede elaborar una conducta respetable. Como resultado, las variaciones en ítemes discretos se vuelven menos negativos para la evaluación que el niño hace de una situación. (Wentworth 1980:66)

Los cuentos tradicionales incorporan reglas y roles sutiles, así como las bromas culturales, las experiencias personales y los eventos grupales exagerados.

Por lo tanto, la socialización es en primer lugar una presentación (al novato, mediante la interacción y a través de otros) de las reglas con las que es posible desarrollar una conducta “respetable”. En segundo lugar, es una presentación de las técnicas, las máximas, las trivialidades y todos los demás ítemes. (Wentworth 1980:68-69)

Weiss, que recopiló leyendas en la década de los sesenta en la región asháninka, encontró dos tipos de cuentos tradicionales:

En un tipo estarían todos los mitos que sirven para explicar la realidad en términos de eventos del pasado que han dado origen a la realidad presente. Esos mitos pueden llamarse cosmogónicos. La mayoría de los mitos campas que se presentan aquí son de ese tipo. El otro tipo de mito es explicativo en una manera totalmente diferente: los mitos de este tipo sirven para explicar, mediante la ilustración, la manera en que el cosmos funciona. A estos mitos se les puede llamar ejemplares: muchos cuentos sin finalidad aparente que forman el grueso de muchas colecciones de material mitológico. Son pocos los mitos campas de este tipo. El mito ejemplar, en realidad, traduce una fórmula subjuntiva: “si ocurriera x, ocurriría o podría ocurrir y como resultado” al pasado indicativo: “una vez ocurrió x, y el resultado fue y”. (Weiss 1969:535-536)

A diferencia del trabajo de Weiss, realizado hace más de treinta años, el presente estudio se basa en más de quinientos cuentos del tipo “ejemplar” —por lo menos en partes del hilo de la narración, si no en el tema central. Pero se sabe que los cuentos tradicionales ashéninkas varían bastante. John Elick, que realizó trabajo de investigación en la región del Pichis, hace un comentario sobre la variación de los cuentos entre las regiones.

La mitología campa es rica y detallada. Los detalles pueden variar bastante de un área a otra pero los relatos exhiben una semejanza estructural que hace recordar al oyente campa que es único en el mundo y que por el momento está abandonado entre fuerzas malignas hostiles que surgieron al *kipatsi* del mundo subterráneo. (Elick 1970:202)

A pesar de la variación, los cuentos ashéninkas reflejan vínculos estructurales y afirman la individualidad cultural de los ashéninkas.

La colección de cuentos tradicionales y los cuentos a los que se refieren los entrevistados en el presente estudio son en número sorprendente de la variedad “ejemplar”. El hecho de que recopilaron a lo largo de las dos décadas pasadas refleja que la preferencia de los ashéninkas ha cambiado y que ahora prefieren relatos que muestran causa y efecto en el pasado. Los cuentos más comunes recuerdan a los oyentes que animales peligrosos castigan el mal comportamiento y que las personas que tienen ataques de ira y son cupables de desobediencia, acoso, robo, tacañería o falta de respeto sufren infortunios. Los adultos dicen que narran estos cuentos para formar la conciencia del niño.

### El evento de narración de cuentos

Contar cuentos es una actividad informal para adultos y niños. Algunos relatos se cuentan entre adultos en las fiestas o durante una visita. Otros relatos se cuentan a los niños. Lo típico es que los cuentos sean solicitados por el niño que durante el descanso pide al que lo cuida que le cuente un cuento conocido. Por lo general, se narran en la noche mientras los niños están todavía despiertos o durante una tormenta que impide trabajar fuera de la casa.

E: ¿Alguien te contó cuentos de noche?

F: Sí, mi mamá me contaba cuentos de noche, especialmente acerca del jaguar que devoró a unas personas una noche. Nos contaba cuentos casi todas las noches mientras hilábamos algodón. (T.88.07.LOL)

M: Mi abuelo me contó muchos cuentos porque yo pasaba mucho tiempo con él. Me contaba muchas cosas mientras andábamos, trabajábamos o por la noche. (T.88.02.RAM)

M: A veces mi madre contaba cuentos cuando no había nada que hacer y estábamos descansando. A menudo contaba cuentos cuando había visitantes. Mi madre y los visitantes se contaban cuentos entre ellos mientras yo estaba despierto y los escuchaba. (T.88.23.ABC)

Los entrevistados dicen que aprendían los cuentos escuchándolos y a veces los repetían a los demás niños. Dicen que se corregían el uno al otro cuando se olvidaban de algún detalle, pero rara vez se hace preguntas a los niños sobre el contenido del cuento.

Los adultos vinculan el tema de un cuento con un contexto específico para corregir el comportamiento de un niño. Cuando pregunté: “¿Qué cuentos recuerdas que tus padres o tus abuelos te contaron?” el primer cuento que recordaron fue uno sobre el jaguar que se cuenta por lo general para tratar que los niños estén en silencio.

M: Mi abuelo me contaba cuentos. Contaba cuentos de noche, nos decía: “Debemos estar callados por la noche; si no, vendrá un jaguar y nos devorará”. Yo era muy inocente en ese tiempo, así que estaba junto a mi abuelo porque él podía defenderme. Me quedaba callado. (T.88.02.RAM)

E: ¿Qué pensaban los niños de esos cuentos?

F: Los cuentos por lo general se contaban de noche. Eran sobre el jaguar para que tuviéramos miedo y no jugáramos, fuéramos respetuosos y no hiciéramos bulla por la noche.

E: ¿Cuentas esos cuentos a tus hijos?

F: Trato de contarlos a mis hijos aunque son muy pequeños. Quiero que le tengan miedo al jaguar porque con ese miedo, van a estar callados por la tarde, y yo podré descansar y ellos serán más obedientes. (T.88.04.EVE)

F: Algunos de esos cuentos me daban mucho miedo, especialmente los que hablaban de accidentes. Yo les cuento esos cuentos a mis hijos para decirles: “Si no obedecen esto o aquello, el jaguar los puede devorar”. Eso hace que los niños no jueguen y no hagan mucho ruido de noche. Mi madre y mis hermanas mayores hilaban algodón y hablaban, los niños más pequeños dormían callados. (T.88.07.LOL)

Los ashéninkas dicen que el jaguar por naturaleza es atraído por los ruidos y eso da cierta legitimidad a la relación entre estar callado y no atraer al jaguar. Sin embargo, los padres utilizan eso para hacer que los hijos estén en silencio aunque no exista el peligro de la presencia de un jaguar. Finalmente, la utilidad del cuento como un instrumento de manipulación es “descubierta” e internalizada por los niños mayores. En cierto punto, los cuentos sobre el jaguar ayudan a los que cuidan a los niños a hacer que éstos se porten bien. El carácter permanente y la importancia de los cuentos sobre el jaguar están asegurados por su utilidad en el proceso de socialización.



### Los cuentos sobre el jaguar y el control social

El jaguar es el más temido de los animales de la selva. En muchos cuentos, el jaguar es un bufón que puede ser fácilmente engañado por animales menores; en otros, el jaguar es vencido por héroes ashéninkas; y en la mayoría de los cuentos el jaguar castiga el comportamiento inadecuado. El cuento que se da a continuación habla de una mala actitud que hizo que los suris se convirtieran en un jaguar que mató a la mujer descontenta.

#### Los gusanos que se convirtieron en un jaguar

Una vez un hombre se fue a buscar gusanos con su esposa y sus dos hermanas. Llegaron a donde estaban los gusanos y cogieron muchos, y los pusieron en una canasta.

La hermana miró la canasta de su cuñada y se enojó. Dijo:  
—Mi cuñada es miserable, no me dio gusanos.



Figura 2. Los gusanos que se convirtieron en un jaguar

La esposa le contestó:

—Cuñada, es porque vivimos en la misma casa y los vamos a cocinar y comer juntos.

La hermana quería llenar su canasta también. Después su hermano le dijo:

—Hermana, vamos a la casa.

—Sí, vayan ustedes.

Ella se enojó con su hermano y no se fue. El hombre y su esposa fueron a la casa. Al llegar ellos cocinaron y comieron los gusanos.

Después, la hermana vino acompañada por otra hermana. Mientras hablaban contra su hermano diciendo que él había sido avaro, ella sintió algo pesado en su espalda en la canasta, “metzitzitzi”. Su enojo hizo que los gusanos se convirtieran en un jaguar. El jaguar se comió a las dos, “poc”.

El hermano estaba esperándolas y como no llegaban, se fue a buscarlas. Por fin llegó a donde estaba su sangre. Así supo que habían sido devoradas por el jaguar.

Así es el cuento de cuando los gusanos se convirtieron en jaguar. (Traducción de *Mavo ipeyanacari cashecari* por Alberto Pablo Ravíres [Anderson, 1985].)

En este cuento, la mala actitud de la mujer es el resultado de su enojo contra su hermano expresado como una queja. El jaguar no sólo devora a la persona culpable sino también a su inocente compañera.

Una mala actitud hacia ciertos animales también puede traer malas consecuencias. En el cuento siguiente, una actitud frívola hacia una especie de gusano casi resulta en tragedia.

#### El gusano leñador que se convirtió en un jaguar

Había un hombre que fastidiaba mucho al gusano leñador. Después el gusano se convirtió en jaguar. El jaguar vino de noche a la casa del hombre y tragó a su hijo de tres meses y luego lo vomitó en el camino, pero el niño no murió. El padre no se dio cuenta de que el jaguar había llevado a su hijo a pesar de que su madre lo había acostado entre ella y su esposo.

Entonces a medianoche la madre oyó un llanto en el camino. Se levantó rápidamente “tancorec”; buscó al niño y no lo encontró. Le dijo a su marido:

—¡Levántate, basta de dormir! ¿Dónde está mi hijo?

Se levantó el marido y prendió su copal. Oyó otra vez a su hijo llorando en el camino y tuvo mucho miedo.

Su esposa se fue llevando un tizón de candela, moviéndolo de un lado a otro “menqui menqui”. Encontró a su hijo con el pañal bien mojado. Lo llevó a la casa. Calentó agua y le lavó bien la suciedad del jaguar que lo había vomitado. La madre se puso a llorar, diciendo:

—Felizmente no lo comió a mi hijo.

Desde ahí lo cuidó mucho hasta que se hizo joven. Se casó y tuvo hijos.

Así es el cuento del gusano leñador que se convirtió en jaguar. (Traducción de *Queshito ipeya cashecari* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)



Figura 3. El gusano leñador que se convirtió en un jaguar

Cuentos de este tipo se narran con suficientes detalles de modo que para un niño es difícil saber si el cuento es totalmente ficticio.

Los chamanes y los jaguares están estrechamente relacionados en la cultura ashéninka porque se cree que los chamanes tienen el poder de convertirse cuando quieren en jaguares. Ser chamán era una ocupación deseada porque un hombre podía protegerse y ayudar a otros, mientras tenía el prestigio de poseer poderes curativos. Las madres ashéninkas animaban a sus hijas a casarse con un chamán y a veces ofrecían a dos de sus hijas en matrimonio a un chamán poderoso. El cuento siguiente habla de un joven que dijo que era chamán para impresionar a tres esposas potenciales pero su mentira fue castigada por un chamán-jaguar verdadero.

### El mentiroso

Una vez un hombre quería ser un gran curandero. Por eso sembró mucho tabaco. Ese hombre quería convertirse en jaguar como los mejores curanderos. El hombre se pintó la boca con pasta de tabaco para que todos pensarán que era curandero.

Un día hubo una fiesta. El hombre mentiroso exclamó:

—¡Peligro!

El hombre sacó un palo de topa y lo pintó, “saquiri saquiri”, como una cola de jaguar. El hombre se puso el palo como si fuera su rabo, “shepic”. Se fue a su piñal donde el camino estaba siempre limpio. Puso su cushma en un árbol y se fue desnudo. Gritó como un jaguar, “jaam jaam”. Para ser más como un jaguar, preparó una garra de palitos y rascó la tierra, “manthari manthari”.



Figura 4. El mentiroso

Entonces vino un verdadero curandero que dijo:

—¿Dónde está el dueño de la casa?

—Se fue diciendo que había peligro.

El curandero pidió un momento de silencio y como él sabía de estas cosas, dijo:

—No, él está mintiendo.

Después, regresó el hombre mentiroso diciendo:

—¿Han oído del peligro?

—Sí, hemos oído.

Seguía la fiesta en la noche. El hombre dijo:

—No festejen más porque hay peligro.

Como el verdadero curandero sabía de estas cosas, dijo:

—No, no veo nada porque miré hacia abajo y hacia arriba.

El hombre mentiroso repitió:

—Va a pasar algo malo esta noche.

Todos se quedaron juntos y en silencio. El hombre se pintó la boca con la pasta de tabaco. Fue a su chacra y trató de engañar a los otros bramando, “jaam chaaa chaaa”, como si fuera un jaguar.

Entonces vino otro curandero verdadero pero el hombre mentiroso no lo sabía. El hombre dijo:

—Amigo, esta noche va a pasar algo malo.

Como el otro curandero estaba bien acostumbrado a tomar el tabaco dijo:

—¿Cómo sabes lo que va a pasar?

Entonces el hombre mentiroso puso un palo de topa, se fue al piñal, y puso su cushma debajo de un tronco. Mientras las mujeres estaban festejando, el mentiroso bramó, “jaam jaam”. Al mismo tiempo el otro curandero saltó a un tronco, “taquic”. Allí se quedó observando. Vio al mentiroso con su cola de topa rascando la tierra. El hombre mentiroso parecía muy bravo. Pero, el curandero verdadero se convirtió en jaguar verdadero y bramó, “jaam”. Después brincó sobre el hombre, “poc”. Gritó el mentiroso, “ooo ooo ooo ¡jaguar! ¡jaguar!” El jaguar arañó la espalda del hombre, “manthari manthari”. El hombre fugó a su casa, desnudo y arañado por todo el cuerpo. El hombre mentiroso estaba muy asustado, desnudo sin vergüenza. El curandero verdadero se reía de él, diciendo:

—Amigo, ¿cómo dices que eres curandero?

El curandero verdadero se fue a su casa. El hombre mentiroso se quedó meditando. Como había tres mujeres allí que querían casarse con él porque creían que era un gran curandero, vinieron diciendo:

—¿Dónde te arañó el jaguar?

—Aquí.

—¿Por qué?

—Yo estaba desorientado y por eso me atacó.

Una de las hermanas dijo:

—Herманas, tenemos que casarnos con él. Cuando nos enfermemos, él puede curarnos.

Entonces las mujeres estaban molestando y jugando con el hombre porque querían casarse con él. Una de ellas dijo:

—¿Cómo te has acostumbrado al tabaco?

—Así es, estoy acostumbrado a tomarlo.

—¿Puedes tomar todo lo que está en tu envase?

—Sí, puedo.

—Tómalo ahora para que podamos admirarte.

Como se puso muy valiente, se lo tomó de una vez, “cori cori cori”. Terminó de tomar el tabaco que nunca había tomado. Las mujeres se reían porque habían hecho tomar su tabaco a este hombre. La hermana menor dijo:

—Herманas, mírenlo cómo va a vomitar.

El hombre se sintió mareado y comenzó a cantar: Ayahuasca, ayahuasca, ayahuasca.

Estaba cantando porque estaba por morir. Andaba cayéndose. Las mujeres se rieron, “iji iji iji”. El hombre vomitó, “mooc mooc mooc”. Tuvo convulsiones y se murió.

Así murió el hombre mentiroso al que unas mujeres hicieron tomar tabaco. (Traducido de *Asheninca thaivari* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1985].)

El error que el hombre cometió en este cuento es haber afirmado falsamente que era chamán y haber hecho algo peligroso para lucirse delante de las esposas potenciales. Este tipo de actitudes y comportamientos tienen resultados predecibles en los cuentos ashéninkas: el mentiroso es siempre descubierto y la persona que tontamente hace cosas peligrosas muere.

Se enseña a los niños a mantenerse alejados de los hombres mayores que podrían ser chamanes y a respetar a las personas mayores, nunca deben reírse de ellos ni hacer bromas sobre los adultos. El cuento que sigue habla de un chamán que se convirtió en jaguar después que una mujer se burló de él.

### El jaguar y las dos mujeres

Hubo un jaguar que se apareció ante dos mujeres como ser humano mientras el esposo de una de ellas se había ido a cazar. El había dejado a su esposa acompañada por una hermana.

Al atardecer ellas miraron hacia una colina y vieron a un anciano que venía agarrando su bastón. Él saludó a las mujeres:

—¡Hola, nietas!

Ellas respondieron:

—¡Hola, abuelo! Descansa.

El anciano (que luego se convirtió en jaguar) dijo:

—Gracias.

Entonces la hermana (que acostumbraba hacer bromas a las personas) le dijo:

—Abuelo, ¿a dónde vas?

El respondió:

—Estoy yendo río arriba para ver mis zapallos.

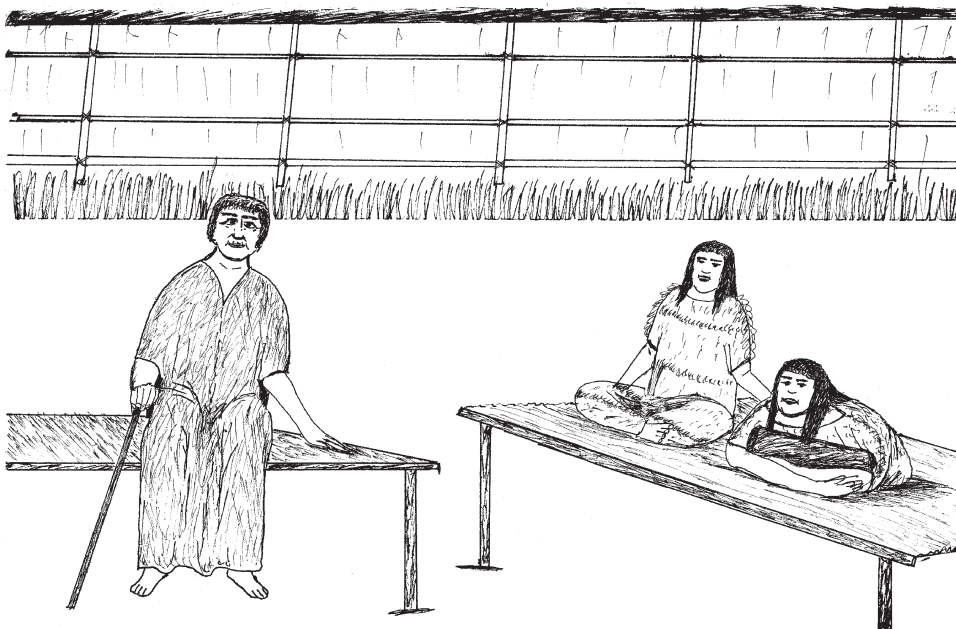


Figura 5. El jaguar y las dos mujeres

Ella se rió del jaguar “iji”. Siguió riéndose del jaguar, diciéndole:

—Abuelo, ¿la chacra donde siembras tus zapallos queda río arriba?

Luego su hermana la reprendió, pero ella no hizo caso. Al anochecer el anciano se fue. La hermana se quedó mirándolo cuando el hombre se iba. Cuando estaba por ocultarse en el monte, lo vio agacharse y convertirse en un tigre inmenso. En seguida le dijo a su hermana:

—¿Has visto? ¿Por qué estabas bromeando con el abuelo? El no es humano como nosotros, es un jaguar. Seguro que esta noche va a regresar para devorarnos.

Inmediatamente la mujer preparó una escalera, trepó a la cumbre de la casa y allí se quedó. Llamó a su hermana diciéndole:

—Hermana, ven acá, sube.

Su hermana respondió:

—No, mi abuelo me dijo que lo esperara.

Ella se quedó sentada abajo en el piso. Cuando llegó la medianoche, escuchó algo que venía corriendo “tec tec tec tec”. Miró hacia abajo y vio a su hermana cerca de un jaguar inmenso. La olió y la devoró. La que había subido estaba allí escuchando cómo el jaguar comía a su hermana. Se quedó comiendo hasta que amaneció. Cuando amaneció, el jaguar se fue a una aleta grande de un árbol, y allí se quedó dormido.

Cuando llegó el esposo de la mujer, inmediatamente ella le dijo a su esposo:

—Mi hermana fue devorada por un jaguar que está descansando allá cerca de una aleta.

Cuando su esposo oyó eso, se fue rápidamente, lo cortó con un hacha y lo mató.

Así es el cuento de dos mujeres. Una fue devorada por estar bromeando con un anciano. (Traducido de *Cashecari ipeyari atziri* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

La mujer que se burló del anciano no hizo caso a la reprensión de su hermana para que dejara de fastidiarlo. Aquí también se representa al jaguar como un instrumento de castigo para los que se portan mal. Este cuento tiene muchas aplicaciones, pues es una advertencia para los que no respetan a los mayores, para los que ignoran el consejo de los demás, y también aconseja a los niños que eviten el trato con extraños.

Los cuentos representan eventos que pueden ocurrirle a cualquier persona. En la siguiente entrevista, una joven se refiere a un cuento parecido al anterior.



F: Jugábamos a la luz de la luna y alguien decía que tuviéramos cuidado porque el jaguar podía venir en forma de hombre como en los cuentos. Así que mirábamos para ver si venía una persona, pensando que tendríamos que escapar. (T.88.07.LOL)

Otros cuentos son parecidos a los del jaguar pero son sobre culebras, búhos y guerreros que hacen daño a las personas que se portan mal. Las entrevistas siguientes hablan del temor de los niños a los agentes de castigo.

E: ¿Alguien te contó cuentos por la noche?

F: Sí, me contaban cuentos sobre los jaguares. Mi madre nos decía que no debíamos hacer bulla porque el jaguar podía venir. Cuando yo era niña, decían que el ruido atraía al jaguar. Yo lo tomaba muy en serio y hasta en la trocha, casi no hacíamos nada de ruido, por si acaso que un jaguar estuviera cerca. Siempre tenía miedo de noche cuando mi madre me contaba esos cuentos. Por eso, obedecía a mi madre en todo. Ella nos contaba esos cuentos casi todas las noches, acerca de los jaguares y los guerreros. Si no estábamos callados, los guerreros podían venir. Todos estábamos callados. (T.88.16.ROS)

M: Mi abuela me contaba cuentos acerca del jaguar, para que tuviéramos miedo y nos fuéramos a acostar pronto. Sí, jaguares y búhos. También contaban cuentos para que yo no peleara con mi hermana ni jugara bruscamente con ella. Si jugábamos bruscamente, una culebra nos podía apretar y nos podía matar. Eso es lo que nos decían. Nos decían eso para que nos durmiéramos inmediatamente. (T.87.11.ALE)

Algunos ashéninkas dicen que no les han contado cuentos sobre el jaguar. Sin embargo, son conscientes del conocimiento popular que vincula al jaguar con el castigo del mal comportamiento.

E: ¿Te contaron cuentos por la noche?

M: No. Ni mi padre ni mi madre me contaron cuentos. Mi padre tenía dos esposas, así que yo estaba un poco abandonado.

E: ¿Dijeron alguna vez que un jaguar podía venir a castigarte?

M: Sí, siempre nos amenazaban con eso. Cuando peleábamos, mi madre decía: “Un jaguar puede venir en la noche y los puede devorar. No es bueno que peleen. Deben estar callados”. Mi madre también me decía que el jaguar podía venir si yo lloraba porque tenía que ir al baño. Decía que tenía que estar callado o podía venir el jaguar. Yo tenía miedo así que estaba callado. Yo sabía que en ese lugar había jaguares, así que pensaba que lo mejor era estar callado. (T.88.14.ALB)

Los ashéninkas creen que los cuentos sobre el jaguar o otros agentes de castigo convencen a los niños para adoptar las normas ashéninkas de conducta. A medida que el niño crece,

se da cuenta de que la referencia al jaguar y otros agentes que no son los padres sirven como buenos agentes de control.

### Valores que se expresan en los cuentos tradicionales

#### Represión de la ira

Para los ashéninkas la expresión de la ira es un rasgo negativo del carácter. Una vez me visitó un hombre acompañado por su hijo de dos años, de repente, para mi asombro el niño mordió el nudillo del dedo de su padre lo más fuerte que pudo. El padre hizo un gesto de dolor pero trató de sonreír mientras lentamente sacaba su dedo de la boca de su hijo. Ya bastante aliviado dijo: “A veces le gusta morder”. La ira es aceptable entre los ashéninkas pero muy raras veces y solamente bajo circunstancias especiales: por el asesinato de alguien, cuando un niño rompe algo de valor o hace sangrar a otro niño. Un hombre furioso puede tratar de matar a un asesino o puede azotar con ortiga al niño que comete una falta hasta que le pase la cólera.

M: Después de eso, yo estaba jugando con mi hermano en la casa de mi padre. Mi padre se estaba emborrachando mientras nosotros jugábamos en el corredor. Los dos nos caímos del corredor (una altura de un metro y medio) sobre un poco de leña, y comenzamos a sangrar —yo de la cabeza y mi hermano de la boca. Porque mi padre estaba borracho, cogió sus flechas y quiso matarme. Yo me hice a un lado y la flecha atravesó mi *cushma*. Corrí a una zanja cerca del río por la casa de mi tío. Para allá me escapé. Mi padre casi me mató porque no obedecí. Cuando mi padre me decía algo, yo sabía que debía hacerlo. De ahí en adelante, jugaba poco. Decía a mis amigos: “Si ustedes quieren jugar, yo no puedo porque si pasa algo, mi padre me va a pegar”. Ya no tuve a nadie con quien jugar. Tenía miedo de que algo pasara y que mi padre me matara. Me castigaba fuerte. (T.87.02.APR)

Los ashéninkas deben tener trato agradable en el trato diario, no deben quejarse y no deben mostrar enojo ni cambios bruscos de estado de ánimo. Los cuentos tradicionales siempre tratan de personas que tienen la característica negativa de enojarse injustificadamente. En el cuento siguiente, el personaje principal es paciente con su iracunda esposa hasta que por fin decide dejarla.

#### La familia del venado

Hace mucho tiempo había un hombre cuya esposa se enojaba con él muy a menudo. Un día él se fue a cazar. El hombre mató un mono y lo trajo a su esposa tratando de alegrarla. Pero su felicidad no duró mucho. Lo co-

cinó para él y después lo comieron. Pero poco después ella se enojó otra vez.

El esposo perdió la paciencia. Dijo: “Me he casado con ella en vano. Ella no sirve. ¡Siempre se enoja! Creo que me iré y me casaré con otra que no se enoje. Lo bueno es que yo puedo ir a cazar y conseguir carne, para que todos comamos. Pero no está bien que yo siga en esta situación”.

Se fue a cazar otra vez. Cuando llegó al monte vio una trocha bien usada. Pensó: “Creo que iré para ver quién vive allí”. Cuando llegó, se encontró en un yucal. Caminó hacia la casa. Vio a una muchacha. Era muy alta.

Ella lo saludó:

—¿Qué?

El contestó:

—Nada. Cómo está tu familia?

—Están en otra chacra cultivando frijol?

El hombre se sentó. A la puesta del sol, regresaron. Vieron al que había llegado.

Preguntaron a la muchacha:

—¿Quién ha venido?

El padre era alto; su cushma le llegaba sólo hasta las rodillas, y tenía pies largos. Saludó al hombre:

—¿Qué pasa, hijo mío?

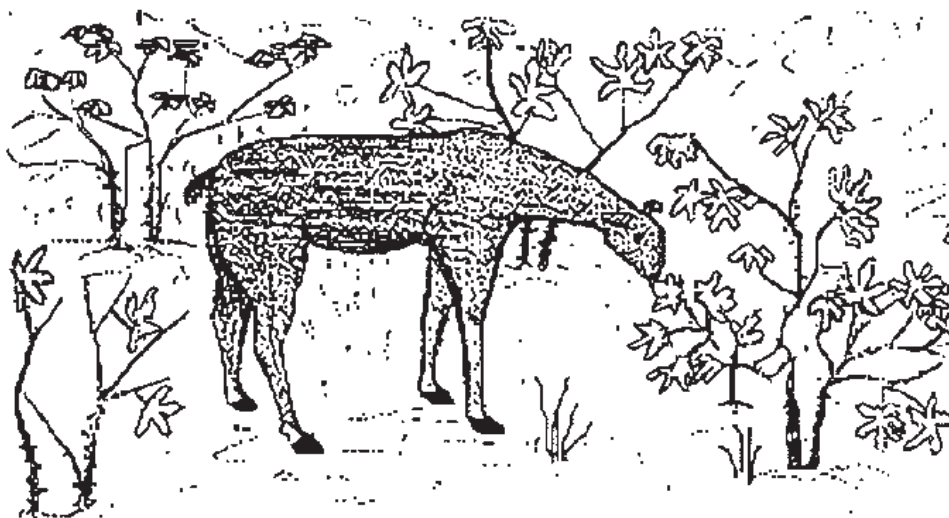


Figura 6. La familia del venado

El hombre dijo:

—Nada.

—¿A dónde vas?

—A ninguna parte, sólo vine a verte.

En la cena comieron frijoles cocinados con ají. El padre le había preguntado al hombre antes de comer:

—¿Comes frijoles?

—Sí, como—, había contestado el hombre. También tomaron sopa hecha de hojas de pituca. Todos se fueron a dormir.

A la mañana siguiente temprano, el hombre y el padre se fueron a la chacra. Vieron muchos árboles cargados de fruto. Se fueron a los frijoles. El padre dijo:

—Éste es un tipo diferente de frijoles; son frijoles *hiriki*.

Regresaron a la casa. Le mostraron al hombre todo lo que había que ver. Bueno, él se quedó allí varios días.

Una mañana decidió regresar a su casa. La familia dijo que se iba a la chacra. El hombre contestó:

—Creo que me iré a casa.

—¿Quieres llevar un poco de frijoles?

—Sí, creo que llevaré. ¡Dénme un poco!

El padre le dio un poco que él puso en su bolsa.

—Si hablas con alguien acerca de mí, me enojaré contigo, dijo el padre.

—Bueno, no diré nada.

—¿Qué vas a decir cuando llegues a tu casa?

—Les diré que me fui a visitar y conseguí un poco de frijol de la gente.

—Bueno, diles eso. ¿Tienes esposa?, preguntó el padre.

—Sí, pero mi esposa no es buena; siempre está enojada conmigo. Por eso vine acá. Si no hubiera estado enojada conmigo, no hubiera venido. Me faltó la paciencia porque ella siempre estaba enojada conmigo.

El padre de la familia del venado preguntó:

—¿Quisieras venir acá?

—Sí, me gustaría quedarme aquí.

—Entonces quizá podrás casarte con mi hija cuando regreses.

—Bueno, quizás.

Salieron y se fueron al monte. Cuando llegaron al borde del monte, el venado dijo:

—Aquí te dejaré.

El venado dio vuelta para ir a su casa. Cuando el hombre llegó a su casa, su esposa se enojó con él. No le hablaba. Ni siquiera le dijo “¿Has venido?” ¡Nada!

Cuando entró, se sentó. Allí estaban sus hermanas.

—Hermano, ¿a dónde fuiste?—, le preguntaron sus hermanas.

—Fui a dormir en el monte. Vi a la gente que vive allí.

—Te hemos buscado en estos últimos días. “¿Qué está haciendo el hermano?”, decíamos.

—Me quedé allí por mucho tiempo. Iba a venir acá para quedarme pero no está bien. Me dieron estos frijoles.

Dio vuelta a su mochila y la puso adelante. Había abono mezclado con los frijoles. El hombre escogió los frijoles y botó el abono. El padre venado estaba escuchando afuera. Cuando oyó eso se durmió.

A la mañana siguiente, el hombre les dijo a sus hermanas:

—Me voy a cazar.

Sus hermanas esperaron y esperaron que volviera a casa. Pero no volvió.

—¿A dónde puede haberse ido nuestro hermano?— se preguntaban —ya se ha ido y no lo volveremos a ver.

Por fin las hermanas lo vieron venir. Dijo:

—He venido para llevar todas mis cosas. Me voy a vivir solo. No fue bueno que me casara. Estoy frustrado por haberme casado con ella porque siempre se enoja conmigo.

Sus hermanas exclamaron:

—¡No te vayas!

—De ninguna manera, me voy ahora, y no voy a regresar.

Su cuñado trató de seguirlo pero no lo pudo encontrar. Cuando llegó a la casa del venado, se casó con la hija del venado.

Sí, yo lo he oído todo cuando cuentan cuentos. Eso es todo. (Kindberg, sin fecha:40-43)

En el cuento se ve el contraste entre el esposo paciente y la mujer enojada. Al final la esposa recibe el castigo de perder a su esposo y el hombre es recompensado con otra esposa. Cuentos como éste presentan los ideales del carácter ashéninka.

### **La obediencia**

A los niños se les enseña a obedecer a las personas que los cuidan y a evitar el peligro. Un cuento muy popular habla de un niño que desobedeció y que hizo cosas peligrosas, lo que hizo que se convirtiera en el hombre que vive en la luna.

## Arooshi

Antiguamente había un niño llamado Arooshi. Era un niño valiente, desobediente y que se burlaba de los peligros.

Su papá le había dicho:

—Hijo, no te burles de las cosas peligrosas.

Arooshi contestó:

—No es nada, papá, no va a pasar nada.

Entonces Arooshi se fue al bosque. Encontró una araña descansando en su casa y su arco puesto en un rincón. Arooshi le dijo:

—Cuñado, ¿hacen daño tu arco y flecha tan pequeños?

La araña contestó:

—Sí, hacen daño. Con ellos siempre pico a los venados.

—¿Verdad? No lo creo. Pícame en el dedo para probarlo.

—No, cuñado, si te pico, vas a morir.

Arooshi se burló de la araña y levantó el pie diciendo:

—Pícame, cuñado, para que yo sienta si duele y pueda decir que así matas a los venados.

Entonces la araña se enojó con Arooshi. Estiró su arco y lo picó en el dedo, “tsitoc”. Salió sangre, “tsiquiriririri”. Después de un rato Arooshi estaba escupiendo sangre, “tho tho tho”, y se murió.

El padre de Arooshi lo esperaba, pero no regresó a la casa. Se fue buscando a su hijo y llegó a donde la araña. Al llegar encontró a su hijo muerto. El padre sopló sobre Arooshi para resucitarlo y lo llevó a su casa.

Otro día Arooshi se fue al bosque. Encontró una piedra que estaba por caerse. Arooshi le dijo:

—Hermana, ¿tendrás fuerza para correr? A ver sígueme para ver si puedes alcanzarme.

La piedra contestó:

—Sí, hermano, yo corro rápido. Si te sigo, no vas a tener vida si te aplasto.

—¿Cómo es que tienes fuerza? No se pueden ver tus pies.

—No, hermano, no voy a seguirte.

—Vamos, hermana. Yo me voy adelante y te digo que no podrás seguirme.

—No, hermano, porque vas a resultar molido.

—¡Vamos, hermana!

—¿Por qué te burlas, hermano? Vamos.

Comenzó a caer la piedra, “tzirec”. Persiguió a Arooshi, “toc toc toc”. La piedra aplastó a Arooshi dejándolo sin huesos, solamente unos pedacitos de carne quedaron pegados a la piedra. La piedra paró más abajo.



Figura 7. Arooshi

El padre de Arooshi estaba esperándolo pero no regresó. Su padre lo buscó y llegó a la piedra. Encontró el cuerpo de Arooshi pegado en la piedra. Su padre juntó su cuerpo y sopló sobre el cuerpo para resucitarlo de nuevo. Juntos regresaron a la casa.

Después de un tiempo Arooshi regresó al bosque. Allí encontró al picaflor bañándose y le dijo:

—Cuñado, ¿estás bañándote?

—Sí —dijo el picaflor—. Ven a bañarte.

—Ya voy.

Arooshi se acercó. Puso su medalla en una piedra. Entonces se bañaron hasta que el picaflor se cansó de bañarse. El picaflor le dijo a Arooshi:

—Cuñado, regálame tu medalla.

—No cuñado, es mía.

Arooshi no salió del agua porque le gustaba bañarse. Entonces el picaflor se escapó llevando la medalla. Cuando Arooshi salió del agua, no encontró al picaflor ni su medalla. Arooshi se puso su *cushma* y corrió a su padre, diciendo:

—Papá, el picaflor se llevó mi medalla.

—¿Qué? Yo no sé nada de eso— dijo su padre.

Arooshi hizo una choza para matar a todos los picaflores para poder encontrar su medalla. Arooshi se enojó. Después pensó así: “Bueno, como el picaflores se llevó mi medalla, trataré de encontrar otra mejor”.

En la noche Arooshi vio salir la luna brillante y pensó: “¿Cómo puedo llegar a la luna? Quiero sacar un pedazo de la luna para hacer mi nueva medalla”.

Arooshi se fue a su padre y le dijo:

—Papá, me voy a visitar a la luna.

—No vayas. No podrás llegar.

—Voy a llegar aunque me demore mucho tiempo.

Arooshi se fue a la luna para cortar un pedazo para su medalla. Pasó mucho tiempo. Por fin llegó a donde vivía la luna. Arooshi visitó a la esposa de la luna que se llamaba Mavitaro (Venus). Ella le dijo a Arooshi:

—Si visitas a mi esposo, él va a matarte. Yo no soy así, pero mi hermana de allá sí, ella come gente. Se llama Quinancaro (Marte). No la visites.

—Muy bien, gracias.

Arooshi se escondió entre la hierba y se fue a una bajada para esperar a la luna. Cuando iba anocheciendo, Arooshi afiló bien su hacha. La hizo muy filuda para cortar un pedazo de luna. De repente vio a la luna subiendo. Arooshi subió a la loma, “toc toc toc”. Pensó: “Ahora voy a sacar un pedazo”. Arooshi se acercó bien armado. Siguió subiendo hacia la luna lentamente, “ef ef ef”. Arooshi salió de su escondite y dio un grito desafiando a la luna, le dijo:

—¡Arooshi te llevará para su collar!

Arooshi le cortó en la frente, “tyac”. La luna levantó la mano y agarró a Arooshi, “shepic”. La luna agarró del cuello a Arooshi y lo llevó.

El padre de Arooshi estaba en la casa esperando a su hijo, pero no vino por mucho tiempo. Se fue para buscarlo por el camino. Miró al cielo y allí vio a Arooshi en la luna. Su padre se fue para visitar a la luna y le dijo:

—Cuñado, dame a mi hijo.

—No puedo.

—Cuñado, dame un poco de su uña.

—No puedo darte nada. Yo voy a llevarlo.

La luna no devolvió a Arooshi a su padre. Si la luna le hubiera dado un poco de su uña, el padre hubiera podido rescatar a Arooshi, pero la luna no quería entregarlo.

Por eso vemos un hombre en el centro de la luna. Arooshi era desobediente con su padre y se burlaba de los peligros.

Ese es el cuento de Arooshi. (Traducido de *Arooshi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1985].)



En este cuento se repiten varias veces los temas de desobediencia, peligro y las malas consecuencias. La luna sirve a los ashéninkas como referencia para el calendario y como fuente de luz. Al referirse al hombre que vive en la luna hacen recordar a los niños el cuento de Arooshi. Todos los adultos saben por lo menos los puntos generales del cuento y pueden hacer referencia a Arooshi.

El cuento “El jaguar que se convirtió en ser humano” habla del peligro de hablar con un extraño. A los niños se les enseña a mirar con sospecha todo lo que encuentran, porque podría ser la manifestación de un demonio o podría tener algún otro poder que pueda hacerles daño. El que ignora las advertencias y desobedece el consejo del padre o la madre puede pasar una experiencia parecida a la que se narra en el cuento siguiente.

### Dos mujeres y una boa

Una vez dos mujeres se fueron a un lago. Salieron en la mañana. Su padre les dijo:

—Hijas, no jueguen con ninguna cosa que encuentren cerca del lago. Puede haber un accidente o puede ser que el dueño del lago (la boa) las lleve.

Las muchachas llegaron al lago. Pasaron por la orilla del lago porque estaba bien seco. Encontraron a un papagayo gritando “aaa aaa aaa”. Una le dijo a su hermana:

—Vamos a llevar este papagayo para criarlo.

Entonces siguieron al papagayo para cogerlo. El papagayo voló al lago, “sapoc sapoc sapoc”. Una dijo:

—Hermana, alcánzalo para que regrese.

Ella consiguió un palo pero no podía alcanzarlo. El lago no se desbordó aunque siempre se desbordaba cuando otros pasaban por allí. Una dijo:

—Creo que el lago no se va a desbordar. Si se desborda, corremos.

Cogieron al papagayo tan lindo y lo pusieron en su canasta. Salieron de allí y fueron a la casa de su tío. El papagayo era lindo. Fueron a la casa de su tío. Se quedaron un rato y regresaron al lago con su papagayo. Una sintió que su canasta pesaba más. Cuando vio la cosa que la hacía más pesada, encontró una boa grande. Llamó a su hermana:

—¡Eeee! ¡Hermana!

Ella quería correr pero la boa se le enroscó, “poc”. Parecía que alguien la había agarrado. Su hermana vino corriendo para cortar la boa, pero ella sintió que alguien la agarraba del pie, “shepic”. No pudo cortarla. El lago se desbordó, “toc mooo”. El lago creció y “poc”, se llevó a las dos muchachas.



Figura 8. Dos mujeres y una boa

Cuando su padre vio que no regresaban, se fue a buscarlas en la casa de su tío. Él le dijo:

—Hermano, ¿has visto a tus sobrinas?

—Hace poco salieron llevando un papagayo en su canasta. Vamos a buscarlas.

Se fueron a buscarlas. Cuando llegaron al lago, vieron al papagayo subiendo. El tío dijo:

—Ése es el papagayo de mis sobrinas. Vamos a atraparlo.

El papagayo se escapó al centro del lago. El hombre dijo:

—Hermano, vamos a picarlo con flecha.

Cuando lo picaron, vieron al papagayo convertirse en una boa grande. La boa se cayó, “toc”. El lago se desbordó y casi agarró a los hombres pero ellos escaparon. Se pararon en un loma para mirar el lago. Más tarde el lago volvió a lo normal.

Otro día el hombre regresó al lago y encontró a sus hijas en el centro del lago. El las llamó:

—Hijas, vengan. ¿Qué hacen en el lago? Cuidado que se las lleve.

Estaban viniendo a su padre cuando el lago se desbordó otra vez, “toc”, y se las llevó. Estaban completamente perdidas. Las había llevado un lago. (Traducido de *Apite cooya ipoña noonque* por Alberto Pablo Ravárez [Anderson 1985].)

Los ashéninkas crían aves vistosas como mascotas. Este cuento habla del peligro de capturar una mascota. Otra lección es que uno debe obedecer a los padres cuando le aconsejan que no se acerque a los lagos porque en cualquier momento el lago puede crecer y llevar a las personas que están cerca.

Los niños aprenden a obedecer a sus padres cuando les piden que ayuden en los quehaceres domésticos. Es típico que los padres reprendan con voz enérgica a los niños desobedientes.

E: ¿Recuerdas que tu madre te haya gritado?

F: Solamente recuerdo que mi madre me gritaba cuando le desobedecía. Ella me mandaba a hacer algo que yo no quería hacer, así que me gritaba. Mi madre me decía algo como: “¿Qué estás pensando que no me puedes traer agua?” Pero cuando mi madre estaba contenta conmigo, no gritaba. (T.88.17.LAU)

La desobediencia siempre es castigada en los cuentos tradicionales. A veces se aconseja no hacer algo y se menciona una consecuencia negativa.

#### El hombre que desobedeció a su abuelo

Hace mucho tiempo hubo un hombre que desobedeció a su abuelo. El abuelo le dijo:

—Nieto, cuando hagas tu chacra no debes mirar al papagayo. Si lo miras, muy pronto crecerá mucha yerba en tu chacra.

Este hombre no obedeció los consejos de su abuelo. Se reía de él “iji iji iji”, diciendo:

—Abuelo, ¿cómo sabes tú que cuando se mira al papagayo, muy pronto crece la yerba en la chacra? Me estás engañando. Ahora haré mi chacra. Quiero ver si crecen pronto las yerbas.

Entonces el abuelo le sopló y le dijo:

—¡Ah!, nieto. Toda tu vida serás desobediente a los consejos que te den. Verás también que crecerán yerbas en tu chacra.



Figura 9. El hombre que desobedeció a su abuelo.

Cuando empezó el verano, este hombre hizo su chacra. Se quemó bien y quedó limpia. Sacó tallos de yuca y los sembró. Al día siguiente vio que las yerbas habían crecido por toda su chacra. En seguida empezó a sacarlas pero no las pudo acabar y no pudo sembrar yuca. Así era, cada vez que hacía su chacra crecía la yerba por haber desobedecido los consejos de su abuelo.

Así es el cuento del hombre que desobedeció los consejos de su abuelo. (Traducido de *Apaani asheninca ithainquiri icharine* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

En esta historia se combinan los temas de la desobediencia, la falta de respeto y el poder de los adultos para maldecir a alguien por su mal comportamiento.

No tomar en cuenta las advertencias de otras personas acarrea malos resultados en los cuentos ashéninkas. El temor al jaguar y a otras consecuencias asociadas con la desobediencia fortalece la relación entre el niño y el adulto. Este tipo de cuento respalda el

rol del adulto como un agente de socialización para hacer que el niño esté más dispuesto a recibir instrucciones.

### Respeto a la intimidad

Los ashéninkas dan mucha importancia a su intimidad y la de los demás. No averiguan cuánto tiene una persona ni le hacen preguntas acerca de sus asuntos personales.

E: ¿Por qué los niños no me molestan cuando como solo?

F: Siempre decimos a los niños que no deben observar a las personas que comen, diciéndoles: “Sólo los perros observan comer a la gente para ver qué les dan (risa)”. Cuando yo era niña, tenía miedo de acercarme a la gente porque mi madre me dijo que otros me podían raptar, que venían a robar niños. Cuando alguien venía a visitar, nos escondíamos hasta que se iba. Nunca mirábamos a otros mientras comían; no era nuestra costumbre. Yo no les digo a mis hijos que tengan miedo de la gente como lo tenía yo. Les digo que no miren a otros comer, sino que esperen a que terminen de comer para después jugar con ellos. (T.88.13.VIC)

Siempre que hice alguna pregunta acerca de otra persona, la respuesta común era: “¿Por qué no se lo preguntas a él?” Los niños no deben ser preguntones; hacer muchas preguntas es una manera de fastidiar. El siguiente relato dice que hacer muchas preguntas puede traer malos resultados.

### La inundación (parte 2)

La inundación también convirtió a la yuca a la que vemos en los bosques que parece yuca. Los hijos del curandero se quedaron en la balsa. El curandero tenía una hija joven. Al llegar a ser mujer, la muchacha le dijo a su madre:

—Mamá, ya soy mujer.

—Muy bien.

Entonces la madre de la muchacha la encerró en su tambito especial. Estaba allí sin comer nada. Entonces sacó un poco de tierra y la amasó. Cuando la tierra se endureció, la asó. Cuando estaba cocinada, la comió porque no había yuca. Toda la comida había desaparecido con la inundación.

Pero en la casa de la muchacha había un grillo grande que nosotros llamamos *oretsi*. Ese grillo se convirtió en persona delante de la muchacha.

Su madre no sabía nada de eso aunque lo oía hablar despacio. Como si fuera una persona, el grillo le dijo a la muchacha:

—Písame en la barriga. Si me pisas allí, va a salir yuca.

Sin dudar la muchacha le pisó en la barriga y salieron yucas grandes, “sopirec”. Como ella no podía cocinarlas en su tambito, se las dio a su madre. La muchacha dijo:

—Mamá, aquí hay yucas.

Cuando la madre vio las yucas, se alegró, diciendo:

—Hija, ¿de dónde has sacado yuca?

Su hija le contestó:

—¿Por qué me preguntas? Cocínalas no más.

Entonces la madre cocinó las yucas. Todos comieron yucas porque habían estado comiendo tierra no más. El grillo se le apareció a la muchacha otra vez y le dijo:

—Písame otra vez.

Al pisarlo, salieron plátanos. Él le dijo otra vez:

—Písame otra vez.

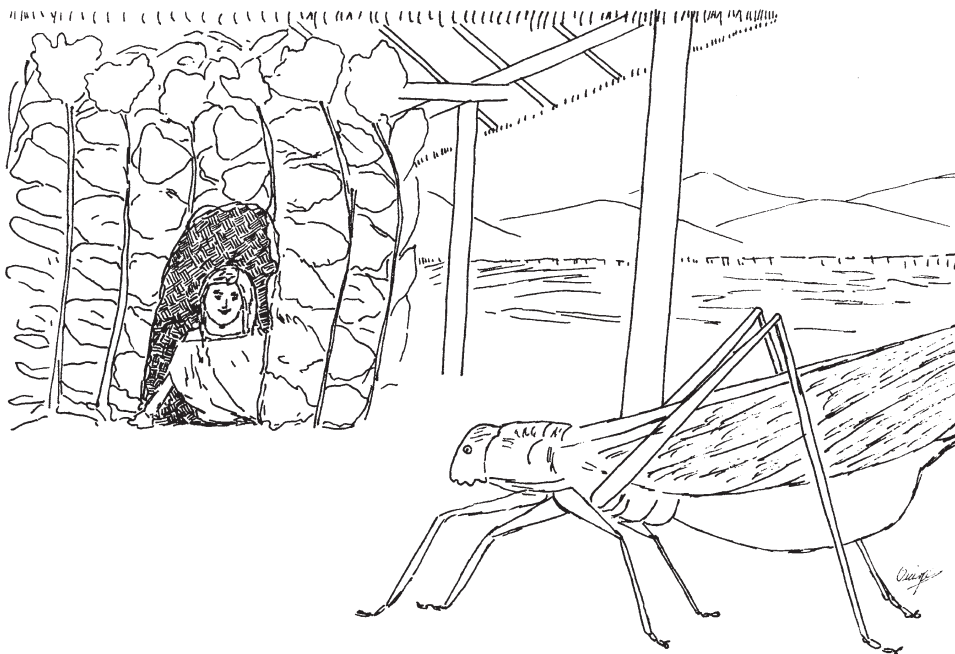


Figura 10. La inundación

Al pisarlo, salieron pitucas. Ella siguió pisándolo y salió toda clase de alimentos. Ella lo puso todo afuera y se lo dio su madre. Su mamá dijo entre sí:

—¿De dónde está sacando estos alimentos cuando no hay nada?

La muchacha tenía un hermano mayor. Él le preguntó:

—Hermana, ¿de dónde consigues la yuca?

La muchacha se enojó y no quiso decirle. Su madre le dijo:

—Si puedes traer yuca, por favor trae tallos de yuca, plátano, pituca, daledale, sachapapa y otras plantas.

Entonces la muchacha dijo:

—Sí, ya los traeré.

Entonces la muchacha entró a su tambito de nuevo. Otra vez el grillo se le apareció y le dijo:

—Písame en la barriga.

Ella lo pisó en la barriga y salió un tallo de yuca. Lo pisó otra vez y salieron otros tallos. Los llevó y se los dio a su madre. Ella le dijo a su madre:

—¡Toma! Son las cosas que me pediste. Espera y voy a darte semillas de pituca.

La muchacha regresó. Al pisar al hombre grillo, salieron semillas de pituca y de sachapapa. Cuando la madre recibió las semillas, las llevó para sembrarlas. El hermano de la muchacha preparó la tierra, y sembró yuca, pituca, plátano, sachapapa, daledale, etc. Pero no había sino cuando la muchacha pisaba en el hombre grillo.

El hermano de la muchacha siguió preguntándole sobre las yucas aunque las que había sembrado ya estaban creciendo. Ella estaba cansada de las preguntas de su hermano. La madre le dijo a su hijo:

—No molestes a tu hermana; no le preguntes más.

La muchacha también le dijo:

—No tengo un lugar de donde sacar la yuca, sino que un grillo me la da.

Él le dijo:

—¿Quién es ese grillo? ¿Cómo puede darte yuca?

—No me preguntes más.

El hermano seguía preguntando:

—¿De dónde sacas la yuca?

—No me preguntes más, hermano. El grillo *oretsi* me dio la yuca y todo lo que comemos.

Cuando el grillo oyó eso, no volvió por vergüenza. Ella lo esperó y no volvió. Ya no había nada para comer. El grillo se quedó en forma de insecto aunque quería tener a la muchacha como esposa. La madre

buscó también al grillo para que le diera yuca a su hija. Hasta la noche no había nada para comer.

La chica se enojó y le dijo a su hermano:

—Hermano, tú me preguntabas y me preguntabas. Ahora trae yuca para comer.

Así riñeron al joven preguntón. Las yucas seguían creciendo. Como las yucas no estaban listas, volvieron a comer tierra.

Cuando la muchacha salió de su tambito, cantó una canción sobre la yuca. Entonces la yuca seguía creciendo y estaba buena para comerla y así se multiplicó y todos podían comer yuca.

El hermano de la muchacha siguió sembrando más tallos de yuca. Había grandes yucales que pusieron fin a la escasez. Había yucas, plátanos y todas las plantas que conocemos. Así es el cuento de la inundación. Ese grillo nos dio todas las plantas que conocemos ahora. No tendríamos comida ahora, si no fuera por la muchacha y el grillo *oretsi*. (Traducido de *Ooncantacari quipatsi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1985].)

Este cuento y otros hablan de cosas mágicas secretas que no deben revelarse a una tercera persona. En este relato, la madre de la muchacha tiene la reacción correcta de no preguntar acerca de los alimentos recibidos como regalo, pero el hermano tiene la reacción incorrecta de insistir para descubrir el secreto. La actitud que este cuento fomenta va contra la agresividad personal en las relaciones sociales.

### **La honradez**

Los ashéninkas son muy conocidos por su honradez que, a veces, les ocasiona problemas en las relaciones económicas con los mestizos. Lo que sigue es la manera como un foráneo describe la reputación que los ashéninkas tienen de ser honrados.

En algunos lugares, los patrones les dan cosas para endeudarlos y luego obligarlos a trabajar. Este sistema funciona solamente porque los campesinos son honrados para pagar sus deudas. Muy raras veces una persona no paga deudas de trabajo o de trueque. No olvida lo que promete. Por esa razón, le es difícil comprender a los foráneos que hacen promesas y no se acuerdan de cumplirlas. Si una persona tiene algo que otro miembro de la comunidad necesita, por lo general se lo presta sin cargo alguno o, si son alimentos, los comparte. (Kindberg, comunicación personal)



Los ashéninkas explican de diferentes maneras la costumbre de no robar. Creen que robar es una ofensa, una vergüenza y que el que roba siempre es descubierto y castigado. En la siguiente entrevista se mencionan las consecuencias del robo.

E: ¿Cuentan los padres cuentos sobre esto?

M: Sí. No debes robar porque si robas algo de un brujo, él sabe inmediatamente que le has robado. Puede embrujarte y te puedes morir. Puede ser que te embruje o te dispare una flecha. Es peor si robas algo para comer y que alguien lo haya envenenado. Con esas ideas, los niños no tocan nada que pertenezca a otro. (T.87.91.ABC)

La honradez de los ashéninkas va más allá que no tocar lo que pertenece a otro. Ni siquiera recogen lo que alguien hubiera dejado caer en el camino, para no ser acusados de haberlo robado. Lo correcto en ese caso es dejar el objeto donde está y avisar a todos lo que se ha encontrado y dónde está.

E: ¿Qué te enseñaron en cuanto a robar?

M: Cuando nuestros padres nos llevan a otra casa, vemos las cosas que están por todas partes y nos dicen: “No lleves las cosas que ves. Si quieres algo, pídelo al dueño”. Nunca llevé algo que no fuera mío. (T.88.04.ELI)

E: ¿Qué te enseñaron en cuanto a robar?

F: Mi madre me dijo que si encontraba algo, no debía tocarlo. Yo era muy pequeña. Siempre me decían eso. Nunca toqué lo que era de otra persona. (T.88.08.FLO)

E: ¿Cómo te enseñó tu madre a no robar?

F: En cuanto a robar y al honor mi madre era muy estricta para controlarnos. Nos decía que cuando ella era niña, era vergonzoso que un niño cogiera cosas que no eran suyas. La persona era muy criticada. Mi madre decía que no era bueno coger lo que no es nuestro. Si encontramos algo botado en el suelo, no debemos tocarlo. Decía: “Déjenlo allí. Cuando llegue el dueño, lo llevará. Debe quedarse allí”. (T.88.20.JOS)

E: ¿Alguien te dijo que no robaras?

F: Mi madre y mi padre siempre me decían: “No debes tocar las cosas de tus compañeros de juego cuando los visites, ni siquiera las cosas que están caídas en el suelo. No debes tocarlas, sino que debes decirle al dueño que está en el suelo, preguntando: '¿De quién es esto?' Si no, quizá aprendas a robar”. Eso nos decían muchas veces. (T.88.13.VIC)

Los ashéninkas piden con franqueza algo a otra persona. La persona que tiene el objeto debe darlo a la persona que lo pide, a menos que la convenza de que no se lo puede

dar. El hecho de que las posesiones se compartan libremente hace que el robo sea especialmente denigrante.

Los cuentos tradicionales hablan de los ladrones y su triste fin. Los cuentos que siguen son típicos.

#### El ladrón y el muñeco de brea

Había un paisano con la mala costumbre de robar gallinas. Se pintaba la cara con carbón para que no lo reconocieran. Un hombre que tenía gallinas pensó en una forma de descubrir al que robaba sus gallinas. Le dijo a su esposa:

—¿Quién roba nuestras gallinas? No vemos las huellas ni las plumas.

En la tarde sacó ceniza y la echó en la misma entrada del gallinero. Cuando el hombre se quedó dormido, el ladrón vino y llevó otras gallinas sin darse cuenta de la trampa que le habían puesto.



Figura 11. El ladrón y el muñeco de brea

Y en la mañana el hombre se fue a ver su gallinero. Miró y vio las huellas del ladrón. Dijo:

—Es un hombre el que roba mis gallinas.

Entonces se enojó mucho. Se fue al monte y sacó resina del árbol *mashonaste*. La cocinó mezclándola con resina de leche *caspi* hasta que se volvió muy pegajosa. Entonces hizo una estatua en forma de persona. En la noche la puso en la puerta del gallinero.

El ladrón vino y encontró esta trampa que le habían puesto en forma de persona. Le habló, creyendo que era el dueño de las gallinas que las estaba cuidando. No le contestó. Se le acercó queriendo tumbarlo pero sus dos manos quedaron pegadas, no pudo sacarlas. El ladrón gritó en vano. No podía hacer nada para ir a su casa. No le dieron de comer hasta que murió.

Así es el cuento del ladrón que murió robando gallinas. (Traducción de *Icantacota coshintzi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

#### El ladrón

Había un hombre que acostumbraba robar. No le gustaba cazar con flecha y escopeta. Solamente le gustaba comer gallinas. Así vivía.

Si sentía hambre, se iba a la casa de otra persona para robarle sus gallinas. Así robaba todos los días y nadie sabía. Cada vez que robaba gallinas, el dueño decía que un jaguar las había comido. Siguió robando gallinas hasta que una vez casi lo descubrieron. Lo encerraron pero él logró escapar. Un dueño de gallinas llegó a saber. Puso dos gallinas en la misma puerta de su casa. Eso era una trampa para agarrar al ladrón, pero el ladrón era listo y no se fue para robarlas.

Se fue a la casa de otro hombre que tenía muchas gallinas. El ladrón se metió en el gallinero e hizo cacarear a las gallinas “petapeta petapeta aaa”. El dueño oyó el ruido y se fue rápidamente y lo encerró. El ladrón quedó encerrado y estaba pensando cómo salir. Entonces el dueño hizo salir a todas sus gallinas. Alumbió adentro y vio al ladrón. Estaba como un jaguar “jaam jaam jaam”, porque quería ser como jaguar. Entonces el dueño de las gallinas se enojó mucho. Aseguró bien la puerta “shoi shoi shoi” y quemó el gallinero “tziriririri”.

Cuando el gallinero se incendió, el ladrón siguió gritando como un jaguar “jaam jaam jaam”. De pronto le cayó un tizón en la espalda y no pudo aguantarlo. Le quemó todo su cuerpo. Empezó a gritar desesperado:

—¡Eee, me estás quemando!

Luego el dueño dijo:

—No debemos salvarlo. ¡Que se queme!

Cuando ardió más la candela, se quemó todo su cuerpo y murió.

El padre del ladrón se encontraba en su casa esperando su regreso. El no sabía nada de lo que le había sucedido.

En la mañana el dueño de las gallinas que quemó al ladrón reconoció quién era. Luego dijo:

—Ése es el hombre que mata las gallinas en otros sitios. No es un jaguar, es un hombre. Por fin murió el ladrón. Ahora iremos a su padre.

Ese hombre se fue a la casa del padre del ladrón. Llegó y le dijo:

—¿Dónde está tu hijo?

El padre le contestó:

—Se fue a visitar a su tío.

Cuando el hombre oyó eso, se enojó mucho y dijo.

—Estás engañándome. No se fue a visitar a su tío. Lo encerré y lo he quemado. Murió por haber robado mis gallinas.

Al oír eso, el padre se desanimó diciendo:

—Está bien que hayas quemado a mi hijo por ser ladrón.

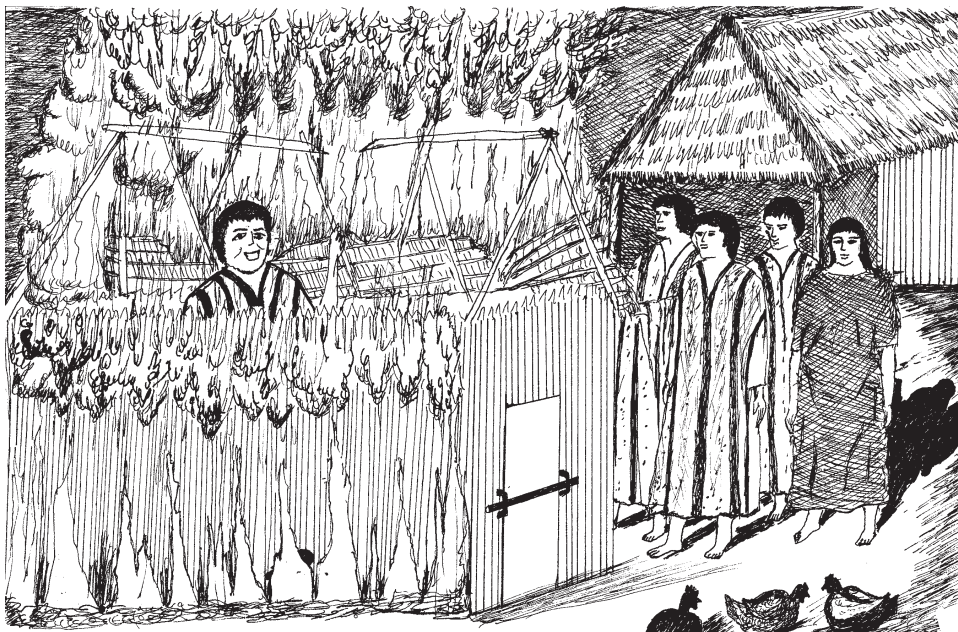


Figura 12. El ladrón

El padre del ladrón se entristeció. Al día siguiente se fue a una cumbre donde hay palmiches y allí hizo su casa. Él no se daba cuenta de que por allí siempre pasaba un jaguar y no sabía lo que le iba a suceder. En la noche se acostó y a medianoche vino el jaguar y comió al padre del ladrón. También comió a su esposa y a su hijo.

Así es el cuento del hombre que acostumbraba robar. (Traducción de *Icantacota apaani asheninca coshintzi* por Alberto Pablo Ravínez [Anderson 1986b].)

Aunque conozco a niños que han robado cosas, los familiares tienen vergüenza de ese tipo de comportamiento. La familia de un ladrón obsesivo debe trasladarse a un lugar apartado de los demás.

A los niños se les cuentan éstos y otros relatos para reafirmar el valor de la honradez. En las siguientes entrevistas se mencionan relatos semejantes de las cosas malas que les ocurren a las personas que roban.

F: Decían que antiguamente les cortaban las manos a los que robaban gallinas. Decían que si robábamos algo, la gente nos iba a cortar las manos. Entonces, ¿con qué íbamos a trabajar? No tendríamos nada para comer. “Se morirán de hambre”, nos decían. Después que nos habían dicho eso, nunca tocábamos lo que no era nuestro. Cuando veíamos carne cocinada, mi madre nos decía: “No la toques si no es tuya. Espera hasta que yo venga, para que la comamos juntos y no aprendan a robar”. Yo tenía que esperar a mi mamá cuando se iba a la chacra, para comer juntos. No me permitía comer sola. (T.88.13.VIC)

E: ¿Te enseñaron tus padres a no robar?

M: Mi madre decía siempre “Es mejor pedir una cosa y no robarla. El día que te sorprendan robando, pueden matarte. Pueden atraptarte y matarte”. Me contaron los cuentos de los ladrones de tiempos antiguos. Yo tenía miedo de robar. También hubo una persona que había robado algo y la gente de la comunidad lo llevó a Puerto Bermúdez donde la policía lo castigó. Mi madre nos dijo lo que le pasó, que la policía lo había capturado y lo había golpeado. Eso me asustó. (T.88.23.ABC)

E: ¿Hubo en esa comunidad alguien que robó algo?

F: Yo no lo vi, pero mi padre me contó un caso de una persona que robó algo. Lo castigaron y lo golpearon. Lo golpearon con palos y no le dieron nada de comida por parte del día. (T.88.04.EVI)

Los ashéninkas se esfuerzan para evitar la apariencia de un robo, pero también piden con franqueza lo que quieren. Aunque se les enseña a no ser agresivos en las relaciones sociales, se les enseña a ser francos para expresar lo que desean. Un niño no debe importunar a un

adulto que está trabajando, pero debe expresarle su deseo de aprender alguna destreza o pedir los materiales que necesita para practicar una destreza. A los niños se les enseña por medio de cuentos y del ejemplo a lograr un balance entre ser agresivo y no agresivo que sólo se ve entre los ashéninkas.

### **La generosidad**

La tacañería es otra característica que los ashéninkas desaprovechan. La persona que no comparte es considerada mala. Los ashéninkas deben ser generosos con lo que tienen, sea carne después de una expedición de caza o una escopeta que el vecino puede utilizar. El siguiente cuento habla de la indignación de la gente contra un tacaño y de su triste final.

#### El hombre tacaño

Había un hombre egoísta y glotón. Él se fue (un día) al monte y picó muchas palomas con sus flechas. Dio una paloma a su mujer pero guardó muchas para él mismo. El hombre hizo patarashcas con sus palomas. El hombre comía por la noche mientras su mujer dormía. Cuando él quería comer, se levantaba y ponía sus patarashcas en las cenizas. Después regresaba a la cama para estar con su esposa. Cuando las patarashcas estaban cocidas, él se levantaba despacio y sacaba las patarashcas de las cenizas y las ponía en su morral, “shero”, y se ponía a comer. Una vez que había comido, se dormía.

La mujer del hombre no sabía que cuando se iba al bosque picaba muchas palomas, pero solamente le daba una paloma. Él siempre decía:

—Nunca mires dentro de mi morral.

Un día el hombre se fue a cazar cerca de una quebradita. Él picó muchos pájaros con sus flechas. Entregó dos pájaros a su mujer pero guardó otros en su morral. Cuando su esposa se durmió en la noche, él asó los demás pájaros. Así hacía siempre, no daba lo suficiente (carne) a su esposa ni a sus hijos, ellos siempre estaban sin llenarse el estómago.

Otro día ese hombre se fue a pescar y regresó con anchovetas. Como no trataba bien a su esposa, él guardó para sí la mayor cantidad y en esta vez el hombre se atoró con los huesos de la anchoveta.

Al día siguiente él le dijo a su esposa:

—Cariño, ásame yuca.

Ella obedeció porque era inocente de lo que hacía su esposo con ella. Ella le dijo:

—¡Servido!

Él estaba en otra casa aparte y sacó una anchoveta muy calladito. Entonces la puso adentro de su yuca. Después de ponerla, comenzó a comer diciendo:

—Jiii, ¿qué clase de yuca tan rica ha sembrado mi compadre?

—¿Cómo?

—¿Qué clase de yuca ha sembrado mi compadre? (Decimos “¿Qué clase de yuca ha sembrado mi compadre?” y hacemos sonar la garganta al tragar para expresar que la yuca está rica.)

Cuando el hombre estaba comiendo su yuca, le tocó una anchoveta grande. Él comía rápidamente mientras su esposa comía su yuca sólo con sal. Él estaba muy contento con su anchoveta.

Al comer rápidamente, el hombre quería hacer sonar su garganta al tragar los huesos, “coiii”, pero un hueso grande quedó atajado en su garganta. Eso le hizo ponerse de pie, “tancorec”. Él se asustó y gritó:

—¡Ajai! ¿qué me está atorando la garganta? Seguramente tragué un palito de yuca.

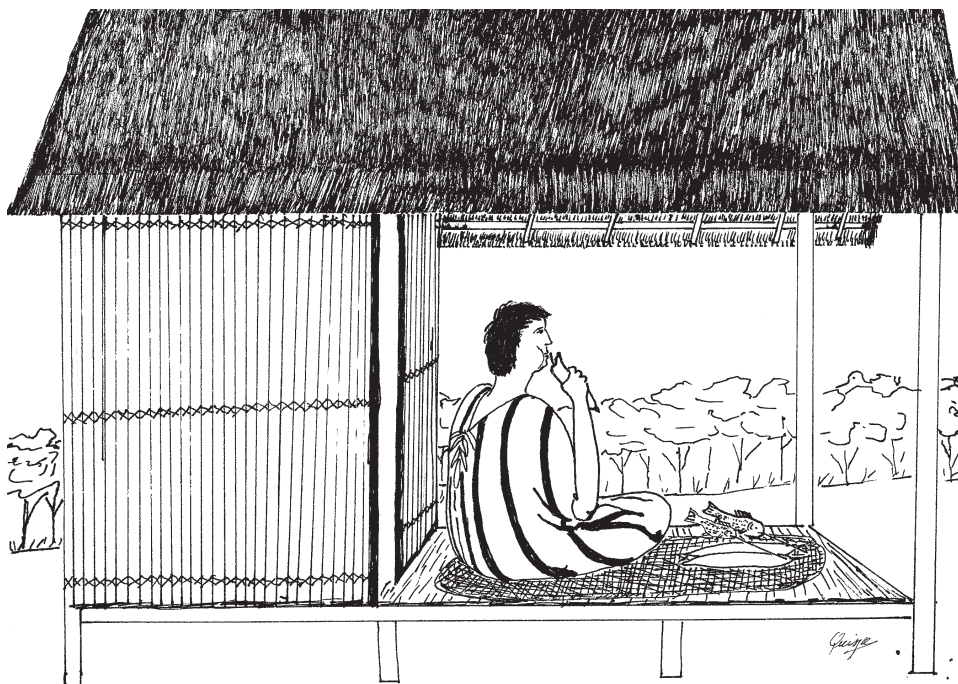


Figura 13. El hombre tacaño

—¿Cómo puedes tragar un palito de yuca?

Él ya no podía tragar el hueso aunque hacía fuerza, “kajaa”. Él dijo:

—¿Me estoy atorando?

—¿Piensas que la yuca puede atorar la garganta?

No quiso demorar, trató de sacar el hueso, “kajaa kajaa”. Su esposa le preguntó:

—¿Qué te pasa?

Ella llamó:

—Compadre, tu compadre (mi esposo) va a morir por haberse atorado con un palito de yuca.

El hombre dejó la yuca donde había puesto sus anchovetas. Trataba de sacar el hueso con fuerza, “kajaa kajaa kajaa”. Su compadre llegó cuando estaba por morir. El compadre le dijo al hombre:

—Compadre, ¿qué pasa?

Su esposa contestó:

—Tu compadre tiene un palito de yuca en la garganta.

—Dale hojas de sachapapa chancadas para que tome y remoje su garganta.

Entonces ella se las dio pero no le hizo nada.

—Vamos a ver qué ha tragado.

Entonces el compadre sacó la yuca y la partió en medio, “kontarek”. Allí encontraron una anchoveta grande.

—Comadre, es una anchoveta que está atorándole la garganta.

Su esposa vino corriendo a ver la anchoveta. Ella dijo:

—Bien hecho. Parece que no me tratas como esposa. Tus hijos están hambrientos mientras que tú comes solito. Sufre ahora y trágate otro para que te mueras.

El hombre siguió, “kajaa kajaa”. El compadre corrió al morral del hombre y encontró dos patarashcas de anchoveta.

—Aquí hay otras. Compadre, ¿cómo puedes ser tú tan mezquino con tu mujer? ¿Por qué no compartes con ella?

Entonces la mujer se levantó y llevó las patarashcas de anchovetas. Ella le dijo al compadre:

—Compadre, come. Deja a mi esposo que sufra.

Entonces ellos comieron hasta terminar todo. Después el compadre regresó al hombre que estaba gritando. Sacaron hojas de sachapapa y las chancaron, “tok tok tok”. Le hicieron tomar. Tomó mucho y se metió el dedo en la garganta para darse náuseas, “chaak thopak”, salió el hueso. Salía sangre y se acostó, “ojee”, porque estaba grave. Su mujer le dijo:

—Fíjate, ¿quién te va a hervir agua ahora? Sufre.



Ella les dijo a sus hijos:  
—Vamos a dejar a su padre. Es un miserable que no vale nada.  
Se fueron dejando al hombre miserable. Ella se casó con otro hombre.  
Nadie quería al hombre miserable. (Traducción de *Shirampari shampitsi*  
por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1985].)

La generosidad es desafiada por los cambios económicos. Se registran conflictos entre los ashéninkas cuando una persona o una comunidad tiene más dinero que las demás y no quiere compartir. El lado que no tiene dinero a menudo acusa al otro lado de falta de generosidad. Aunque los valores pueden estar cambiando en la sociedad ashéninka, el ideal que los cuentos tradicionales expresan es una generosidad irrestricta.

### La humildad

Los ashéninkas muestran una personalidad reservada frente a los demás. Los hombres y las mujeres deben ser humildes y no jactanciosos ni presuntuosos. En las comunidades tradicionales, como en tiempos precolombinos, un hombre llega a ocupar una posición alta cuando se convierte en un chamán poderoso, es un buen cazador o buen guerrero. En vez de tener un curaca para todo el grupo étnico, los jefes de grupos familiares tienen una posición semejante. Un jefe es jefe sólo en contextos muy específicos, tales como en una expedición de caza o en la guerra. En la mayoría de los contextos, los hombres casados tienen la misma posición, que la demuestran por medio de la humildad. Las mujeres ocupan una posición equivalente entre ellas, aunque algunas son admiradas por su habilidad para tejer.

Muchas comunidades tienen estructuras de poder paralelas, moderna y tradicional. En sesión de la comunidad eligen al presidente y a los dirigentes. Los elegidos son, por lo general, los más bilingües y los que pueden redactar documentos para las oficinas gubernamentales. Los chamanes y los jefes de familia son respetados en ciertos contextos, pero los dirigentes a nivel de comunidad y de región ocupan una posición alta en otros contextos. El chamán aprende las destrezas necesarias por medio de un proceso tradicional de capacitación y un período de prueba, pero el representante político es mayormente capacitado y evaluado en una escuela donde la enseñanza es impartida por un maestro ajeno a la cultura. Esto no ha alterado a la sociedad ashéninka pero es un cambio significativo. La cultura ashéninka no se ha visto particularmente afectada porque los valores de humildad e igualdad siguen siendo vigentes. Los líderes que se vuelven orgullosos y altivos pierden el respeto y la posición. Los siguientes cuentos populares expresan el valor de signos externos de humildad.

#### El hombre orgulloso y las avispas

Había un hombre muy orgulloso. Él tenía su cuñada y le dijo:  
—Cuñada, encontré un panal de avispas.

Dijo también a su suegro:

—Suegro, encontré avispas semejantes a las isulas. Están en el árbol hueco.

Entonces su suegro le dijo:

—Anda, yerno, quema las avispas para comer sus ninfas con yuca.

Él les dijo a sus hijas:

—Hijas, vayan acompañando a su cuñado.

—Muy bien, papá, lo acompañaremos.

Entonces se fueron. Cuando llegaron a donde estaba el árbol hueco vieron a las avispas de color amarillo volando alrededor del hueco. Estaban en un árbol muy duro. El hombre se metió adentro aunque su cuñada le dijo:

—Cuñado, no te metas porque allí están las avispas. Tienes que preparar hojas secas de palmera para quemarlas.

Pero él dijo:

—No, cuñada, siempre hago así. Cuando saque todas las ninfas, “contare contare”, te las daré.

Entonces sus cuñadas empezaron a reirse de él “iji iji iji”. Él era orgulloso para que sus cuñadas llegaran a quererlo. Se metió adentro del hueco del árbol duro. Cuando se metió, lo picaron las avispas por todo el cuerpo. Cogió todas las ninfas de las avispas “contare contare”, y las tiró hacia



Figura 14. El hombre orgulloso y las avispas

afuera “pok”. Logró sacar todas las ninfas. Sus cuñadas se reían de él “iji iji iji”. Las avispas lo picaron por todo el cuerpo hasta en los ojos y en las orejas. Se quedó quieto y dijo a sus cuñadas:

—Cuñadas, vámonos.

Cuando llegaron cerca de la casa, gritó:

—¡Me picaron las avispas y creo que me voy a morir!

Todo su cuerpo estaba hinchado. Estaba quejándose hasta que murió. Así acabó su vida y no consiguió tener esposa.

Así es el cuento del hombre orgulloso que se metió en un hueco de avispas y las avispas lo mataron. (Traducción de *Shirampari shamerentzi ipoña sani* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

### El hombre orgulloso y el pijuayo

Había un joven que era orgulloso porque quería impresionar a una mujer. Quería casarse con ella, pero ella no lo quería. Entonces se fue ante el padre de la mujer y le dijo:

—Suegro, yo quiero a tu hija.

—Bueno, cástate con ella porque estás enamorado.

Luego el hombre dijo:

—Suegro en el camino encontré un pijuayo con frutos maduros.

El padre le dijo a su hija:

—Hija, anda con mi yerno a sacar frutos de pijuayo.

Entonces este hombre se fue con la muchacha y su hermana. Al llegar a la purma donde estaban los pijuayos, las mujeres empezaron a fastidiar al joven. Entonces el hombre orgulloso dijo a las mujeres:

—Cuñadas, en mi comunidad siempre subo al pijuayo.

Ellas le dijeron:

—¿Cómo puedes subir? ¿no te va a hincar?

Dijo:

—Así hago siempre. Van a ver.

Sacó corteza de achahuasca para poder subir. Empezó a subir haciendo sonar las espinas del pijuayo, “chemiririri chemiririri jmm jmm”. Cuando llegó al racimo, lo cogió. Las muchachas se reían de él “jojooo jojooo”, pensando que era su costumbre sacar pijuayo. Pero todo su cuerpo estaba lleno de espinas. Entonces una de las muchachas le dijo a su hermana:

—Hermana, debemos casarnos con él porque tiene la costumbre de subir al pijuayo.

Entonces el hombre gritó diciendo:

—¡Cuñadas, ya viene el racimo!

Entonces hizo caer el racimo de pijuayo. Luego él sintió náuseas. Se cayó y quedó atajado en el tronco del pijuayo y murió. Las mujeres sacaron un palo y sacaron al hombre de ahí. Al mirarlo vieron que todo su cuerpo estaba lleno de espinas. Las espinas estaban como si fuera su barba o su pelo.

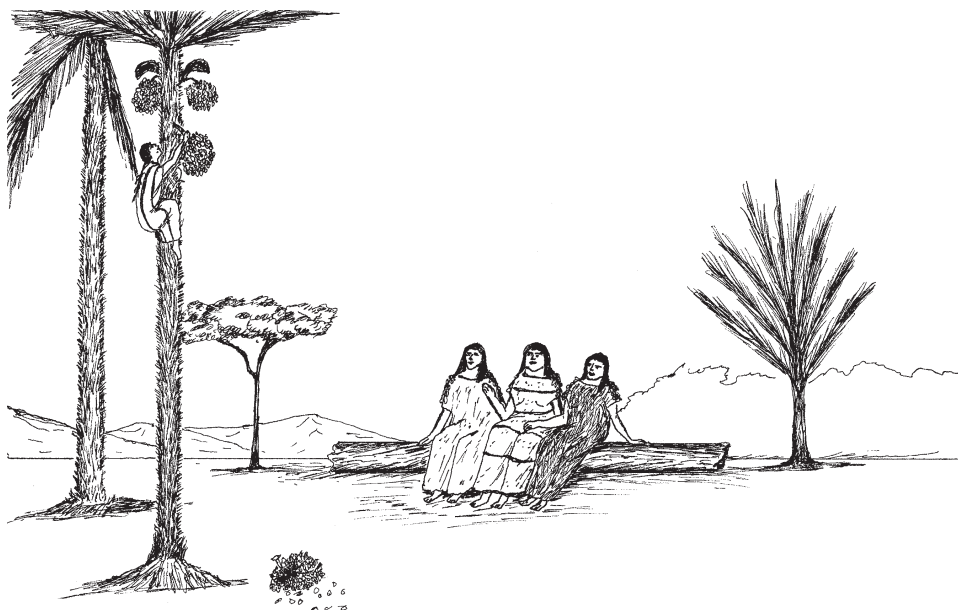


Figura 15. El hombre orgulloso y el pijuayo

Estas mujeres tuvieron mucho miedo. Corrieron sin llevar el pijuayo. Llegaron a su padre y le dijeron:

—El joven murió por haber subido al pijuayo.

Al oír esto, el padre se fue y encontró al hombre echado en el suelo, muerto. Dijo a sus hijas:

—Hijitas, por fastidiar a su cuñado subió al pijuayo.

Ellas le contestaron diciendo:

—No, él nos dijo: “Yo siempre subo al pijuayo”.

Así fracasaron los planes de este hombre de tener una esposa. (Traducción de *Shirampari shamevairntzi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986a].)

### La mujer que masticó maíz

Había una muchacha que fue a visitar a su tío. Cuando llegó a la casa de su tío se quedó varios días. Un día su tío le dijo:

—Sobrina, quiero que hagas chicha de maíz para una fiesta.

Ella dijo:

—Yo no acostumbro a moler maíz para hacer chicha. Lo mastico no más.

Entonces cogió bastantes mazorcas de maíz y las peló “shaari shaari shaari shaari”. Ella quiso terminar de masticarlo en un día y al día siguiente echarle agua antes de la fiesta. Entonces dijo:

—Ahora voy a masticar el maíz como la polilla, sin dejar ni un grano.

Luego su cuñada le dijo:

—Cuñada, ¿es verdad lo que dices?

La mujer le contestó:

—Es verdad, cuñada, lo que te digo.

En la mañana masticó el maíz sin comer. Todo el día siguió masticando “piche piche piche piche” hasta la tarde, porque quería terminar rápida-



Figura 16. La mujer que masticó maíz

mente para que un hombre se enamorara de ella. Entonces acabó de masticar todo el maíz pero sus mandíbulas quedaron muy adoloridas y no podía comer. Así murió sin llegar a tener marido.

Entonces su tío al ver que había muerto la mujer que se había querido igualar a la polilla, mandó llamar a la madre de la muchacha (su hermana) y al padre. Cuando llegó su padre, el tío de la muchacha le dijo:

—Tu hija ha muerto.

Sus familiares la examinaron y vieron que su mandíbula estaba inmóvil. Entonces le hablaron a su tío.

—Creemos que la has matado.

Él dijo:

—No la maté, busca dónde está golpeada. Aquí está el maíz que masticó por eso su mandíbula quedó inmóvil. Así murió.

Después el padre miró bien el cuerpo y vio que no tenía golpes. Había muerto así no más. Su tío se desanimó y no hizo la fiesta. Estaba muy triste por su sobrina y se avergonzó mucho.

Así es el cuento de la muchacha que masticó el maíz. Ella quería ser como la polilla, pero murió. (Traducción de *Apaani cooya onaatziri shinqui* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

En estos tres cuentos, hombres y mujeres jóvenes se lucen para impresionar a otros. No sólo les falta humildad sino que son indiferentes al peligro y eso les acarrea la muerte antes de lograr su meta de casarse.

Los ashéninkas se esfuerzan por ser expertos en las destrezas que aprenden, pero no deben jactarse de sus habilidades. Lo ideal es que el adulto sea callado y competente, y que refleje esos ideales de carácter en la habilidad para contar cuentos y en sus acciones.

### Conclusión

Los cuentos tradicionales de los ashéninkas presentan un mundo ideal en que los que viven según los ideales culturales tienen éxito y los que no siguen esos ideales tienen un fin trágico. Todos tienen una lección moral y muchos tienen varias lecciones que repiten los valores sociales y reafirman la enseñanza explícita de los adultos.

Los cuentos se transmiten en la interacción social con un encargado de cuidar a los niños, el niño los internaliza durante el proceso de maduración y se vuelven parte de la vida espiritual del individuo. Los cuentos tradicionales presentan las creencias y los valores de los ashéninkas que forman parte del contexto cultural para la socialización. Ese contexto ayuda al individuo a fijar metas para su desarrollo personal y da la estructura en la que los adultos y los niños trabajan para transmitir el conocimiento de una genera-

ción a otra. En el capítulo siguiente, escuchamos a personas que se mueven en el mundo ashéninka con la intención de sobrevivir físicamente, llegar a la aceptación social y lograr realizarse como personas.

## 4

### Las motivaciones para aprender

*Mi padre me dijo: “Haz tu chacra para que tengas qué comer. Si no trabajas, no habrá comida”. Quiso que yo sembrara todos los alimentos. Me dijo que hiciera eso para que no tuviera que comprar alimentos de los vecinos. Por eso decidí aprender. DAV*

*Mi madre me dijo: “Debes acostumbrarte a sembrar cosas, para que cuando seas grande, no te avergüences por tener que ir a otra persona para conseguir alimentos”. Me gustaba ir a la chacra. ROS*

*Yo quería ser como mi cuñado que era un cazador excelente. Siempre que él iba al río, traía pescado. Siempre que iba a cazar, traía carne. Yo quería ser como él, hacer lo que él hacía. ABC*

*En esos días no sabíamos lo que era el dinero o cuánto valía, y no sabíamos los números. Mi hermano decía: “Vayan a la escuela para que aprendan a contar dinero”. DAV*

*Decían que íbamos a seguir siendo explotados si no íbamos a la escuela. Teníamos que conocer nuestros derechos. SAM*

En este capítulo se examinan los motivos que un niño o adolescente tiene para aprender lo que un ashéninka adulto debe saber. El aprendizaje de las destrezas tradicionales depende de los siguientes aspectos e interactúa con ellos: (1) previsión de las necesidades físicas, (2)



aceptación social y (3) formación de la identidad. Las nuevas tecnologías y los cambios en el ambiente físico y social cambia lo que el niño aprende y “debe” aprender; por ejemplo, los cambios socioeconómicos tienen mucha influencia en el deseo de aprender a leer y escribir, y a sumar y restar.

En este capítulo, los entrevistados expresan por qué decidieron aprender una destreza o no aprenderla. Hablan de la manera en que el ambiente cultural y la interacción social influyeron sus decisiones en cuanto al aprendizaje. Los adultos no esperan que sus hijos sean réplicas exactas de ellos mismos; sino que tratan de organizar las experiencias del niño, de modo que el niño decida por sí mismo aprender las normas sociales y las habilidades manuales. Aunque aquí se enfoca en el individuo, debemos recordar que las decisiones individuales interactúan con el contexto cultural y con otras personas involucradas en el proceso de socialización.

En las siguientes secciones se habla de tres motivos para el aprendizaje: previsión de las necesidades físicas, aceptación social y formación de la identidad.

### **Previsión de las necesidades físicas**

#### **El alimento**

Los ashéninkas creen que deben trabajar con suficiente empeño para satisfacer sus propias necesidades y las de su familia. La fuente principal de alimentos es la chacra familiar, para la que tienen que limpiar un terreno derribando los árboles, sembrarlo, cultivarlo y cosechar los productos todos los años. Una familia que no puede satisfacer sus necesidades alimentarias es considerada pobre, mientras que a una familia que produce más de lo que necesita puede organizar fiestas donde se toma masato y tener productos para intercambiar por otros artículos.

Los bebés van con sus madres a la chacra y se espera que los niños pequeños ayuden. Los más pequeños traen un trozo de leña para el fuego o una fruta en una canasta pequeña. Los padres esperan que un niño de siete u ocho años de edad saque yuca, desyerbe usando un machete y lleve cargas más pesadas. Por lo general es trabajo pesado, pero a los niños se les dice que trabajen duro para estar listos para satisfacer sus necesidades alimentarias en el futuro. En las siguientes entrevistas, personas adultas comentan las amonestaciones que les daban para que trabajaran y pudieran satisfacer sus necesidades físicas.

E: ¿Tu mamá te llevó a la chacra cuando eras pequeña?

F: Sí, iba a la chacra con ella siempre. Ella decía: “Vamos a la chacra. Si no vamos a la chacra, no vas a aprender a tener una chacra limpia y no tendrás nada que comer”. (T.88.18.JCS)

E: ¿Qué más te enseñó tu padre sobre el trabajo en la chacra?

M: Me enseñó a sembrar yuca. Me decía: “Haz tu chacra para que tengas algo que comer. Si no trabajas, no habrá comida”. Quería que yo sembrara todo tipo de productos. Me decía eso para que yo no tuviera que comprar de los vecinos. Por eso decidí aprender. (T.88.08.DAV)

E: ¿Qué te enseñó tu padre cuando eras pequeño?

M: Mi padre murió cuando yo era pequeño. Mi madre me enseñó todo, como sembrar una chacra para que cuando yo tuviera esposa pudiera proveer alimentos para ella.

E: ¿Quién te enseñó a hacer una chacra?

M: Mi madre me enseñó. Dijo: “Tienes que tener una chacra para que puedas comer”. Me enseñó a usar el hacha y a amontonar las ramas para quemarlas. Mi madre dijo: “Tienes que aprender a sembrar yuca porque de otra manera no tendrás nada que comer cuando seas mayor”. Así me motivó para trabajar en la chacra. Tenía unos doce años cuando empecé a usar un hacha. (T.88.12.LOP)

### **El uso de la coca**

Los padres fomentan el uso de coca entre los niños a partir de los doce años cuando comienzan a ser productivos en el trabajo. Por tradición han masticado hojas de coca activadas por la cal que es una sustancia alcalina. Muchos consideran que la coca es indispensable. Se dice que los que la mastican son más fuertes y más productivos cuando trabajan en la chacra. J.G. (1868) nota que los ashéninkas masticaban siempre coca, a toda hora del día. Sinclair (1895) dice: “No cabe la menor duda en cuanto al poder fortificante de la coca; parece que los chunchos no solamente existen, sino que prosperan, con este estimulante, a menudo viajan por días con muy poco, si llevan algo, que los sostenga (p. 32)”. Los ashéninkas dicen que la coca ayuda a las mujeres a mantenerse despiertas para hilar hasta tarde por la noche, y ayuda a los hombres a no sentir hambre en las expediciones de caza. En las siguientes entrevistas, todas las amonestaciones en favor de masticar coca se justifican diciendo que las necesidades físicas de la persona serían satisfechas. Aunque los padres presentaban buenos argumentos en favor del uso de la coca, la mayoría de los entrevistados decidieron abandonar la práctica.

F: Yo mastiqué coca porque mi madre quiso que lo hiciera. Cuando pasé la pubertad, me dijo: “Debes masticar coca porque te ayudará a estar más alerta y no tener sueño ni ser perezosa. Con la coca no estarás medio dormida, sino despierta y dispuesta a hacer cualquier cosa en casa”. Pero yo dije: “No quiero masticar coca”. Mi madre dijo: “Debes masticar coca para que puedas trabajar en la chacra o en la casa”. Ella masticó un poquito y dijo: “Es dulce; prueba un poquito”. Me dio un poquito, y yo descubrí que era dulce. Mastiqué coca hasta hace unos seis años, porque en ese entonces me volví cristiana. (T.88.19.JOS)

F: Aprendí a masticar coca.

E: ¿Cómo aprendiste?

F: Mi abuela tenía un poco de coca y dijo: “Mastica un poco para que no tengas sueño”.

E: ¿Te gustó?

F: No, porque la coca me quemó los labios y la boca. No quise mucho porque me quemó y seguí con sueño. (T.88.08.FLO)

E: ¿Alguna vez has probado coca?

M: Mi padre me enseñó a masticar coca, pero cuando la probé la primera vez, me quemé la boca con la cal y no volví a probar más. Dicen que la coca es buena porque uno no siente hambre si la mastica. Pero poco después, vinieron los adventistas y no volví a masticar coca. Tenía unos ocho o nueve años. (T.88.11.ABE)

E: ¿Has probado la coca?

M: Sí. Yo tenía unos trece años de edad. La probé yo solo. La conseguí de mi tío y me hinchó la lengua de tal modo que no pude comer yuca durante por lo menos dos horas. Después de eso, no la quise probar más. Comí coca, cal y *chamairo* todo junto. Pero mi tío estaba acostumbrado. El me dijo: “Si masticas coca, no vas a tener hambre”. No me gustó. (T.88.12.LOP)

M: Él dijo: “Necesitas coca para que no tengas hambre ni seas débil y puedas trabajar en la chacra”. Yo no quería, pero la probé. La sembré y me acostumbré a masticar coca. Me gustó, aunque al principio no. Comencé poco a poco masticando sólo un poquito. (T.88.13.GRE)

E: ¿Has probado coca?

M: Sí. (risa) Mi padre me la dio diciendo: “Es bueno masticar coca para que no tengas hambre. Si no masticas, te morirás de hambre. Dondequiera que estés, no tendrás hambre si masticas coca”. Mi padre me animó, pero no me gustó porque me quemó la boca. (T.88.14.ALB)

## El orden

Tener una casa ordenada es otro de los valores sociales, y se dan varias razones por las que el orden es necesario. En la entrevista siguiente, la razón que se da es evitar las mordeduras de serpiente.

E: ¿Te enseñó tu madre a limpiar la casa?

F: Mi madre dijo: “Debes limpiar, como limpiar la basura de alrededor de la casa y cortar la yerba de alrededor de la casa. Si no se deja limpio, puede venir una culebra y morder a al-

guien. Es muy importante hacer esto porque no conocemos buenas medicinas para la mordedura de culebra. Por eso, la casa debe estar siempre limpia”. (T.88.21.JUA)

En realidad, esto tiene un buen fundamento porque a menudo las culebras hacen nidos en las casas abandonadas o desocupadas. Yo traté a un niño que había sido mordido cuando levantó una estera en una casa que había estado desocupada por una semana. También encontré una culebra entre mis cosas a mi regreso a la comunidad después de una ausencia de varios meses.

### La salud

A los muchachos se les anima a ser chamanes para que curen a la gente que vive en los alrededores. El chamanismo es atrayente porque da al chamán una sensación de protección contra los peligros físicos y espirituales. Conocen tratamientos médicos tradicionales para las enfermedades del espíritu, como lo ilustra el siguiente relato.

#### El hombre que durmió solo en su chacra

Hubo un hombre que se fue a dormir solo en su chacra. A medianoche vino un ratón grande que agarró al hombre y lo dejó paralítico. En la mañana el hombre regresó a su casa y les dijo a sus hijos:

—Me fui a la chacra y allí encontré un ratón grande que me agarró.

Su esposa le dijo bromeando:

—El ratón se fue a verte porque duermes solo.

Entonces sus pies empezaron a paralizarse. Ya no podía andar.

Pasó varios años muy enfermo.

Una vez un curandero lo visitó y le dijo:

—¿Qué te ha pasado?

Él contestó:

—Hace tiempo me agarró un ratón y así empecé a quedar paralítico hasta hoy.

El curandero lo curó chupando como es costumbre. En la noche cuando durmió vio visiones de lo que le había sucedido al hombre. En la mañana le dijo.

—¡Ah!, el ratón llevó tu alma. Yo quise rescatarla pero no pude vencerlo.

Entonces el hombre se empeoró más y estaba por morir. Pero había otro curandero que sacó yerbas medicinales especialmente para el ratón. Lo bañó mezclando las yerbas con corteza de un *shimiro* (especie de árbol de corteza picante). Así sanó el hombre. (Traducción de *Asheninca jimayi apaniroini irovanequi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

Muchos cuentos hablan del éxito de los chamanes para curar enfermos, salvar al mundo de la destrucción y realizar muchos actos históricos. Esos relatos y el prestigio que tiene la posición del chamán hace del chamanismo una ocupación atrayente para los jóvenes.

El proceso que hay que seguir para convertirse en chamán puede ser desagradable porque los aprendices sufren náuseas cuando toman jugo de tabaco. Las entrevistas siguientes muestran que el beneficio físico a largo plazo es para algunos una razón suficiente para prepararse como chamán y soportar un corto período de sufrimiento.

E: ¿Qué trataron de enseñarte?

M: Me dijeron: “Puedes curar a otros. Puedes ser como un doctor”. Pude curar a algunos y hacer que dejen de vomitar. A veces ninguna otra cosa podía curar a alguien. Cuando usamos tabaco, se sanan. (T.88.05. ARM)

E: ¿Has probado tabaco?

M: No, tuve miedo porque era muy amargo. Muchas veces otros querían que probara, pero siempre lo evité. Tenía miedo porque te puede dar náuseas. Mi tío trató de que lo tomara para poder curar a otros, pero yo era muy joven. Tenía unos doce años de edad cuando (mi tío) trató de hacerme probarlo, diciendo: “Vamos a hacerte probarlo para que puedas curar”. Pero se lo dio a mi primo que tuvo náuseas y vomitó. Eso me dio miedo. Me escapé a la casa de mi hermana y me escondí. Me escondí de mi tío. Mi hermana me preguntó por qué había ido y yo se lo dije. Ella no dijo nada. Todavía me gustaría ser doctor. (T.88.23.ABC)

Este último entrevistado encontró otra manera de curar a otros. Fue seleccionado para ser capacitado como promotor de salud y en la actualidad está contratado por el gobierno para tratar las enfermedades en su comunidad.

### **Aprender a nadar**

Los vehículos de transporte son la balsa y la canoa, que a menudo viajan por rápidos peligrosos y ríos crecidos. Estas embarcaciones a veces naufragan y los pasajeros deben procurar ganar la ribera. Muchos se ahogan. Desde 1970, se han ahogado dos maestros de escuela en naufragios. Los padres animan a los niños a que aprendan a nadar para estar preparados en casos de accidentes en el río.

E: ¿Aprendiste a nadar?

F: Sí, mi mamá me enseñó a nadar. Si no, tendría problemas en una emergencia cuando el río está alto. Mi madre iba conmigo y me animaba diciendo: “Es importante aprender a nadar para cuando el río está alto”. Yo no tenía miedo. Ninguno de mis

hijos tenían miedo —todos querían aprender. Por lo general tenían unos diez u once años cuando ya sabían nadar bien, pero alrededor de siete y ocho años cuando empezaban. (T.88.07.LOL)

E: ¿Has enseñado a alguien a nadar?

M: Cuando era niño, traté de enseñar a otros niños. Les decía que debían aprender para que no se ahogaran si iban de viaje. (T.88.11.ABE)

E: ¿Cómo aprendiste a nadar?

F: Sé nadar porque mi madre me enseñó. Dijo: “Debes aprender a nadar, si no vas a ahogarte en una emergencia”. (T.88.21.JUA)

E: ¿Cómo aprendiste a nadar?

M: Veía nadar a mi hermano y traté de hacer lo mismo. Era así como ahora que la quebrada está baja. Mis hermanos me dijeron: “Tienes que saber nadar para que no te ahogues en la época de lluvia”. (T.88.05.ARM)

### **Destrezas y manualidades**

Los niños aprenden a hacer cosas como ropa, canastas, flechas y casas que son útiles para ellos. Los padres a menudo hablan de la utilidad de una destreza cuando tratan de motivar el aprendizaje de los niños.

E: ¿Enseñaste a tus hijos a tejer canastas?

F: A mi hija mayor sí, pero no a mis hijas menores. Recién les estoy hablando para animarlas a aprender. Les digo: “Deben recoger los materiales. Téjanlos para que aprendan. Eso les va a servir en el futuro”. (T.88.21.JUA)

E: ¿Cómo te enseñó tu madre a hilar algodón?

F: Aprendí a hilar cuando mi madre me dijo: “Debes aprender a hilar porque es muy importante estar vestido. Sería muy vergonzoso que llegues a ser adulta y no supieras tejer ropa y no pudieras proveer ropa para tu esposo”. Por eso quise aprender a hilar y tejer. (T.88.03.MAR)

E: ¿Cómo te motivó tu madre para aprender a hilar?

F: Mi madre me enseñó a hilar cuando dijo: “Debes aprender a hilar algodón porque no debes esperar que alguien te dé ropa”. Ella dijo que yo podía aprender a hacer esas cosas. (T.88.15.MAR)

E: ¿Enseñas a tus hijos a hilar como te enseñaron a ti?

F: Les enseñó lo mismo, con los mismos consejos: “Debes aprender a hilar porque ¿quién te va a dar regalos o cosas para ponerte? Debes hilar para tener ropa”. Les gusta hilar algodón.

E: ¿Qué decía tu madre para motivarte a aprender a hilar?

F: Nos motivaba porque, en ese tiempo, no tenían ropa como camisas, pantalones y frazadas como tenemos ahora. Ella dijo: “Debes aprender a tejer porque debemos tener ropa y tener algo para abrigarnos en la noche”. También me enseñaron a hacer brazaletes. (T.88.21.JUA)

Los ashéninkas están conscientes de sus necesidades de alimento, salud, intimidad física, herramientas y otras cosas que los ayuden a sobrevivir en su ambiente. Los padres saben que destrezas son indispensables para satisfacer esas necesidades, y motivan a sus hijos a valorarlas relacionando las necesidades físicas con la destreza. Las amonestaciones de los padres tienen sentido para los niños a la luz de los cuentos tradicionales, la experiencia personal y los relatos de experiencias recientes.

Los argumentos en favor de aprender esas destrezas son poderosos hasta que se desarrollan cambios en el ambiente físico y social. Una sanción social contra el hábito de masticar coca o de practicar el chamanismo puede debilitar el argumento en favor de aprender esas prácticas, y la construcción de carreteras puede disminuir la urgencia de que los niños aprendan a nadar.

### **La aceptación social**

Otra motivación para aprender las destrezas manuales y observar un comportamiento social adecuado es la aceptación de la sociedad. Es muy raro que una persona viva sola. Se supone que todos los jóvenes van a encontrar un cónyuge y van a tener una familia al llegar a la adultez. En los cuentos tradicionales, las relaciones familiares ideales son la norma, y todos los casos que no siguen la norma se convierte en el tema del cuento. Para los ashéninkas el esposo o la esposa ideal debe demostrar que es competente en las destrezas manuales y que su comportamiento es correcto según la norma ashéninka.

### **La aceptación social dentro de la familia**

Otra motivación para el aprendizaje es la necesidad de intimidad social. En las entrevistas siguientes, los entrevistados dicen que ser buen trabajador, saber cazar y ser chamán son las características que atraen a las mujeres; a un hombre que no tiene esas características le es difícil mantener una esposa.

M: Yo practicaba mucho la caza. Probablemente lo que es más importante para nosotros es cazar y una buena chacra (para que no digan que somos ociosos). Practicaba mucho esas cosas. No lo hacemos para ganar una mujer, sino porque sabemos que si no podemos hacer esas cosas, vamos a sufrir cuando tengamos familia. No tendríamos alimentos y otros nos tendrían que mantener. Vemos algunas familias que son así y decimos que deben ser ociosos. Hay problemas matrimoniales porque a la mujer muchas veces se le hace creer que un hombre puede cazar y trabajar. Hay divorcios por ese motivo y también por infidelidad....

Un hombre tiene dos esposas, antiguamente y ahora, porque es un buen cazador, tiene una chacra grande o es chamán. Las mujeres piensan que esos hombres son los más atractivos. (T.88.01.SAM)

E: ¿Cómo te motivó tu padre para aprender a cazar?

M: Las palabras de mi padre fueron: “Hijo, debes acostumbrarte a cazar en el monte porque cuando seas adulto y tengas una familia, vas a tener comida en casa”. (T.88.14.ALB)

E: ¿Tu padre te dijo algo para motivarte a cazar?

M: Dijo: “Debes acostumbrarte a ir de caza porque si no, cuando te cases, te va a ser difícil conseguir suficiente alimento”. (T.88.22.MAC)

El mismo tema se repite en muchos cuentos. En el cuento siguiente, se descubre la incapacidad de un hombre que hace que pierda a su esposa.

#### El hombre que no sabía cazar

Había un hombre que no sabía cazar. Tiraba sus flechas pero no picaba nada. Ese hombre tenía su esposa y una hija.

Un día se fue al monte a cazar. En medio del monte entró a su maspute y vio muchas palomas y les disparó “tac tac tac tac” pero no picó nada. Salió para recoger sus flechas y entró otra vez a su maspute y se quedó allí hasta la noche pero no picó nada. Salió otra vez y las palomas volaron “peta peta peta”.

Entonces se fue a donde había mucho bambú y muchas ardillas que comían el bambú “satac satac satac”. Tiró sus flechas pero no picó nada. Botó sus flechas y persiguió a las ardillas para agarrarlas. Gritó “jaaam jaaam jaaam” como un jaguar. Las ardillas se escaparon y se metieron a su hueco en la tierra. El hombre escarbó la tierra hasta que agarró una. La ardilla le mordió la mano y le salió mucha sangre. El hombre no la soltó y la golpeó “poc” para matarla. Agarró su flecha y picó a la ardilla. Regresó a casa muy contento. Entrando a casa llamó a su esposa diciendo:



—¡Eee!, prende el fuego; maté una ardilla.

Escondió su mano en su cushma para que su esposa no la viera. Dio la ardilla a su esposa diciendo:

—Piqué muchas ardillas pero traje solamente una.

Su esposa le dijo a su hija:

—Tu papá picó una ardilla. Vamos a asarla.

La asaron rápidamente. Cuando estaba lista, su esposa comenzó a comer. El hombre no comió. Estaba echado en el piso por el dolor de la mordedura. Estaba allí sangrando. Aunque su cushma se mojó, no dijo nada a su esposa. Ella le dijo:

—Sírrete ardilla.

Él le dijo:

—Dásela a mis hijos. Más tarde picaré más para comer.

Entonces su esposa comió todo y le dijo a su hija:

—Gracias hija, ya hemos comido ardilla que mató tu padre.

En la noche el hombre llamó a su esposa diciendo:

—Dame un poco de ardilla para comer. Tengo hambre.

Ella contestó diciendo:

—¿Por qué me pides cuando ya la terminé? Tú me dijiste que la comiéramos.

Él se enojó con su esposa y le dijo:

—No me critiques. La ardilla me mordió.

Ella comenzó a llorar “jiii”. Después le preguntó:

—¿Dónde te mordió?

Él le mostró. Al ver la herida, la esposa rápidamente le aplicó remedios hasta que sanó.

Otro día llegó otro hombre que era cazador. Él les dio un paujil que había cazado en el camino. Él les dijo:

—Amigos, cocinen este paujil.

Entonces el hombre dio el paujil a su esposa para cocinarlo. Todos comieron. También tomaron masato. Luego el cazador habló con la esposa del otro hombre y le dijo:

—Quiero casarme contigo. Deja a tu esposo que no sabe cazar. Sólo sabe golpear a tus hijos y no trae nada para comer.

Ella dijo:

—Muy bien. Vamos a escaparnos ahora.

Cuando vieron que el esposo estaba borracho, el cazador hizo escapar a la mujer. Al día siguiente, el hombre buscó a su esposa pero no la encontró.

Entonces se fue para pelear con el que había llevado a su esposa. Pelearon a medio camino pero el hombre que no era cazador resultó muerto.

Así es el cuento del hombre que perdió a su esposa porque no sabía cazar. (Traducción de *Cayetsi* por Alberto Pablo Ravínez [Anderson 1986a].)

El joven que escucha este cuento considera que el cazador es una persona patética que no puede cazar ni siquiera una ardilla sin poner en riesgo su vida. La tensión sobre la familia es obvia y parece que se justifica el hecho de que la mujer abandone al esposo. Un joven tiene temor de crecer y ser un cazador tan malo como el hombre del cuento.

Los padres siempre hacen recordar a los hijos el rol familiar que están destinados a desempeñar y los animan a prepararse para desempeñarlo bien. En las entrevistas siguientes, los entrevistados dicen que sus padres relacionaban el aprendizaje de una destreza con el futuro rol de la mujer o el hombre de la casa.

E: ¿Ibas a la chacra con tu madre?

F: Fui muchas veces con ella. Ella decía: “Debes acostumbrarte a ir a la chacra porque cuando tengas tu esposo o tu suegra, ellos pueden decir: ”Eres ociosa, no sabes trabajar en la chacra”. O pueden decir: “Puesto que no sabes trabajar en la chacra, debes regresar a tu casa y a tu madre”. (T.88.17.LAU)

E: ¿Qué otras cosas te enseñó tu padre?

M: Siempre me daba consejos, diciendo: “Mientras eres joven, debes aprender a hacer tu chacra y tu casa”. Siempre trataba de animarme: “Hijo, primero debes hacer tu chacra, comprar ollas, tener tu propia casa y comprar tela para ropa y ropa de cama, de modo que cuando estés listo para tener esposa, cuando la traigas a casa, no descubran que no tienes nada allí sino comida y casa”. (T.88.06.GER)

E: ¿Ibas a la chacra con tu madre?

F: Fui con mi madre muchas veces porque desyerbábamos y poníamos palitos alrededor para que los animales no comieran los productos. Nunca estaba ociosa y siempre quería ir con mi madre. Todavía me gusta ir a la chacra. Cuando comencé a ir tenía unos seis años, y seguía yendo cuando tenía doce años. Mi mamá decía: “Está bien que vayas conmigo para que te acostumbres a ir cuando tengas tu esposo. Si no aprendes a trabajar bien, no vas a tener nada para comer”. (T.88.07.LOL)

F: Mi madre siempre me animaba con un ejemplo pertinente. Decía: “Debes hacer buenas canastas porque cuando tengas tu familia, vas a necesitar algo para cargar yuca y otras cosas”. También decía: “Haz un buen abanico, porque si no, ¿con qué vas a soplar el fuego?” Explicaba que eso sería muy útil en el futuro. Así me motivaba a aprender a hacer esas cosas para cuando tuviera mi esposo en el futuro. (T.88.18.JOS)

M: Cuando un joven está listo para casarse, se avergüenza si no sabe cazar bien. Si no es un buen cazador, su esposa lo deja inmediatamente. El hombre tiene que alimentar a su familia. Si no, es inútil y es como una mujer que no sabe cazar. A veces la mujer sabe cazar mejor que el hombre. Por eso los muchachos deben llegar a ser buenos en eso. También debe saber preparar una chacra, construir una casa, etc. Esto es para poder vivir en la casa de su suegro y trabajar para él. Se avergonzará si su suegro tiene que mantenerlo. Eso no es bueno si quiere su propio hogar. Los muchachos tienen que trabajar duro para eso, y el padre les debe enseñar las técnicas. Algunos padres dicen: “Hijo, debes preparar esta chacra tú solo. No te voy a ayudar”. Así que el hijo la hace solo y se prepara bien. (T.87.08.MRC)

E: ¿Quién te enseñó?

M: Mi padre y mi abuelo siempre me aconsejaban que cuando fuera mayor y tuviera mi familia, debía saber cazar para alimentarlos. Mi padre también decía que además de cazar, debía ir siempre con él a la chacra porque cuando yo tuviera una familia, debía tener una chacra. Iba siempre a la chacra con mi padre. (T.88.10.ABE)

F: Yo le decía a mi hermana mayor: “Hilemos porque mamá dice que debemos hilar. Sería vergonzoso si no supiéramos hilar cuando tengamos nuestros esposos”. Ni siquiera sabíamos lo que era un esposo. (T.88.18.JOS)

### **La aceptación fuera de la familia**

También se desea la aceptación de los que no son parte de la familia. Los padres animan a sus hijos a aprender para que no se avergüencen cuando otros vean que son incompetentes. En las entrevistas siguientes, son importantes los aspectos de seguir las normas, ser autosuficiente y ser ordenado.

E: ¿Alguien te enseñó a cocinar?

F: Sí, mi madre me enseñó. Me decía: “Debes aprender a cocinar porque saber cocinar es importante para tu futuro hogar”.

E: ¿Alguien te enseñó a limpiar la casa?

F: Mi madre me enseñó a barrer. Decía: “Debes aprender a barrer. Sería algo muy vergonzoso si vinieran visitantes y encontraran la casa llena de basura. No sería bueno”. Así hablaba mi madre y por eso aprendí a limpiar. (T.88.17.LAU)

E: ¿Tu madre te llevó con ella a la chacra?

F: Sí, siempre me llavaba con ella. Cuando regresábamos, hilábamos algodón. Me enseñó cosas como sembrar camotes, pitucas y otras plantas. Mi madre decía: “Debes acostumbrarte a sembrar cosas, para que cuando seas grande, no te avergüences por

tener que ir a otra persona para conseguir alimentos”. Me gustaba ir a la chacra. (T.88.16.ROS)

La pereza es algo vergonzoso. En la siguiente entrevista una hija adulta es amonestada por su madre para que enseñe a sus hijas a no ser ociosas.

E: ¿Cuántos años tenían tus hijas cuando comenzaste a llevarlas a la chacra?

F: Llevé a mis hijas a la chacra a la edad en que me llevaron a mí. Mi madre dijo: “Siempre debes hacer que tus hijos vayan a la chacra contigo. Si no lo haces, cuando tengan más edad no van a estar acostumbrados a trabajar y van a ser ociosos”. (T.88.16.ROS)

R: ¿Quién te enseñó a cocinar?

F: Cuando yo era pequeña, me dieron una olla pequeña para cocinar. Cocinaba algo y se lo daba a mi abuela. Ella decía: “No comas lo que cocinas, si lo haces te volverás ociosa”. Me enseñaron a pelar y limpiar la yuca. (T.88.08.FLO)

Los ashéninkas tienen normas de lo que debe ser una casa bien ordenada. En la siguiente entrevista se dice que las razones para aprender a tener una casa ordenada son agradecer a Dios y distinguirse de los animales que son sucios.

E: ¿Qué te enseñó tu madre acerca de mantener limpia la casa?

F: Mi madre me enseñó a limpiar el patio alrededor de la casa. Sacamos la basura porque eso agrada a Dios. Cuando la casa está limpia, Dios está contento y puede venir, no personalmente, pero puede venir. Por eso mi madre nos hacía limpiar siempre alrededor de la casa y poner la basura en una canasta en un lugar, y después botarla en un lugar alejado de la casa. Ahora encuentras casas sucias, pero antiguamente, era casi algo sagrado y la gente siempre tenía su casa limpia y ordenada.

E: ¿Cómo enseñas a tus hijas a limpiar sus casas?

F: Les digo lo mismo que me enseñaron, que deben limpiar la casa porque nosotros somos humanos y debemos tener casas limpias, no como los animales como el armadillo que le gusta vivir cerca de la basura. Les digo que deben barrer la casa todas las mañanas. Si hay basura o yerba muy cerca de la casa, algunos insectos u otra cosa peligrosa nos puede hacer daño. (T.88.19.JOS)

La peor acusación que se puede hacer contra un ashéninka es decir que es brujo. En la siguiente entrevista, una persona estudió para chamán para protegerse de esa acusación.

E: ¿Aprendiste a tomar tabaco?

M: Cuando era adolescente, los chamanes me dijeron que debía aprender. No eran de mi familia. Yo lo practiqué.

Mi motivación para ser chamán fue que antes alguien me había acusado de ser brujo, así que quería tener poder para vengarme de los que me acusaron. Tenía unos diez o doce años cuando comencé a aprender a ser chamán. Fue en ese entonces que amenazaron matarme y me acusaron de ser brujo. (T.88.11.ABE)

El tejido requiere mucha paciencia porque el hilo se rompe, se anuda o se enreda. A las mujeres se les enseña a ser más pacientes que los hombres. No tener paciencia es un defecto social que se atribuye a los hombres como se ve en la siguiente entrevista.

F: Una vez mi hija comenzó una bolsita y yo salí para hacer otra cosa, pero cuando regresé, encontré la bolsa cortada del telar. Quizá lo hizo porque estaba desanimada y no la pudo hacer ella sola. Ella la cortó. Ella sabe hilar, pero no sabe tejer.

E: ¿Qué te pareció eso?

F: Me enojé y dije: “¿Por qué la cortaste? ¿A dónde crees que vas a ir? ¿Por qué estás tan apurada? Como mujer, debes tener paciencia para tejer. Tú te portas como un hombre, apurada para ir a hacer otra cosa”. (T88.16.ROS)

Todos tratan de conformarse al ideal de competencia social e instrumental. Se hacen referencias a los rasgos que merecen admiración como la paciencia y la autosuficiencia, y al rol futuro del niño en la sociedad para animar a los niños a aprender tareas específicas y normas de conducta. Aprender bien esas cosas trae como consecuencia la aceptación social.

### **Formación de la identidad**

Los ashéninkas preparan a sus hijos para ser independientes. Tradicionalmente vivían en grupos familiares pequeños y aislados, y se casaban apenas pasaban la pubertad. Aunque los padres enseñan a sus hijos las destrezas sociales e instrumentales, también esperan que los hijos se interesen y aprendan por sí mismos. Los niños no aprenden pasivamente, sino que son aprendices activos y tienen sus propias metas.

Desde que nacen, los padres hacen recordar a los niños que algún día van a ser adultos y van a desempeñar el rol de un adulto en la sociedad. Los adultos hablan a los infantes de las actividades de los adultos que algún día van a hacer. El siguiente es un ejemplo de un discurso orientado al futuro.

E: ¿Qué tan pequeños son los niños cuando los adultos les comienzan a hablar?

M: Hablan aún a los recién nacidos. A veces su madre les habla. Si es un varoncito, le dice: “Vas a ser hombre. Vas a cultivar mi chacra”, aunque sea un bebé. Con esta costumbre se muestra afecto. (T.87.07.ABC)

Los padres organizan las actividades de los niños de modo que el trabajo resulta un hábito temprano. Una persona que está acostumbrada a trabajar duramente encaja mejor en la sociedad que un mal trabajador. El entusiasmo que una persona tiene por el trabajo también refleja el capacidad de los padres para criar a sus hijos.

E: ¿Qué te decía tu madre para que tú quisieras ir a la chacra a trabajar?

F: Yo acompañaba muchas veces a mi madre a la chacra cuando era pequeña. Ella siempre decía: “Debemos ir a la chacra para que aprendas a trabajar, para que cuando seas adulta, nadie diga que no aprendiste a trabajar”. (T88.15.MAR)

Los padres también organizan las experiencias de los niños para acondicionar sus cuerpos para el trabajo pesado. Un padre que cría debidamente a un niño le inculca el hábito del trabajo ejercitando su cuerpo para que tenga la fuerza necesaria para realizar las tareas comunes. En la entrevista siguiente, un hombre habla de la preocupación de su padre por la suficiencia física de su hijo.

E: ¿Qué te decía tu padre para que quisieras aprender a trabajar?

M: Me decía: “Hijo, debes trabajar. Si no trabajas, cuando seas adulto, no podrás trabajar. Si tus manos no están preparadas para trabajar duro y por largo tiempo, te van a salir muchas ampollas y tus manos se van a pelar. Por eso debes aprender a trabajar siendo muy joven”. Yo tenía ocho o diez años. (T.88.22.MAC).

Las expectativas de vida eran menores hace cincuenta años que al final del siglo veinte. Las epidemias de sarampión, gripe y malaria atacaban a los ashéninkas que no disponían de antibióticos; las muertes accidentales eran comunes, y siguen siendo comunes. Los padres preparan a los hijos para vivir independientemente, porque la vida se percibe como algo frágil; puede ser que un niño o niña de repente tenga que ocupar el lugar de un padre enfermo o muerto. La urgencia de alcanzar la competencia de un adulto se expresa en las siguientes entrevistas.

E: ¿Te criticaba o se burlaba de ti cuando no hacías algo bien?

M: No, no, no. Sólo era persistente; no se burlaba de mí. Insistía hasta que yo alcanzaba la perfección. “¿Sabes por qué?”, me dijo, “si yo muero, no vas a hacer nada bien, así que debes aprovechar esto antes que yo muera. Aprende a recoger leña porque, si muero, debes traer leña. Aprende a traer agua porque, si muero, ¿quién va a traer agua? Haz un maspute allá porque, si yo muero, ¿quién va a traer aves para comer? Aprende a represar la quebrada para secarla porque, si yo muero, ¿quién va a secar la quebrada para que comas carachamas? Aprende a hacer un maspute en un árbol porque, si yo muero, ¿quién va a traer aves de lo alto de los árboles para comer?” También me decía que no me casara pronto porque no tenía un campo preparado. Me decía que cuando tuviera un terreno cul-

tivado, una casa, y supiera cazar, entonces me podía casar. Tenía que saber eso en caso de que mi padre muriera. Era muy persistente. (T.87.04.EUS)

E: ¿Enseñaste a tus hijas a hilar?

F: Sí, ellas saben hilar. Enseñé a mi hija mayor a hilar, diciéndole: “Hija, aprende a hilar; aprovecha para aprender a hilar antes que me muera, porque cuando muera, nadie te podrá enseñar”. Les dije lo mismo a mis otras dos hijas. Ellas tenían interés y estaban contentas de aprender a hilar. (T.88.21.JUA)

Los adultos esperan que los niños quieran aprender las tareas de los adultos y que se comporten como adultos. Los padres no se sorprenden cuando el niño toma la iniciativa para aprender las actividades de los adultos. Aunque es posible que a algunos niños casi se les tiene que obligar a probar coca, en la siguiente entrevista, el padre casi no reacciona cuando su hijo dice que quiere probarla.

E: ¿Alguien te enseñó a masticar coca?

M: Yo veía a mi padre masticar coca. Masticaba cuando hacía ciertos trabajos. Veía cómo lo hacía. Mi padre no me dijo nada, pero yo lo veía hacerlo y le pedí un poco. No me dijo nada, sólo me dio coca para masticar. Yo tenía unos diez años. Aunque la cal me quemó la boca, me pareció que era muy dulce y me gustó. (T.88.22.MAC)

A la pregunta de si recordaban a una persona a la que habían admirado y habían querido imitar, muchos habían querido ser como su padre o su madre. La respuesta a la pregunta de qué era lo que habían admirado en otras personas era muy variada, lo cual muestra que no tienen una opinión común en cuanto al individuo ideal. Las entrevistas siguientes hablan de la razón por la que un niño quiere ser como su padre o su abuelo.

E: ¿A qué mujeres admirabas más cuando eras joven?

F: A mi madre que era una buena tejedora. Ella sabía tejer bien de todo y yo quería ser hábil como ella cuando fuera grande. (T.88.03.MAR)

E: ¿Hubo alguien a quien admiraste cuando eras joven?

M: Sí, una persona que cazaba en el monte y siempre traía carne para la familia. Mi abuelo era así, y yo quería ser como él. Practicaba mucho para ser como él. Desafortunadamente, ya no había muchos animales de caza por aquí. (T.88.04.ELI)

E: ¿Hubo alguien a quien admiraste cuando eras más joven?

F: Yo quería ser como mi madre, porque ella sabía tejer buenas canastas. (T.88.04.EVE)

E: ¿Hubo alguien a quien admirabas?

F: Yo admiraba a mi madre, porque ella podía hacer muchas cosas. Era buena trabajadora, muy estricta, y yo quería saber todo lo que ella sabía. La respetaba mucho. Le tenía un poco de miedo por su manera de ser. Ahora puedo hacer todo lo que mi madre me enseñó a hacer. (T.88.19.JOS)

Otros tienen admiración por conocidos, familiares distantes o un grupo de personas que han dominado una destreza. En las siguientes entrevistas, los entrevistados hablan de querer ser como personas que no eran los padres.

E: ¿A quién admirabas cuando eras niño? ¿En qué querías volverte experto?

M: Era uno de mis tíos que trabajaba duramente en su chacra. Trabajaba bajo el sofocante sol y seguía fuerte y no se cansaba. Yo siempre quería ser así. (T.88.02.RAM)

E: ¿Hubo alguien a quien admirabas cuando eras joven?

M: Sí, yo admiraba a los que tomaban tabaco para ser chamanes. Pensaba que sería bueno que yo fuera uno de ellos cuando creciera. Tomé un poquito no más y cambié de idea porque no me gustó. (T.88.05.ARM)

E: ¿Hubo alguien a quien admirabas?

M: Sí, a los que sabían hacer buenas flechas, porque algunos hombres en ese tiempo hacían flechas muy coloridas, bien labradas y diseñaban con creatividad flechas que los demás admiraban. Yo quería hacer eso cuando fuera mayor, aunque no lo logré. Sé hacer flechas que silban con conchas de caracol. Hacía esas flechas en el Pajonal. Es bonito oír a los hombres disparar al mismo tiempo muchas flechas que silban. (T.88.14.ALB)

E: ¿Hubo alguien a quien admirabas?

F: Cuando llegué a esta comunidad, vi que algunas mujeres tenían sus casas muy limpias y también su ropa. Yo quería ser así. (T.88.15.MAR)

E: ¿Hubo alguien a quien admirabas cuando eras joven?

F: Cuando era pequeña, algunas personas tenían fajas hechas de plumas muy bonitas y de muchos colores. Yo quería aprender a tener una de esas cosas. Le dije a mi madre: “Mamá, quiero hilar mucho algodón para hacer una faja”. Mi madre trató de hacer una pero no pudimos conseguir las plumas. (T.88.16.ROS)

E: Cuando eras niño, ¿hubo alguien a quien admirabas?

M: En esos días vivíamos sólo con nuestra familia. Yo quería ser como mi cuñado que era un excelente cazador. Cada vez que iba al río traía pescado. Cada vez que iba de caza traía carne. Yo quería ser como él, hacer lo que él hacía. No pude ser como él porque yo estaba en la escuela y tuve que abandonar mi deseo. (T.88.23.ABC)



Aunque los padres enseñan a los niños las destrezas básicas, la conducta social adecuada y la ética del trabajo, los padres también esperan que los niños lleguen a ser adultos que tengan cualidades y características únicas. Los padres animan a los hijos a ser independientes y a participar en un rol de adulto. Los niños tienen sus propias preferencias de lo que les gusta y sus propias aspiraciones, y tienen su propia motivación para aprender aparte de los esfuerzos de los padres. Esas preferencias personales son de particular importancia para la socialización en la época presente de cambios rápidos.

### **Las nuevas tecnologías como un factor de cambio en el aprendizaje de destrezas tradicionales**

El cambio llega rápidamente, aunque de manera irregular, a la mayor parte del territorio ashéninka. Hay carreteras que pasan por las comunidades, los animales de caza están desapareciendo y las familias desean una economía que no sea sólo de subsistencia. Esos cambios traen nuevos desafíos para la socialización.

Algunas destrezas tradicionales no tienen la misma importancia que tenían en el pasado. Un entrevistado habla de que su padre no veía la necesidad de enseñarle a cazar.

E: Háblame de lo que tu padre decía sobre cómo enseñaban antiguamente.

M: Mi padre no me enseñó porque la civilización ya había entrado. Decía: “No te voy a enseñar porque con la civilización no vamos a utilizar flechas ni escopetas porque no habrá animales para cazar, ni siquiera habrá monte donde cazar”. (T.88.06.GER)

Otros hombres están confundidos por la falta de interés de sus hijos para aprender a cazar. Echan la culpa a las escuelas, las carnes enlatadas que ahora se pueden comprar y su interés por la diversión. Los adultos mayores acusan a sus hijos de no tener tanto interés en el trabajo pesado como antes. La formación de comunidades y de mayor contacto social han dado más valor a las actividades recreativas que ocupan parte del tiempo que antes se dedicaba al trabajo pesado con la familia.

M2: Antes les gustaba cazar; pero ahora, en la escuela conocen las sardinas y el atún. Antes, no tenían esas cosas y los padres los hacían aprender a hacer un maspute y a cazar solos. El cazador traía la carne a la casa pero no la comía. La costumbre es que el hijo coma la carne que trae el padre y que el padre coma la carne que trae el hijo. El hijo menor no puede comer lo que ha matado porque si lo hace arruina su puntería. Ahora juegan al fútbol todos los días, todas las tardes y sólo se preocupan por la pelota. Más tarde comen el atún que su padre ha comprado y la gallina que su madre ha criado. No se preocupan por cazar para conseguir carne. En mi caso, cuando estamos en la chacra, no tenemos nada que comer así que cazamos. Otros no lo hacen. (T.87.05.EUS)

M: Yo enseñé a mis hijos, pero no les enseñé tan bien como me enseñaron a mí, porque pasan más tiempo en la escuela. Les he mostrado los secretos de la buena caza a mis hijos, pero ellos no practican como yo practicaba porque pasan mucho tiempo en la escuela y haciendo tareas. (T.88.22.MAC)

Estos entrevistados no mencionan que cada vez dependen más de las escopetas. Desde el tiempo de la fiebre del caucho y de la Peruvian Corporation, se les ha pagado por su trabajo con escopetas y cartuchos. Como las escopetas son mucho más eficientes que el arco y la flecha, permiten al cazador mediocre matar animales silvestres. El uso de las escopetas y la densidad poblacional (que ahora incluye a los colonos mestizos) han agotado los animales a raíz de la caza indiscriminada y la destrucción de fuentes de alimentación de los animales. Los hombres jóvenes tienen contratos de trabajo para obtener dinero para una escopeta y cartuchos. El arco se está convirtiendo en un instrumento utilizado solamente por los que no pueden comprar una escopeta. Dicen que cazar con escopeta es mucho más fácil que con arco y flecha, como se ve en las entrevistas siguientes.

E: ¿Quién te enseñó a usar la escopeta?

M: Mi padre. Yo lo acompañé. Me permitió disparar cuando yo tenía doce años. Un animal vino a la chacra y mi padre me dijo: “Dispárale”. Tuve buena puntería con la escopeta, mejor que con una flecha.

E: ¿Cazas ahora con escopeta?

M: Sí, cuando tengo cartuchos. También cazo con arco y flecha, especialmente peces. No se puede matar animales grandes con flecha, sólo animales pequeños. (T.88.04.ELI)

E: ¿Tus hijos no tienen arcos y flechas para jugar?

M: Sí, pero son sólo juguetes muy pequeños y no tienen punta. Yo nunca los tuve porque estaba en la escuela. Yo estaba en la escuela y no podía ir al monte a cazar. Tuve flechas cuando tenía doce o trece años para picar peces, etc. Cuando tuve quince años recién pude ir al monte a cazar solo. Cuando tenía doce años hice mis propias flechas.

E: ¿Aprendiste a disparar una escopeta?

M: Sí, mi padre me enseñó a disparar cuando yo tenía doce años. Me llevó a la chacra donde había un animal que estaba comiendo la yuca. A las cinco de la tarde, mi padre me llevó a la chacra y me hizo apuntar. Le dí al animal en la cabeza. (T.88.08.DAV)

La falta de interés en aprender a cazar hace que la generación presente dependa más de la economía de fuera que, a su vez, limita el tiempo disponible para practicar la caza.

A fines del siglo diecinueve, llegaron las ollas de aluminio que los ashéninkas adquirieron en gran escala. Las mujeres mayores recuerdan haber aprendido a hacer ollas de barro. Pero las ollas de aluminio resultaron más prácticas y las madres dejaron de enseñar a sus hi-

jas a hacer ollas de tipo tradicional. En la siguiente entrevista una mujer habla de las desventajas de utilizar ollas de barro.

E: ¿Tenías tu propia olla?

F: Tenía una olla de barro, una olla chiquita hecha por mi madre. Mi madre me hizo una ollita especial. Cuando vivíamos en las cabeceras del río Nazarateki, mi madre me enseñó a hacer ollas pequeñas. Una arcilla especial puede soportar el horneado que se necesita para hacerlas. Aprendí a hacer ollas y platos, pero los platos a menudo se rompían cuando llevaba yuca en ellos. Tenía diez o doce años cuando comencé a aprender. Tuve que aprender a quemar la olla de la manera correcta para que fuera durable. Tenía que quemarla con leña de pona. Si usaba cualquier leña, sólo hacía humareda y no duraba. Mi padre encendía el fuego para mí. Mi madre y yo hacíamos y quemábamos las ollas al mismo tiempo.

E: ¿Qué hacía tu madre cuando rompías tus ollas?

F: Me castigaba mucho. Una vez, mi madre me mandó a traer agua en una de esas ollas de barro. Pisé en un lugar resbaloso, me resbalé y rompí una canasta llena de ollas. Me castigó cuando vio que todas las ollas estaban rotas. Me pegó con un palo y no me dieron agua para tomar por un par de días para que me acordara que había roto las ollas. (T.88.18.JOS)

La preferencia de las mujeres por las ollas de aluminio era mayor que la de los hombres por las escopetas. De todas las personas que conocí en el Pichis o el Perené ninguna conocía a alguien que usara todavía ollas de barro, aunque algunos del Ucayali compran las vasijas decorativas hechas por los shipibos para guardar agua. Las desventajas de las ollas de barro mencionadas en la entrevista anterior, dieron prioridad a la adquisición de ollas de aluminio. Lo típico era que las compraran de los patrones o de los comerciantes mediante trabajo realizado en la economía de fuera. Una vez que las familias habían adquirido las ollas que necesitaban, ya no hubo necesidad de hacer ollas de barro ni de enseñar la técnica de la alfarería a otros. En un lugar aislado, la familia de la mujer que participó en la siguiente entrevista utilizó ollas de barro hasta que las reemplazaron por ollas de aluminio hace unos cuarenta años.

R: ¿Cuántos años tenías cuando aprendiste a cocinar?

F: Era muy pequeña porque ahora veo a niños muy pequeños que ponen plátanos en las brasas para asarlos. No conocía las ollas de aluminio como las que tengo ahora; aprendí a cocinar en ollas de barro. Mi madre me hizo una ollita especial en la que cocinaba. Nunca aprendí a hacer ese tipo de olla de barro. (T.88.21.JUA)

Pocas mujeres jóvenes aprenden a tejer ropa, aunque todas aprenden a hilar algodón. Los hombres llevan camisas y pantalones comprados en la tienda; las mujeres llevan ropa de estilo

tradicional pero hecha de tela de fábrica. Las mujeres mayores y jóvenes que viven en lugares alejados de las carreteras y las escuelas todavía tejen la ropa tradicional mayormente para uso ceremonial. Los hombres se ponen la *cushma* para la hora de descanso en la noche, para asistir a las fiestas en las que se toma *masato* o para asistir a las reuniones políticas de la región. En la entrevista siguiente, un hombre y su hija joven hablan de que ella tuvo que conseguir trabajo como empleada de casa en un centro poblado para ganar dinero para comprar ropa.

F: Salí para aprender a cocinar, planchar, etc. No tenemos planchas aquí. No sabía planchar cuando salí. Aprendí para después enseñarle a mi hermana. También necesitaba dinero para comprar ropa. Mi padre no tenía suficiente dinero. Yo quise ayudar a mis hermanos y hermanas menores. Por eso salí para trabajar. (T.87.18.AMA)

Tejer la *cushma* tradicional toma alrededor de un mes, pero una bolsa pequeña se puede hacer en pocos días. Todas las muchachas aprenden a hilar, pocas aprenden a tejer bolsas, y menos aún se dan el tiempo o tienen el deseo de tejer una *cushma*. En la entrevista siguiente una madre habla de la dificultad que tiene para que su hija aprenda a hilar y tejer.

E: ¿Has enseñado a tu hija a hilar algodón?

F: Sí. Mi otra hija no quiere aprender porque está en la escuela. Siempre trato de enseñarle, pero no quiere aprender. No sé por qué. Todavía no sabe tejer. Va a aprender cuando sea más grande, entre los trece y los veinte años. (T.88.08.FLO)

Algunas mujeres mayores venden o intercambian *cushmas* para obtener ganancias. En la siguiente entrevista, una mujer cree que eso sería motivo suficiente para que su hija quiera aprender a tejer.

E: ¿Qué les dijiste para que quisieran tejer?

F: Les dije: “Deben aprender a tejer porque cuando sepan tejer otras personas van a querer intercambiar sus tejidos por otras cosas que ustedes quieran. Además, es una vergüenza que una mujer no sepa tejer. Cuando tengan su esposo en el futuro, no va a tener una bolsa si ustedes no se la tejen. Si no saben hilar, no pueden hacerle una bolsa”. Por eso mis hijas tuvieron interés y aprendieron. (T.88.17.ROS)

Hilar es un trabajo tedioso que no recibe mucho impulso. Lo típico es que una muchacha hile por años antes que se la considere lista para aprender a tejer. El tejido es un arte difícil que requiere paciencia. Las muchachas pasan muchas horas en la escuela y tienen poco tiempo para practicar el hilado del algodón, y saben que para vestirse ya no dependen de aprender a hilar y tejer porque pueden comprar ropa en las tiendas. La posibilidad de que la ropa pueda comprarse hace que el trabajo fuera de la comunidad sea más importante que nunca. Los hijos hacen muchas de sus decisiones en cuanto a lo que quieren aprender y cómo quieren

aprender, y algunas muchachas se oponen abiertamente a aprender a hilar, como lo expresa aquí una mujer de treinta años de edad.

E: ¿Tú y tu mamá todavía hilan algodón?

F: Sí. La semana pasada hilamos mucho algodón. Mi hermana que tiene once años no aprende rápido estas cosas. Todavía no sabe hilar. Recién está aprendiendo y no le gusta hilar. Dice: “Soy estudiante y no voy a aprender a hilar”. Mi madre dice: “Hila algodón”, pero ella contesta: “Hm, no voy a aprender a hilar. Soy estudiante”. Pero mi mamá ha insistido de modo que ahora quiere hilar un poquito. Muchas no enseñan a sus hijas a tejer. (T.88.13.VIC)

Muchas destrezas tradicionales han caído en desuso porque es posible emplear tecnología más eficiente. Los adultos mayores adoptan las innovaciones de distinta manera. Algunos siguen trabajando de una manera estrictamente tradicional, otros emplean la nueva tecnología cuando es conveniente, y otros han abandonado casi todas las prácticas tradicionales. La preferencia de los adultos por la tecnología tradicional y la accesibilidad a la nueva tecnología son fuerzas que debilitan el empeño de los padres para que sus hijos aprendan las destrezas tradicionales. Los hijos tienen sus propias ideas en cuanto a la importancia de aprender las destrezas tradicionales y más adolescentes deciden depender más de la economía externa, y dedican menos tiempo a aprender las destrezas tradicionales.

### **El estigma social como un factor de cambio en el aprendizaje de las prácticas tradicionales**

Algunas prácticas tradicionales, como masticar coca y el chamanismo atraen menos a los adolescentes debido a cambios en las normas sociales. Los ashéninkas están al tanto de la opinión que los foráneos tienen de las prácticas tradicionales, y tienen menos disposición para aprender costumbres que tienen un estigma social.

Los quechuas tienen un estereotipo de lo que es un nativo de la selva. A menudo, el estereotipo se expresa en las danzas que se presentan en las fiestas. En esas danzas, los hombres llevan máscaras de mono y dan saltos exagerados gritando como animales. Los foráneos a veces tienen el estereotipo despectivo de los ashéninkas como seres parecidos a los animales o no civilizados. A fines del siglo diecinueve, cuando el Imperio Británico llegaba a su apogeo, se popularizó una diferencia marcada entre personas de ascendencia europea y miembros de los grupos tribales del trópico. Sinclair (1895), aventurero británico, expresa el estereotipo popular predominante en esa época, que en su mayor parte es común en nuestros días.

Estos chunchos, o “campas” son evidentemente lo que queda de una raza bárbara e inferior de salvajes indomables, que no reconocen leyes, y se

matan los unos a los otros sin escrúpulos como nosotros matamos roedores....parece extraño ver esta tierra magnífica en manos de unos cuantos chunchos que en realidad no son mucho mejores que los monos que hacen muecas en las ramas que están sobre ellos. Prácticamente, es la tierra de nadie, porque nunca ha sido poseída, pues las tribus nómadas actuales no reconocen leyes ni gobierno ni Dios....Pero aunque Markham habla de estos chunchos como “salvajes indomables, bárbaramente crueles, que muestran una enorme hostilidad hacia el avance de la civilización” —y, allí en el lugar, nos han dicho que han masacrado y devorado a varios hacendados europeos. (pp. 35-37, 39)

La cultura ashéninka es una de las muchas culturas indígenas del Perú precolombino. Esos grupos étnicos reconocían varios signos de identidad, tales como rasgos físicos, el vestido, el idioma y el nombre con que se autodenominaban. Sin embargo, la llegada de los colonos, creó una tensión entre la tecnología avanzada de los mestizos y los ashéninkas. Los mestizos vieron a los ashéninkas como inferiores y parecidos a los animales, lo cual hizo que los ashéninkas escondieran o modificaran los signos de identidad más saltantes en situaciones de contacto.

Una de las prácticas que la cultura foránea ha estigmatizado más es la de masticar coca. Los adultos jóvenes mastican menos coca que los adultos mayores. Aunque fue algo socialmente deseable dentro de la sociedad ashéninka, la coca es menos aceptada en la actualidad debido a la influencia de los mestizos, los misioneros y los maestros. En la siguiente entrevista, el disgusto inicial que la coca le provocó hizo que el joven abandonara permanentemente esa práctica después que fue a la escuela.

M: Probé solamente una vez. Los demás querían que yo la probara. Los que masticaban coca estaban sentados juntos. Mi padre siempre decía: “Con la coca no tienes hambre. Con la coca tienes más ganas de trabajar”. Yo quise probarla pero me quemó la boca. La cal me quemó y no quise probar otra vez porque no pude comer. Tenía unos ocho o nueve años. Sólo les dije a los demás que quería hacer la prueba afuera, así que me dieron un poco para probar. La tuve en la boca como una hora cuando sentí el dolor de la quemadura en la boca. A la hora del almuerzo, sentí más dolor todavía, y tenía heridas en la boca. Ya no quise hacerlo más. Les dije a los demás: “No estoy acostumbrado a masticar coca”. Me dijeron: “Tú tienes la culpa porque pones mucha cal”. Insistían en que tenía que aprender a masticar coca, diciendo: “Algún día cuando estés lejos, vas a tener hambre y no vas a tener nada que comer. Con la coca puedes aguantar el hambre hasta llegar al lugar a donde vas”. No los quise escuchar más. Se reían de mí porque no podía comer. Mi cuñado se reía más de mí. Me enojé con ellos porque no me explicaron cómo usar la cal. (risa) Me eché mucho en la boca. Me quedé callado. Me decían: “Como sea tienes que aprender a masticar coca”. Dije: “No volveré a masticar”. Cuando fui a la escuela,

dejé de consumir coca y nadie trató de hacer que la masticara. Le dije a mi familia: “Si ustedes insisten en que yo aprenda a masticar coca, dejaré de ir a la escuela porque allí no puedo masticar”. Así que dejaron de obligarme a masticar.

E: ¿Por qué no podías usar coca en la escuela?

M: Porque el maestro siempre decía que no podíamos masticar coca. Había algunos niños que tenían un poco de coca escondida y la masticaban en el recreo, a la hora del almuerzo o después de la escuela. El maestro los castigaba. Ésa es otra de las razones por las que no quería masticar coca.

E: ¿Por qué esos niños tenían coca en el salón de clase?

M: Porque ya estaban acostumbrados a masticar coca. Una vez que uno comienza siempre quiere masticar coca. (T.88.23.ABC)

La incomodidad que sufre el que quiere aprender a masticar coca y el estigma social que los foráneos le atribuyen han disminuido el interés de los niños por empezar esa costumbre.

Aunque la cultura mestiza tiene sus propias supersticiones y hay personas que trabajan como chamanes, los mestizos estigmatizan las supersticiones tradicionales, los tabúes y el chamanismo de los ashéninkas. Pocos son los jóvenes que admiten haber aprendido a ser chamanes (*sheripyari* “el que bebe tabaco”). Como en el caso de la coca, los entrevistados dicen que no quisieron ser chamanes porque el tabaco los enfermaba.

E: ¿Alguien te enseñó a usar tabaco?

M: Sí, mi padre masticaba tabaco y me dijo que yo también debía hacerlo, pero no lo hice porque me daba mareos y náuseas. Mi padre trató de enseñarme, diciendo que debía ser chamán, pero yo ya me había separado de él porque mi padre se fue a trabajar. Sí, me enseñaron a chupar tabaco cuando tenía unos dieciséis años. (T.88.13.GRE)

E: ¿Trataste de usar tabaco?

M: (risa) Él sabe.

E: ¿Hiciste la prueba alguna vez?

M: Hice la prueba una vez, pero era muy amargo y no lo probé otra vez. Tenía unos catorce años.

E: ¿Alguien trató de animarte a ser chamán?

M: Mi padre me animaba. Decía siempre: “Hijo, vamos a aprender a tomar tabaco porque eso es muy bueno”, pero yo nunca le hice caso. (T.88.14.ALB)

Otra explicación posible de que el número de chamanes haya disminuido es el mayor contacto con misioneros, maestros y personal de salud. Es posible que esas personas perpetúen el estigma que tiene el chamanismo, pero al mismo tiempo difunden otros métodos de curación. La mayoría de las enfermedades son ahora tratadas por medio de la medicina moderna y solamente se deja para el chamán el tratamiento de enfermeda-

des que no responden a los “medicamentos químicos”. La falta de interés por ser chamán puede explicarse como una combinación del deseo de evitar el estigma, el sufrimiento físico que produce el aprendizaje y el hecho de que se nota que hay menos necesidad de acudir al chamán.

La desaparición superficial de la costumbre de masticar coca y del chamanismo, y la disminución del uso del tatuaje facial, la vestimenta tradicional y el idioma ashéninka facilitan la participación de los ashéninkas en la economía de mercado. Una vez que se ha ingresado en ella, se cree que el éxito de una persona se debe solamente a su dominio de las destrezas aprendidas en la escuela.

### **Los cambios socioeconómicos fomentan el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas**

A fines del siglo diecinueve, los ashéninkas empezaron a participar más en la economía externa. Talaban árboles, cosechaban productos y recolectaban jebe a cambio de herramientas, escopetas y ropa. Aunque muchos foráneos los explotaban, otros los trataban con respeto. Algunos trabajadores y misioneros creían que la educación podría ayudar a establecer un puente sobre la brecha cultural entre ashéninkas y mestizos, y los conocimientos adquiridos les servirían para protegerse del engaño.

El interés por aprender a leer y a sumar y restar surgió por insistencia de los foráneos, y porque los ashéninkas se dieron cuenta de que debían aprender las habilidades importantes que empleaban los que tenían más éxito. En las entrevistas siguientes, los entrevistados dicen que fueron foráneos los que los motivaron a ir a la escuela.

E: En ese tiempo, ¿por qué quisiste educarte? ¿Para qué servía la educación?

M: El misionero nos dijo que si aprendíamos a multiplicar, cuando compráramos algo sabríamos cuánto costaba. (T.87.13.FRA)

E: ¿Cómo tuvieron la idea de que la educación les podría ayudar?

M: Un mestizo que era muy bueno nos enseñó diciendo: “Trabajas mucho para recibir muy poco”. Nos preguntó cuánto tiempo habíamos trabajado y nos preguntó cuánto habíamos recibido, porque no teníamos nada. Trabajábamos duro pero no teníamos casi nada. Nos dijo que debíamos tener una escuela para aprender a escribir. Por eso los ashéninkas solicitaron un maestro.

E: ¿Dónde pasó eso?

M: Aquí en toda esta zona.

E: ¿Quién fue ese mestizo?

M: Uno que vino de Pucallpa. Primero vino para hablar con nosotros. No era jactancioso. Trabajaba con un patrón pero sabía sacar cuentas. Nos dijo cómo debíamos sacar cuen-



tas. Los loretanos de Pucallpa son casi como nosotros —él cocinaba y hacía de todo. Hasta nos daba de comer. Él fue el que nos dio la idea. (T.87.14.CAR)

M: Cuando vino el misionero, un líder ashéninka dijo: “Haz que tus hijos se eduquen”. Pero mi padre dijo que si íbamos a la escuela, estaríamos sentados por ahí y nos volveríamos ociosos, y aprenderíamos a robar y a mentir. Dijo que no nos mandaría a la escuela. Para mí, llegó una epidemia de sarampión y mi padre murió. Mi madre sobrevivió y yo era un poco mayor. El maestro me dijo: “Puedes ir a la escuela”. Yo le contesté que ya era demasiado grande para ir a la escuela. Dijo que era más fácil para los niños grandes que para los pequeños. Dijo que yo entendería mejor las explicaciones del profesor. Mi madre vivía cerca de Huachiriki, cerca de Pichanaki. El maestro me despertó el interés por la escuela. Mi madre ya no tenía autoridad sobre mí; mi padre era el que no me había dejado ir a la escuela. Así que le dije a mi madre: “Quiero ir a la escuela para ver si puedo aprender”. Ella dijo que estaba bien, así que asistí a la escuela aquí en Marankiari. Aquí conocí a Chaiña [uno de los primeros maestros]. Recién había llegado de Puno. Me matriculé. En esos días costaba cincuenta centavos. Chiaña me preguntó si sabía algo y yo le dije que no. Me dijo que podía aprender de él. Estudié y aprendí. Terminé quinto año de primaria y solamente llegué hasta allí. Desde entonces, empecé a buscar esposa e hijos. Me propuse hacer que se educaran. Yo quería que mis hijos fueran educados, así que todos terminaron la educación secundaria. Este es el plan que tengo para mí. (T.87.21.ROB)

M: Mis profesores también me dijeron que debía seguir estudiando y que podría ser algo. Así que me animé más. (T.88.01.SAM)

E: ¿Por qué te mandó tu madre a la escuela?

F: El maestro de Cajonari dijo: “Manda a tu hija a la escuela para que aprenda a escribir”. Así que me fui, aunque no sabía para qué. Dije: “¿Qué es esto?” Nunca comprendí por qué estaba allí. Jugaba con los demás niños en la escuela.

E: ¿No te desanimaste en la escuela?

F: No. Fui a la escuela por cuatro años. (T.88.08.FLO)

E: ¿Por qué mandaste a tus hijos a la escuela?

F: Los puse en la escuela porque, por lo menos en el caso de mi hijo, los maestros que vinieron a la comunidad dijeron que teníamos que mandar a todos nuestros hijos a la escuela para que aprendieran algo y no fueran como sus padres que no sabían nada. Pensé que mis hijos debían aprender algo, así que mandé a todos mis hijos menores a la escuela. (T.88.17.ROS)

Algunos de los primeros ashéninkas que fueron a la escuela provenían de parejas mixtas, en las que el padre por lo general era mestizo y la madre ashéninka que trabajaba como do-

méstica en la casa del hombre. Esos niños estaban más expuestos al valor social que los mestizos daban a la educación y tenían la ventaja de hablar castellano al entrar a la escuela. Muchos de los líderes políticos tuvieron este tipo de origen. El contacto con los que habían enviado a sus hijos a la escuela animó a otros a enviar a los suyos.

E: ¿Por qué quisieron tus padres que ustedes fueran a la escuela?

M: Mi padre no tenía interés, pero mi madre nos mandó a la escuela y trabajó para tener el dinero para mandarnos....

E: ¿Por qué los mandó tu madre?

M: Para que supiéramos más que ella. A ella la había adoptado una familia mestiza y había visto que sus hijos después tenían trabajo. A veces no queríamos ir por la distancia, pero ella nos llevaba. (T.87.01.DMG)

La información anterior la dio una persona que había asistido a la escuela por muchos años. Su madre dio prioridad a la educación, a pesar de las dificultades para enviar a los niños a la escuela. Entre esas dificultades estaban el temor a la brujería y la falta de dinero para comprar útiles escolares. Otros padres escucharon los consejos pero no se convencieron de la importancia de enviar a sus hijos a la escuela.

Muchos padres no tienen una idea clara de la razón por la que deben enviar a sus hijos y no están dispuestos a hacer sacrificios económicos para mantener a un hijo en la escuela. Aunque ir a la escuela se está convirtiendo en una norma social, algunas familias permiten a sus hijos abandonar la escuela temprano.

E: ¿Quieres que tus hijos vayan a la escuela?

M: Sí, para que aprendan cosas. Por ejemplo, quiero que mi hijo trabaje para que no robe.

E: ¿Es también importante que tus hijas vayan a la escuela?

M: Sí, pero a veces no. Ahora me doy cuenta de que mi hija no va a terminar. Dice: "Papá, no puedo hacerlo. Quiero estudiar pero no aprendo". Tampoco tengo suficiente dinero para comprar sus útiles. Ahora trabaja en la chacra, esperando tener un esposo para que él la cuide y la deje ir a la escuela. Yo no la cuidó bien para que vaya a la escuela. No hay trabajo para mi hija. (T.88.05.ARM)

La alfabetización es un asunto de familia. Si por lo menos uno de los padres sabe leer, casi todos los hijos estudian en la escuela por muchos años. Si los padres son analfabetos, es muy difícil que los hijos vayan a la escuela, especialmente el primogénito. Los demás hijos tienen mejor suerte, ya que los padres maduran y los hijos menores reciben ayuda de los hermanos mayores. Una mujer dice que sus hermanos menores tuvieron mejores resultados en la escuela que ella.

E: ¿Por qué quisieron tus padres que fueras a la escuela?

F: Mi padre me puso en la escuela porque quería que yo aprendiera y le ayudara si necesitaba mi ayuda en algo. Pero no pude, porque me puso en la escuela y después me llevó a otra parte donde no pude ir a la escuela. Así no pude aprender. A mis hermanos menores les ha ido mejor. Yo sufrí mucho en la escuela porque no podía aprender lo que enseñaban. Pensé que se pasaba mucho tiempo en la escuela, entrando a las 8 a.m. y saliendo a las 12 m. y después había otras cosas que hacer. Por eso aprendí poco en la escuela. (T.88.17.LAU)

Algunos padres, especialmente las viudas, dejan las decisiones sobre la educación de los hijos a otros. En las entrevistas siguientes, terceras personas deciden si los niños deben seguir en la escuela o abandonar los estudios.

E: ¿Tú o tu hija fue a la escuela?

F: Yo no fui pero mi hija menor fue por poco tiempo, pero no se quedó porque no pudo aprender. La mandé a la escuela porque pensé que podía aprender. Tengo otra hija. Puesto que mi hija menor no pudo aprender, mi otra hija dijo: “Saquémosla de la escuela para que te ayude en la chacra”. (T.88.20.JOS)

E: ¿Por qué trajiste a tus hijos acá para que vayan a la escuela?

M: Yo no quise poner a mis hijos en la escuela. Fue mi hermano mayor que sabe muchas cosas y dijo: “Deben ir a la escuela para que aprendan algo. Si no, nos van a quitar nuestro dinero por no saber contar”. (T.88.22.MAC)

La razón más común para mandar a los niños a la escuela es que los niños adquieran conocimientos para que no sean engañados en transacciones económicas con foráneos. Especialmente, cuando se hacían contratos en los que el trabajo se pagaba con dinero o con mercancías, saber hablar castellano los protegía de la explotación.

E: Cuando empezaste a ir a la escuela, ¿por qué te enviaron tus padres?

F: Me acuerdo que mi padre me dijo que yo tenía que aprender a leer y escribir. Dijo: “Cuando seas adulta, podrás llevar la cuenta del trabajo que debes”. (T.87.01.ABC)

E: Cuando tu padre te puso en la escuela, ¿dijo por qué quería que aprendieras?

M: Sí. En ese tiempo, había mucha explotación y engañaban a los ashéninkas. Teníamos que evitar que nos siguieran engañando porque no sabíamos llevar cuentas. (T.87.08.MRC)

E: ¿Cómo fue que fuiste a la escuela?

M: Porque mi padre me educó. El tenía interés en que yo supiera algo, porque él no sabía nada todavía. Pero cuando llegaron los mestizos, hubo mucha explotación. Mi

padre no sabía qué hacer cuando vendía gallinas y otras cosas. Le engañaban mucho. Por eso mi padre tuvo mucho interés en mandarme a la escuela para aprender. (T.87.13.EDU)

E: ¿Tienes alguna idea de por qué (tu padre) no quiso que fueras como él? ¿Qué hay de malo en ser analfabeto?

M: Bueno, quizá para que los mestizos que llegaban a la comunidad no nos explotaran. Mi padre me dio muchos ejemplos, diciendo que algunas personas los explotan y les roban, especialmente lo que producen. Los mestizos hacen eso. (T.87.13.EUL)

E: ¿Por qué te mandaron a la escuela?

M: Tengo un hermano mayor que me dijo que yo debía ir a la escuela para ganar más dinero cuando fuera mayor. Dijo que los tiempos iban a cambiar y que íbamos a necesitar dinero en el futuro. En ese tiempo, no sabíamos lo que era el dinero ni cuánto valía, y no sabíamos los números. Mi hermano me dijo: “Anda a la escuela, para que sepas contar el dinero”. (T.88.08.DAV)

Las entrevistas anteriores se hicieron principalmente a personas de la primera generación de alfabetizados. Eran los primeros ashéninkas que habían aprendido a leer, a hacer operaciones aritméticas y a hablar castellano —conocimientos útiles en las actividades económicas de esa área. Sin embargo, el contacto con foráneos ya había cambiado para cuando los hijos de los primeros alfabetizados llegaron a la edad escolar.

Lo típico era que los de la primera generación que tuvieron éxito en la escuela enviaran a sus hijos a la escuela no sólo para aprender los conocimientos básicos que les permitieran participar en la economía de mercado, sino principalmente como un medio para transformar a la persona. Esos padres adoptaron la educación escolar como un instrumento importante para amoldar la identidad de los niños —una identidad que fuera socialmente aceptable entre los mestizos. Cuando se les pregunta: “¿Por qué manda usted a sus hijos a la escuela?”, estos padres mencionan las destrezas que se enseñan en la escuela, pero hablan más de las metas generales de llegar a ser mejores personas o vivir mejor.

E: ¿Qué va a pasar con los que no mandan sus hijos a la escuela?

M: Creo que van a seguir siendo explotados indirectamente por otras personas porque no conocen sus derechos. Si son mujeres, no saben cómo defenderse de sus esposos. Y los esposos están menos preparados para hacer frente a la vida moderna. No sabemos cómo defendernos y nos metemos en problemas. Eso es lo que yo pienso. (T.87.06.MUS)

E: ¿Por qué quiso él que tú estudiaras? ¿Lo dijo alguna vez?

M: Lo único que me dijo fue que tenía que estudiar porque no quería que yo fuera analfabeto como él. Eso es todo lo que dijo. Mi padre es analfabeto, no sabe leer ni escribir. Dijo que

si yo no iba a la escuela, sería analfabeto como él. Para no seguir sus pasos, me mandó a la escuela. (T.87.13.EUL)

E: ¿Te dijo tu padre por qué te mandó a la escuela?

M: Sí. Me mandó para aprender. Dijo que no quería que fuera como él. Dijo: “Yo soy siempre el maestro menor y te enseño todo lo que sé, pero quiero que mis hijos tengan mejor educación. Te mando para que seas algo en la vida”.

E: ¿Como qué?

M: La educación puede ser útil en el trabajo. Él nos dijo que si no aprendíamos, nuestra vida sería exactamente como la de él. Con la educación podíamos tener un negocio u otro trabajo que fuera más fácil.

E: ¿Pensaba (tu padre) que si aprendías podrías salir de la comunidad o trabajar en una ciudad como Tarma?

M: La idea de mi padre era que yo aprendiera más que él, y que aprendiera a hacer algo. No le importaba si yo iba a la ciudad a trabajar. (T.87.21.ROB)

M: Nunca pensé que iba a tener una vida como la que he tenido. Primeramente fui a la escuela porque me dijeron que con el tiempo podía tener algo como un trabajo para sostener a mi familia. Dijeron que nos seguirían explotando si no íbamos a la escuela. Teníamos que conocer nuestros derechos. Traté de aprender y entonces me interesé. Empecé cuando tenía diez años. Cuando me dí cuenta de que las marcas en la página tenían significado, me entusiasmé y quise aprender más. No sé por qué yo tenía más entusiasmo que los demás, pero quizá yo tenía más oportunidades que los demás. Veo que aproveché las oportunidades. (T.88.01.SAM)

E: ¿Qué razón dijo que tenía para mandarte a la escuela?

M: Mi padre dijo: “Hijo, debes ir a la escuela”. Al principio no quise ir porque tenía miedo. Muchas veces regresé a casa. A menudo cuando mi mamá o mi papá me llevaban, yo lloraba. Siempre quería volver a casa. Poco a poco me acostumbré. Mi padre dijo: “Estudia, hijo, porque no quiero que seas como yo que no sabe nada. No quiero que seas ignorante como tu madre. Quiero que seas otro tipo de persona. Nuestra comunidad necesita gente preparada, que entienda las leyes de Dios y de los hombres. Debes portarte bien en clase, obedeciendo a tu profesor”. Mi padre siempre me decía eso y, cuando desobedecía, mi padre me castigaba. (T.88.06.GER)

E: ¿Por qué mandaste a tus hijos a la escuela?

M: Mandé a mis hijos a la escuela para que supieran leer y escribir y aprendieran. Quiero que sean maestros o algo así. Yo no tuve suficiente dinero para estudiar. Las cosas han cambiado mucho y debemos tener gente que no sea ignorante, que sepa leer y escribir,

que sean secretarios en el futuro. Yo gasto mi dinero para que mis hijos aprendan. Esto es para el futuro. (T.88.08.DAV)

E: ¿Por qué mandaste a tus hijos a la escuela?

M: Los mandé a la escuela porque la escuela estaba comenzando por el tiempo que llegué acá. También había conversaciones entre los adultos que decían que sus hijos debían ir a la escuela para aprender cosas que nosotros nunca habíamos aprendido, para que supieran castellano y otras cosas. Aunque no aprendieron todo, aprendieron algo. (T.88.15.ALB)

E: ¿Quieres que tus hijos estudien?

M2: Por supuesto que sí. Quiero que sepan más que yo.

E: ¿Por qué quieres que estudien?

M2: Para que sean útiles en la vida o entren a una profesión y no estén en el mismo lugar que yo.

E: ¿Qué les falta aquí? ¿Qué grado de educación quieres que tengan?

M2: Hasta donde yo pueda mandarlos. (T.87.01.ABC)

E: ¿Por qué te mandaron tus padres a la escuela?

M: Cuando tenía siete años, se abrió una escuela en nuestra comunidad. Puesto que la escuela estaba cerca, mi madre me matriculó en la escuela. Al principio tuve miedo de ir a la escuela. El profesor era muy malo. Nos castigaba y nos pegaba, así que yo tenía miedo de ir. Pero mi madre insistió en que fuera diciendo: “Debes ir a la escuela para aprender, para que en el futuro otros no te engañen. Debes tener un trabajo y no ser como nosotros que no sabemos nada. Yo no sé contar el dinero”. Así me animó mi madre a ir a la escuela. Dijo: “Debes estudiar y ser una persona diferente”. Me comparaba con las personas que tenían trabajo, comparándonos a nosotros los que trabajábamos en la chacra con los que trabajaban en el pueblo. Ella no quería que yo siguiera sus pasos. (T.88.23.ABC)

Estos padres, en general descontentos con su situación, quieren algo mejor para sus hijos. Creen que la educación va a mejorar la vida de los jóvenes y esa creencia ha alcanzado proporciones míticas y se enseña a los niños juntamente con los valores sociales de honradez y empeño en el trabajo. Los hijos de esas familias asisten fielmente a la escuela porque saben que sus padres quieren que asistan.

A partir de la década de los cincuenta, el contacto con la sociedad mayoritaria ha aumentado. Grupos de familias han formado comunidades y algunas personas son líderes religiosos y políticos, y maestros de escuela. Los colonos mestizos han obligado a los ashéninkas a defender sus intereses y los han presionado para tener líderes que se encarguen de los nuevos problemas. Todas las comunidades quieren líderes que puedan comunicarse bien con los mestizos y que puedan abrirse paso dentro de la burocracia del gobierno, y que al mismo

tiempo estén estrechamente relacionados con los miembros de la comunidad. Un maestro de escuela habla de la esperanza que tiene de que sus hijos provean el liderazgo, aprendido en parte en la escuela.

E: ¿Por qué mandas a tus hijos a la escuela?

M: Para que estén preparados para la vida. Hay muchos cambios ahora y la vida se está volviendo más difícil. Cuando uno se prepara mejor, tiene más posibilidades de tener éxito en la vida. Nuestra comunidad tiene que tener personas preparadas capaces de ayudar en el desarrollo. Queremos mejorar. (T.87.06.MUS)

Los jóvenes que van a la escuela y aprenden lo que les enseñan pueden estar seguros de que van a ser elegidos para un cargo en el gobierno de la comunidad. Una persona competente en los conocimientos que se enseñan en la escuela puede tener un prestigio semejante al que antes tenía un buen cazador. La aceptación social que antes motivaba a los jóvenes a aprender las destrezas tradicionales ahora los anima a aprender en la escuela.

Aunque las mujeres no son elegidas para ocupar cargos en la comunidad, pueden desempeñarse en varias profesiones. Hombres y mujeres pueden ser maestros, promotores de salud o secretarios en las oficinas del gobierno. Los jóvenes aspiran a ocupar esos cargos más o menos en la misma proporción que las jóvenes mestizas. A medida que aumenta la participación de los ashéninkas en la economía de mercado, los jóvenes, hombres y mujeres, son atraídos por las profesiones. Los padres que han estudiado a menudo mandan a sus hijos a la escuela todo el tiempo que quieran ir. Esto es común en familias en las que uno de los padres es maestro, promotor de salud o pastor evangélico. Dos profesionales ashéninkas dijeron lo siguiente:

E: ¿Por qué quieres que tu hija se eduque?

M: La mentalidad está cambiando. Una persona tiene que ser educada, preparada, para tener una profesión que mejore su vida. Ser educado significa que uno puede ayudar a sus paisanos, al nivel al que puede llegar. (T.87.08.MRC)

E: ¿Qué quieres que hagan tus hijos?

M: Sí, yo deseo para mis hijos lo mismo que mi padre deseó para mí —y más. Quiero que mi hija sea algo, que se gane la vida con lo que aprenda, que tenga una profesión.

E: ¿No quieres que trabaje en la agricultura?

M: Depende de su suerte. Si se casa con un agricultor, tiene que trabajar en la chacra, pero si se casa con alguien que tiene una profesión, tiene que esforzarse por ser profesional para que sean iguales. Eso depende de ella. Yo, como su padre tengo que guiarla para que no sea loca y se case antes de terminar su educación. Esa es mi tarea como su padre. (T.87.21.ROB)

Un profesional tiene alto prestigio aunque no sea elegido como dirigente de la comunidad. Aunque los sueldos son bajos, dan una sensación de seguridad económica, pues complementan los ingresos provenientes de la chacra.

Los niños asumen gran parte de la responsabilidad por lo que aprenden en la escuela, tal como ocurre en el aprendizaje de las destrezas tradicionales. Muchos líderes cuentan cómo decidieron continuar en la escuela. Otros cuentan que su deseo de seguir estudiando se truncó por la falta de dinero o por responsabilidades familiares.

M: Yo dejé de estudiar porque no teníamos suficiente dinero. Durante cinco años no fui a la escuela. Siempre tenía deseo de estudiar. Hice un plan de trabajar y usar mis ahorros para estudiar en otro sitio, pero eso no fue suficiente; sólo alcanzaba para la ropa y la alimentación. Tampoco tenía documentos personales, así que tenía que ir a menudo a Oxapampa para sacarlos. Tenía dificultades porque no tenía partida de nacimiento. Una vez quise ir al ejército para sacar mis documentos, pero cuando llegué allí, solamente aceptaron a algunos. Me rechazaron porque tenía un número alto. Ahora estoy aprendiendo solo. No puedo estudiar mucho porque tengo mucho trabajo. (T.88.01.SAM)

M: Mi hermano tenía unos veinte años y yo tenía como siete. Él no sabe leer bien. Sólo llegó al tercer grado. Yo terminé la primaria en Cahuapanas. Mi padre se sacrificó mucho para mandarme. Quise seguir pero no pude. Quiero que mi hijo siga estudiando, pero no hay suficiente dinero. (T.88.08.DAV)

### **Conclusión**

Como ocurre con las destrezas tradicionales, no todo el interés por aprender en la escuela viene de los padres. Los niños tienen que ser competentes en los conocimientos que cada vez son más importantes para la vida de la comunidad, y para adquirir una identidad que creen que les dará el éxito social y económico. Ven la aplicación de esos conocimientos cuando el maestro y los líderes de la comunidad tratan con los forasteros, cuando sus padres tienen que votar en las elecciones locales y generales, y cuando sueñan con tener una profesión en la que se utilizan muchos de los conocimientos aprendidos en la escuela. En ese sentido, muchos niños tienen un interés personal en estudiar en la escuela. Se proponen estudiar según su comprensión de la realidad cultural. Esto tiene importancia especial en vista del cambio económico rápido y del contacto intenso con una cultura diferente.

Los padres presentan a los niños las posibilidades ideales por medio de cuentos tradicionales, por la conversación en situaciones de aprendizaje y conversaciones en las que se especula acerca del futuro. Una parte de la socialización es que el individuo evalúe continuamente la situación cultural y la presentación social del mundo ashéninka por parte de otros; haciendo decisiones en cuanto a qué parte o qué versión del mundo el niño quiere aprender. En



este capítulo, he concentrado la atención en el individuo dentro del proceso de socialización y en la elección del individuo para identificarse con el mundo socializante. En el capítulo siguiente, hablaremos de un aspecto de la socialización que es más social —la presentación del mundo ashéninka que el experto da al novato. El modelo dominante de presentación es el aprendizaje, el experto y el novato trabajan juntos de modo que el niño se vuelve un experto en diversas actividades.

## 5

### **Estrategias para enseñar y aprender**

*Primero mi padre hacía la flecha. Yo estaba junto a él mirando cómo la hacía. Con esa base, aprendí a hacer flechas. EDU*

*Mis hijas empezaron a cocinar cuando tenían unos cinco años, haciendo lo que yo les mostraba. Tenían sus propias ollitas. ROS*

*Mi madre me guiaba cogiéndome de la mano y ayudándome a jalar el algodón. Después ya no necesitaba ayuda. A veces lo hacía mal, pero mi mamá nunca se enojó conmigo; solamente me ayudó con mucha paciencia. Lo llegué a hacer bien porque ella me enseñó la manera correcta. LOL*

En este capítulo se explora la variedad de actividades en situaciones de aprendizaje. Ningún estudio de socialización puede enfocar solamente en el niño como aprendiz y el adulto como maestro. En la socialización entra una variedad de actividades en las que los niños aprenden en muchos contextos y con diferentes modelos. Lo típico es que entre los ashéninkas los padres se responsabilicen de la socialización de los niños y pasan mucho tiempo transmitiendo conocimientos. Sin embargo, el aprendizaje cae en dos categorías generales, el aprendizaje guiado y el no guiado. En el aprendizaje no guiado, el niño aprende imitando el rol de los adultos en el juego, la experimentación individual y con otros niños. En el aprendizaje guiado, un adulto estructura la situación de aprendizaje y presenta, y a veces modela, el conocimiento que el niño debe aprender.

El enfoque del presente capítulo está en las estrategias que emplean el maestro y el novato para lograr las metas. Tanto el maestro como el aprendiz participan activamente en el proceso de socialización, y sus roles cambian a medida que el niño avanza de ser aprendiz a ser un experto.

## **Aprendizaje no guiado**

### **El juego imitativo**

El aprendizaje no guiado se caracteriza por la motivación y la iniciativa personal. La psicóloga Rogoff habla sobre el rol activo que motivó a los aprendices a jugar en actividades de aprendizaje.

El interés propio de los niños de participar en las actividades que se llevan a cabo y mejorar su comprensión es esencial para el aprendizaje en el contexto social. Los niños observan, controlan y participan en actividades sociales en las que van mejorando sus destrezas y su comprensión. (Rogoff 1990:191)

La participación de otras personas en el aprendizaje no guiado es mínima, pero los adultos pueden proveer las herramientas necesarias y demostrar la destreza. Un niño que imita a su padre disparando con arco y flechas de juguete es un caso de aprendizaje no guiado. El padre da al muchacho su propio arco cuando el niño muestra interés en cazar y hace una demostración de la manera de usarlo. En la entrevista siguiente, un hombre menciona del interés de sus sobrinos en que su hijo de cinco años jugara con arco y flechas.

E: ¿Ya le has dado a tu hijo arco y flechas de juguete?

M: Sí, a menudo va a jugar con su primo que le hizo un arco de un palito. Su primo tiene unos ocho años. A mi hijo le gusta jugar con el arco, pero no mucho. Se cansa y lo tira porque solamente tiene cinco años. (T.88.23.ABC)

El padre se da cuenta de que si el niño es muy pequeño pierde el interés muy pronto.

Los padres a menudo hacen herramientas pequeñas para que sus hijos jueguen, los niños reciben un arco y flechas cuando tienen entre cuatro y ocho años de edad. Simulan cazar arrojando flechas a frutos, sapos y objetos que están cerca de la casa. Los hombres recuerdan la ocasión en que recibieron su primer arco y flechas.

E: ¿No tienen tus hijos arcos y flechas para jugar?

M: Sí, pero son sólo juguetes pequeños sin punta. (T.88.08.DAV)

M: Los padres hacen herramientas pequeñas para sus hijos. Un padre no permite a su hijo jugar con su arco (del padre). El niño llora, así que el padre le hace un arco para que juegue. Cuando se rompe, el padre le hace otro. (T.88.01.SAM)

M: Al principio, me hizo un arco de un palito y flechas sin punta. Cuando crecí, me hizo arcos más grandes. Yo practicaba mucho—eso era mi vida, ir al monte hasta que había perdido todas mis flechas. Entonces regresaba por más. Yo veía cómo las hacía mi padres así que lo imité. También les enseñé a todos mis hijos. Cuando tienen unos diez años de edad, les enseño a tirar flechas a los animales. Les di arcos de juguete cuando tenían unos seis años de edad. Poco a poco tendrán buena puntería. Cada vez que veíamos un animal que yo no conocía, mi padre me decía su nombre. (T.88.05.ARM)

Aunque el arco y las flechas son de juguete, los padres y otros parientes dan consejos a los niños sobre cómo coger el arco. A los niños pequeños se les prohíbe ir a cazar solos y deben arrojar flechas solamente a objetos que están en los alrededores. Los padres no esperan que sean expertos a esa edad, aunque algunos niños cazan animales comestibles como sapos, peces y otros animales pequeños que se acercan a la casa. Si un niño mata un animal, se espera que siga las mismas restricciones alimentarias de los cazadores expertos que no comen lo que han cazado.

E: ¿A qué edad comenzaste a practicar con arco y flechas de juguete?

M: Comencé a usarlos como juguete cuando tenía cuatro o cinco años. Practiqué y practiqué hasta que lo hice bien. Pero mi padre siempre me prohibía que comiera lo que mataba.

E: ¿Quién te hizo el primer arco y flecha de juguete?

M: Como mis padres no me querían, un tío me hizo el primer arco. Él también me enseñó a coger el arco, a apuntar y a disparar. (T.88.10.ABE)

Además de prohibir a los niños que entren al monte, se les dice que no rompan objetos de la casa ni hagan daño a los animales domésticos y las personas. En la entrevista siguiente, el entrevistado dice que los niños pequeños a veces tienen problemas cuando disparan flechas a una hermana o a otros niños.

E: Cuando eras niño, ¿cómo aprendiste a cazar?

M: Aprendí cuando tenía cuatro años de edad. Mi padre me hizo un arco pequeño y flechas. Comencé a tirar flechas a los pájaros. Yo practicaba e iba al monte con mi papá donde él me hacía masputes. Comencé a ir con él cuando tenía cuatro años. Mi padre me decía: “No tires flechas a tu hermana; solamente dispara a los animales”. Algunos muchachos les tiraban flechas a sus hermanas, pero yo no. (T.88.13.GRE)

E: ¿Quién te dio la primera flecha de juguete?

M: Mi hermano. Yo tenía unos nueve años. El arco era de buen material. Antes de eso, mi madre no me había permitido usar flecha y arco porque por accidente hubiera podido crear un problema con los demás niños. (T.88.23.ABC)

La práctica de tiro al blanco se convierte en juego dramatizado cuando el muchacho comienza a seguir las normas sociales de los cazadores experimentados. Un muchacho puede acompañar al padre o al hermano mayor en una expedición de caza o de pesca. Lo típico es que sean viajes de unas horas a lugares cercanos a la casa para pescar con flecha o disparar a las aves que buscan alimento debajo de los árboles. Aunque es posible que el niño no dispare a animales por varios años más, observa los movimientos y las estrategias del padre y después los imita en el juego. En las entrevistas que siguen, se dice que un niño puede acompañar a su padre a cazar cuando tiene unos ocho años de edad.

E: ¿Quién te enseñó a cazar y a hacer flechas?

M: Mi hermano mayor. Yo observaba cómo lo hacía. Aprendí después que él disparó al animal, observando y aprendiendo. No tuve mi propio arco hasta que tuve unos ocho años. Él me dio un arco pequeño. No tuve un arco grande hasta que tuve más edad e hice un arco grande yo mismo. Comencé a cazar con mi hermano cuando tenía ocho años. También fui a pescar con él. (T.88.12.LOP)

E: ¿Cómo aprendiste a cazar?

M: Tenía unos ochos años de edad cuando mi padre comenzó a llevarme al monte y me enseñó a cazar. Me enseñó a coger y colocar la flecha. Primero me enseñó el “trompo”, una flecha con una punta grande y obtusa. Me hizo usar un arco especial pequeño. (T.88.14.ALB)

E: ¿Te hizo tu padre un arco pequeño cuando eras niño?

M: Sí, me hizo uno. Tenía unos ochos años de edad cuando comencé a cazar con él. Mi padre no me dejó jugar con arco y flecha de juguete hasta que tuve ocho años. Hice arcos y flechas para mis hijos, no de los materiales verdaderos, sino de simples palitos para que ellos jugaran con flechas de práctica sin punta. Cuando era más pequeño, mi padre no quería que practicara cerca de la casa. Cuando tenía unos ocho años, me hizo lo que necesitaba para ir a cazar con él. (T.88.22.MAC)

Los padres esperan que sus hijos practiquen con el arco por muchos años antes que estén listos para cazar. En 1988, vi a un muchacho de doce años (M-D) que tenía el síndrome de Down. No comenzó a hablar ni a caminar hasta que tuvo unos nueve años. Su desarrollo motor y del habla estaban muy por debajo de los de sus hermanos menores y sus sobrinos, así que su padre esperó para darle un arco y flechas de juguete hasta que al-

canzó el nivel de desarrollo motor y de comprensión de un niño de cuatro años. Todavía se encuentra en la etapa de juego dramatizado cuando usa el arco y espera que su padre lo considere listo para ir a cazar solo en el monte. En la siguiente entrevista, el padre de M-D dice que lo trataba de manera relativa entre el trato al hermano mayor y el sobrino menor de M-D.

E: ¿Enseñaste a tus hijos a cazar?

M: Sí. Les enseñé de la misma manera que mi padre me enseñó a mí, pero por supuesto, les permití usar flechas pequeñas hasta que crecieron. Les dije las cosas que mi padre me había dicho para interesarme. Le di a un hijo su primer arco cuando tenía cuatro años. Cuando tenía unos trece años ya lo hacía bastante bien. También le enseñé a M-D que tiene su propio arco. No va a cazar conmigo sino que practica con su arco. Le gusta mucho practicar con el arco. Siempre quiere ir a cazar conmigo, pero no lo dejamos ir porque podría tener un accidente y hacerse daño. Mi nieto [de cinco años] tiene el mismo arco que M-D usa y los dos practican. (T.88.14.ALB)

El juego imitativo es más común entre los niños que entre las niñas porque éstas deben estar siempre con la madre y las dos trabajan juntas todo el día. La oportunidad más común para que una niña practique el juego dramatizado es cuando cuida a los niños menores. Aprender a cocinar es otra actividad que se aprende por medio del juego dramatizado. Aunque la madre le da instrucciones y hace comentarios sobre la cocina, la niña puede escoger lo que va a cocinar y servir.

Los adultos no enseñan destrezas que pueden aprenderse sin instrucción. Los niños observan y practican los roles del mundo de los adultos. Lo típico es que los niños “lleguen a desempeñar” los roles que imitan, o que de repente tengan que “aparecer en escena” como cuando un muchacho va por primera vez en una verdadera expedición de caza o una muchacha da a luz a su primer hijo.

### **La experimentación individual**

Varios entrevistados aprendieron a nadar observando a otros y practicando. Por propia iniciativa decidieron aprender a nadar, escogieron un lugar y fijaron la hora de práctica, y fijaron las normas para calificar una actuación de exitosa.

E: ¿Te enseñó alguien a nadar?

M: Aprendí yo solo. Mi papá y mi mamá no me dejaban ir a nadar porque tenían miedo que me ahogara. Pero cuando fui más grande, mi hermana me dijo: “Vamos a aprender a nadar”. Así que nos fuimos a practicar a escondidas. Así aprendí, practicando. Siempre practicaba en agua poco profunda. (T.88.02.RAM)

E: ¿Cómo aprendiste a nadar?

M: Aprendí practicando solo. Vi a otros que nadaban, pero nunca entré al agua con ellos. Hice la prueba yo solo. (T.88.22.MAC)

Aunque a estos entrevistados no se les enseñó formalmente, siguieron el ejemplo de otros para aprender a nadar.

Algunos muchachos no tienen padre, abuelo, tío ni hermano que viva con ellos o que quiera enseñarles las destrezas básicas. En la entrevista siguiente, un muchacho dice que tuvo que aprender solo a hacer arcos y otras destrezas.

M: Nadie me enseñó; aprendí mirando a los demás. Aprendí a hacer flechas mirando. La primera no salió bien, pero salieron mejor con la práctica. Aprendí a hacer la mayoría de cosas como una canoa, una casa, etc. mirando. Aprendí esas cosas cuando tenía unos doce años y podía trabajar con los adultos. (T.88.01.SAM)

En las entrevistas anteriores y en las que siguen, los entrevistados aprendieron a hacer flechas por medio de la práctica individual. Uno tuvo un padrastro mestizo que no sabía hacer flechas, otro vivía con su madre viuda en una misión, el padre de otro no tenía tiempo para enseñar a su hijo porque tenía que trabajar para pagar las deudas que tenía con un mestizo, y otro tuvo un padre que no quiso enseñarle. Estos entrevistados hicieron flechas porque las necesitaban para cazar. Observaron, experimentaron y practicaron solos, como se ve en las entrevistas siguientes.

E: ¿Él te observaba mientras hacías flechas?

M: No. Cuando yo lo hacía, él estaba en su trabajo. Cuando venía a casa le decía: “Mira, papá, ¿así debo hacerlo?” Él decía: “Sí”. Revisaba lo que había hecho. Tenía unos diez o doce años de edad cuando aprendí a hacer flechas. (T.87.21.ROB)

M: Aprendí solamente mirando a los demás, aun (a poner) las plumas. No fue difícil. Al principio no lo hacía muy bien, pero con la práctica puede hacerlo bien. Practicaba mucho, siempre. Puesto que mi puntería no era buena, perdí muchas flechas, así que tenía que hacer más. (T.88.10.ABE)

M: Traté de hacer una, pero la primera no salió como mi padre las hacía. Lloré y traté de hacerla muchas veces hasta que la hice bien. (T.88.14.ALB)

La práctica y el juego a menudo caracterizan el aprendizaje no guiado. Los niños ashéninkas imitan las actividades para hacer casas, canoas o balsas. A medida que el muchacho crece, las cosas que hace aumentan de tamaño y son más sofisticadas.

E: ¿Te enseñó tu padre a construir una casa?

M: No, yo decidí que quería construir mi casa. Estaba mirando nuestra casa cuando tenía unos cinco años de edad y conseguí unos palitos. Corté los palitos, los puse en el suelo, los amarré, pero no salió derecha —estaba torcida, así que la dejé. (T.88.05.ARM)

E: ¿Sabes hacer una casa?

M: Sí, comencé jugando con unos palos grandecitos, imitando el trabajo de los adultos. Tenía unos siete años. Mientras mi padre hacía una chacra, yo hacía ramadas con hojas de plátano y palos para hacerme una sombra. Mi padre y mis hermanos me enseñaban diciendo: “Así debes poner los horcones; así debes poner los palos y así debes amarrar el techo de hojas”. (T.88.23.ABC)

E: ¿Aprendiste a hacer una balsa?

M: Sí, fue más fácil que una canoa. Mi padre me enseñó. Observé a mi padre haciendo balsas, así que yo practicaba haciendo balsas de juguete con palitos. Las primeras que hice no salieron muy bien pero poco a poco salieron mejor. (T.88.11.ABE)

La ayuda de los padres y de los hermanos mayores en el aprendizaje de estas destrezas es mínima, su mayor contribución en el proceso es la de servir de modelos que no están conscientes de su papel.

Los ashéninkas pueden improvisar y usar diferentes materiales y estrategias para terminar una tarea. Algunas de esas estrategias las aprenden de otros pero otras las aprenden experimentando.

### **El aprendizaje con la colaboración de los compañeros**

La colaboración con los compañeros se caracteriza por la experimentación, la práctica y el juego para aprender una destreza. Esto no es tan general como sería de esperar porque entre los ashéninkas los niños tienen poca interacción con otros niños de su edad. Raras veces están en contacto con los compañeros porque se les enseña que los niños que no son de la familia pueden ser hechiceros peligrosos.

Muchos entrevistados utilizaron estrategias de colaboración para aprender a nadar, por lo general con sus hermanos y otros niños de la familia, y como parte de la costumbre divertida de ir al agua en las horas calurosas de la tarde para refrescarse, bañarse y jugar. Aprender a nadar es un proceso que se caracteriza por el ejemplo de los compañeros, la ayuda que dan y la práctica durante el juego.

M: Mis hermanos me enseñaron diciéndome: “Nadas en esta posición”. Me enseñaron los movimientos para comenzar. Siempre iba al río con otros. A veces me enseñaban mis hermanos. Tenía unos siete años. (T.88.23.ABC)



- E: ¿Cómo aprendiste a nadar?  
F: Aprendí a nadar acompañando a mis hermanos y hermanas mayores. Jugábamos en los lugares poco profundos. Yo tenía unos cinco años cuando aprendí. (T.88.04.EVE)
- E: ¿Cómo aprendiste a nadar?  
F: Sé nadar porque mis hermanos, que ya han muerto, me enseñaron. Aprendí en el Pichis por las tardes. Mis hermanos mayores me enseñaron. (T.88.15.MAR)
- F: Yo tenía primos que sabían nadar antes que mis hermanas, mis hermanos y yo. Ellos nos enseñaron a nadar. Yo no podía hacerlo sola, sino sólo con la ayuda de los demás que me agarraban. Hice la prueba en agua que me daba hasta el cuello. (T.88.19.JOS)

Aunque los entrevistados dicen que otros les enseñaron a nadar, el contexto es menos formal que una situación en la que un adulto enseña a un niño. Los compañeros que saben más pueden dar un poco de instrucción, pero el objetivo principal es jugar.

Si un pariente adulto no puede enseñar a un muchacho a cazar, un “compañero que sabe más” puede tratar de ayudarlo. En la entrevista siguiente, el aprendiz tiene la iniciativa de pedir ayuda a un compañero más adelantado.

- M: La primera vez que fui a cazar, hice mi arco y mis flechas. Todavía no sabía nada de cazar. Como era chico, tenía la idea equivocada de que las palomas vendrían rápidamente hacia mí, así que ni siquiera hice un maspute. Me escondí en el monte tupido y comencé a llamarlas. Vinieron pero como me vieron desde lejos, volaron antes que yo pudiera disparar. Busqué una solución para mi problema. Al día siguiente, le pregunté a mi amigo: “¿Cómo cazas?” Estábamos en la escuela, así que me dijo: “Vamos a cazar este fin de semana”. Fuimos, recogimos hojas de palmera. “Así haces un maspute”. Él lo hizo bien. Nos sentamos adentro y llamamos a las palomas y las perdices. Él mató algunas. Después me dijo: “Ahora te toca disparar a ti”. Cuando vino una paloma, cogí mi flecha, pero comencé a temblar. Estaba temblando de miedo.
- E: ¿De qué tenías miedo?  
M: El miedo me agarró. No sé por qué, pero a veces nos ponemos nerviosos cuando vamos a disparar. No era porque mi amigo estaba junto a mí. Aunque tenía miedo, maté una paloma. Cuando ya no vinieron más palomas, regresamos a casa.
- E: ¿Cuántos años tenías?  
M: Doce o trece años.
- E: ¿Cuántos años tenía tu amigo?  
M: Él tenía unos catorce o quince años. Otro día me fui solo. Hice mi maspute pero no estuvo bien porque no usé hojas buenas. No sabía cómo hacerlo, pero poco a poco aprendí a hacerlo bien. (T.88.06.GER)

Aquí la enseñanza impartida por un compañero sigue un patrón parecido a la enseñanza impartida por un adulto a un aprendiz. Esto se diferencia de lo que se llama “aprendizaje guiado” que se trata en la sección siguiente porque aquí el aprendiz tiene un rol importante en la organización de la actividad. La enseñanza impartida por un compañero puede convertirse en práctica colectiva y alegre, como se ve en la entrevista siguiente.

E: ¿Te hizo tu padre un arco pequeño?

M: Mi padre no me quería tanto como para hacerme flechas, pero yo tenía hermanos mayores y otros parientes que me enseñaron a cazar y a hacer flechas. Nos hicimos expertos colocando plátanos u otros frutos para hacer una competencia de tiro, para ver quién les daba primero. Yo aprendí porque mis hermanos mayores me ayudaron. (T.88.10.ABE)

El aprendizaje colectivo no es tan común como el juego imitativo o la práctica individual. El contacto mayor con una sociedad más numerosa, ha hecho que el aprendizaje colectivo se vuelva más común, especialmente en las destrezas que se enseñan en la escuela.

### **Aprendizaje guiado**

Rogoff describe lo que ha llamado participación guiada.

La participación guiada involucra colaboración y comprensión compartida en actividades rutinarias de solución de problemas. La interacción con otras personas ayudan al desarrollo de los niños guiando su participación en actividades relevantes, ayudándolos a adaptar su entendimiento a situaciones nuevas, estructurando sus intentos para resolver problemas y ayudándoles a asumir la responsabilidad de dirigir la solución de problemas. (1990:191)

Empleo el término aprendizaje guiado porque en este estudio lo aplico específicamente a los ashéninkas. Es semejante a la participación guiada pero el énfasis está en el rol importante del adulto en la organización de muchas actividades de aprendizaje en varios contextos. El aprendizaje guiado es la presentación formal del conocimiento por parte de un experto a un novato, por lo general por parte de un adulto a un niño. La meta de este tipo de instrucción es que el niño alcance la competencia del adulto por medio de la internalización de la instrucción. El aprendizaje guiado de los ashéninkas tiene las siguientes características.

1. La instrucción aprovecha el contexto y el interés del niño.
2. El adulto hace una demostración de la destreza.
3. El adulto inicia la actividad; el niño va tomando gradualmente el control.

4. Las herramientas para la actividad son adecuadas para el tamaño del niño.
5. El niño toma el rol de aprendiz del adulto.
6. Hay una norma que determina si la ejecución de la destreza es aceptable.
7. La práctica es a menudo individual y continua.
8. El adulto hace comentarios sobre lo que se debe hacer para mejorar la ejecución de la destreza.

### **El carácter oportunista del aprendizaje guiado**

Lo típico es que para enseñar una destreza, los padres aprovechen de una situación y del interés del niño. En la entrevista siguiente, el padre lleva a su hijo a cazar después que el muchacho ha expresado interés.

E: ¿Qué te enseñó tu padre sobre la caza?

M: Mi padre iba a cazar todas las tardes después de trabajar en la chacra durante la mañana. Yo le preguntaba: “¿A dónde vas?” Él me contestaba: “Voy a cazar porque no hay nada que comer”. Le dije que quería ir, así que me llevó. (T.88.05.ARM)

Los niños quieren aprender la mayoría de las destrezas antes que se las enseñen sus padres; el padre escoge el momento más apropiado para iniciar la instrucción. Hacer balsas no es una tarea difícil. La balsa más simple está hecha por dos troncos amarrados con tiras de corteza. En las balsas más complicadas se emplean más palos que se clavan con espinas de palmera para asegurarlas. Los muchachos aprenden a hacer balsas cuando se presenta la necesidad de usar una balsa.

E: ¿Te pasó a ti que tu padre te mandara para que otra persona te enseñara?

M: Sí, para hacer una balsa. Mi padre no sabía hacer balsas altas que son como canoas. Él no sabía, pero mi tío sí sabía, así que fui a su casa. Aprendí a preparar los palos de balsa y a clavarlos con espinas de palmera. Aprendí a voltearla y cortarla atrás y adelante. Navegaba bien, como una canoa.

E: ¿Cuántos días te demoraste para aprender eso?

M: Solamente dos días. (T.87.02.APR)

E: ¿Sabes hacer una balsa?

M: Sí, mi padre me enseñó a hacer balsas porque una vez tuvimos que viajar por balsa. Aproveché de eso diciendo: “Papá, ¿así haces una balsa?” Observé cómo hacía su balsa. Yo tendría por lo menos doce años. (T.88.23.MAC)

Los adultos raras veces cambian la rutina diaria para enseñar. Los niños acompañan al padre la mayor parte del día, y el padre emplea el trabajo del momento como una oportunidad para enseñar. En el capítulo anterior se demostró la manera en que una madre aprovecha una visita a la chacra para enseñar varias actitudes y destrezas útiles para el trabajo. Los adultos instruyen a los niños mientras trabajan; les enseñan datos y estrategias, y les dan explicaciones importantes para esa actividad. Cuando andan por el monte en una expedición de caza, el padre imparte al hijo conocimientos acerca de la flora, la fauna, y le muestra puntos importantes de referencia.

E: ¿Alguien te enseñó los nombres y las voces de las aves?

M: Mi padre me enseñó los nombres de las aves.

E: ¿Cómo te enseñó?

M: Me llevó al monte y cuando encontrábamos, cogíamos o matábamos un animal, me decía su nombre. (T.88.02.RAM)

E: ¿Cómo aprendiste los nombres de las aves?

M: Mi padre me enseñó. Decía esta ave se llama así y esta otra así. Me enseñó los nombres de las aves que traía cuando regresaba del monte. Escuchando aprendí sus cantos. (T.88.08.DAV)

E: ¿Cómo aprendiste los nombres de las aves?

M: Mi madre y mis parientes me dijeron los nombres de las aves que traían después de la caza. En el monte, me dicen el nombre del ave que ven. (T.88.12.LOP)

E: ¿Cómo aprendiste los nombres de los animales y de las aves?

M: Los aprendí de mi padre siempre que iba con él al monte o cuando subíamos al cerro. Cuando encontrábamos un animal, mi padre me decía su nombre. Cuando un perro iba con nosotros al monte, a veces ladraba a diferentes animales. Mi padre aprovechaba para decirme el nombre del animal al que el perro estaba ladrando. (T.88.22.MAC)

Aunque las mujeres no pueden ser chamanes, usan plantas medicinales y mágicas, especialmente para curarse y para curar a sus hijos. Las madres enseñan a sus hijas el uso de las plantas, y lo típico es aprovechar la enfermedad de alguien como una oportunidad para enseñar una curación a la hija.

E: ¿Alguien te enseñó el uso de las plantas medicinales?

F: Aprendí de mi madre. Mi madre aprendió todas las plantas medicinales de su madre. Ella me enseñaba cada vez que teníamos que usar una planta. Cuando me dolía la cabeza, le decía a mi madre: “Me duele la cabeza”. Entonces mi madre me llevaba al monte y me mostraba las plantas diciendo: “Esta planta es buena para el dolor, como

el dolor de cabeza”. Si mis hermanas o yo teníamos otra enfermedad, nos llevaba otra vez a buscar la planta. Las conocimos una por una, cuando se presentaba la oportunidad. (T.88.19.JOS)

El aprendizaje oportunista y contextualizado es evidente en el aprendizaje de la mayoría de las destrezas y los valores, los padres enseñan algo que es importante para la situación.

### **El carácter demostrativo del aprendizaje guiado**

Lo típico es que los adultos hagan una demostración de la destreza antes de esperar que el niño la imite. Es posible que el padre demuestre sin darse cuenta una destreza, como cuando un niño observa a un adulto que maneja una canoa en el río.

M: Aprendí a manejar una canoa porque mi padre siempre me llevaba por el río con él. Hice lo que él hacía. (T.88.23.ABC)

Las muchachas aprenden a tejer canastas tejiendo al mismo tiempo que sus madres, la hija imita a la madre paso por paso sólo observando de cerca.

E: ¿Aprendiste observando a tu madre?

F: Aprendí a tejer observando a mi madre cuando hacía canastas; la imitaba, pero haciendo una mucho más pequeña. Mi madre decía: “Muy bien, así lo debes hacer, como hago yo. Observa cómo lo hago y haz tú lo mismo”. (T.88.18.JOS)

E: ¿Te corregía con palabras o sólo te mostraba cómo hacer una canasta?

M: Hablando. Primero teníamos que conseguir las frondas de palmera. Después nos mostró cómo doblarlas, diciéndonos que hiciéramos lo mismo. (T.87.18.CAM)

El hilado del algodón y el tejido son actividades difíciles. Una actividad relacionada pero menos exigente es la preparación del algodón; es decir, despepitar y separar las fibras golpeando el algodón con un palo. Una mujer dice que le fue fácil seguir el ejemplo de su madre.

E: ¿Cómo aprendiste a preparar el algodón para hilar?

F: La preparación del algodón se hacía mucho antes del hilado. Eso no nos enseñó mi madre; solamente vi cómo sacaba las pepas y lo golpeaba con un palo. Después de haber observado suficientes veces, mi madre me dijo: “Ahora trata de hacerlo tú”. Hice la prueba y pude hacerlo cuando era pequeña. (T.88.03.MAR)

Hacer flechas es una tarea complicada. Baker (1983) da una descripción detallada del proceso.

Las astas de caña ya están peladas y enderezadas. Se guardan en atados de unas dos docenas, amarradas con una soguilla por uno de los extremos. Después de sacar seis del atado, Heraldo da una vuelta al atado con rapidez y habilidad, y el atado se acomoda formando una armazón cónica que mantiene las astas separadas y secas. Luego toma un poco de plumas y un rollo de soguilla del techo; el techo de hojas y los travesaños son un buen lugar para guardar muchas cosas, como nuestros armarios y estantes. Después de juntar cuidadosamente las plumas en pares, comienza a recortarlas y pelarlas de la siguiente manera...

Su herramienta es un cuchillo de cocina afilado en una piedra lisa, y lo usa con mucha habilidad. Asegurando el delgado espinazo de la pluma partida con el dedo pulgar, voltea las barbillas grises y las aplana para que queden bien en el asta. Después de hacer una pequeña muesca en la parte superior del asta, coge un tubo hecho de un trozo de bambú. Contiene una resina oscura con la que comienza a cubrir el pedazo de cuerda, que mantiene tenso entre el dedo pulgar del pie y una mano mientras pasa el tubo de resina a lo largo de la soguilla. La resina es de un árbol, me dice Heraldo, y su madre hila la cuerda de algodón. Echa resina en el asta y pega las dos plumas recortadas al asta, luego amarra la parte emplumada con hilo en la parte superior e inferior. Da una vuelta a las plumas de manera que forman una espiral simétrica alrededor del asta.

Con el mismo cuchillo, Heraldo parte un manojito de astillas de un pedazo de chonta oscura y dura. Los asháninkas llaman *kiri* a la palmera, y es la presencia dominante en más de una leyenda. La flecha *chakopi* del tipo común es esta astilla con púas introducida en el corazón blando del asta de carrizo. Heraldo quema la pintura y el mango en las brasas. Dice que el fuego endurece la punta, y el mango calentado se introduce en la médula de la caña, derritiéndola como una especie de goma que se endurece cuando la flecha se pone a enfriar. El toque final consiste en envolver un poco de cordel un poquito más arriba del lugar donde el mango entra en la caña para evitar que se raje.

El proceso, sin considerar el tiempo necesario para recoger la caña y la chonta, no demora más de diez minutos. En una mañana un muchacho puede hacer fácilmente veinte flechas. Pero dice Heraldo que no es raro usar las veinte flechas en una tarde cuando uno trata de cazar uno de los numerosos y huidizos animalitos que viven alrededor de la comunidad—lagartijas, roedores, pájaros, culebras, peces y monos. (Baker 1983:99-101)

Mientras el niño observa, un adulto hace varias flechas demostrando los movimientos y las flechas terminadas. El muchacho imita al adulto, torpemente al principio, y en seguida el adulto vuelve a hacer otra demostración.

E: ¿Qué te enseñó tu padre?

M: Primero me enseñó a trabajar: a ayudarlo en la chacra sembrando yuca, y a hacer flechas. Primero lo hizo mientras yo miraba. Una vez que lo había observado, aprendí a hacer una buena.

E: ¿Cuántos años tenías cuando aprendiste a hacer flechas?

M: Tenía siete años. (T.88.04.ELI)

E: ¿Te enseñó tu padre a hacer flechas?

M: Sí, tenía unos ocho años cuando mi padre me enseñó. Aprendí observando. Yo lo imitaba y hacía mis flechas de juguete. (T.88.22.MAC)

E: ¿Te enseñó algo tu padre?

M: Me enseñó a hacer flechas.

E: ¿Cómo te enseñó?

M: Él recogió los materiales y me hizo mirar cómo las hacía.

E: ¿Cómo comenzó?

M: Vi su demostración. (T.87.01.ABC)

E: ¿Te dijo tu padre que ya era tiempo de aprender a hacer flechas, o tú fuiste primero a él?

M: Él dijo: “Hijo, ven a aprender”. Me enseñó todo.

E: ¿Qué te dijo, “Hazlo así” u otra cosa?

M: Me dijo que hiciera una, aunque no fuera perfecta, que hiciera lo que él hacía.

E: ¿Tu padre te ayudó?

M: Sí. Primero mi padre hizo la flecha. Yo estaba junto a él, mirando lo que él hacía. Con esa base, aprendí a hacer flechas. (T.87.13.EDU)

M: Yo tenía unos trece años cuando aprendí a hacer mis propias flechas. Mi padre me enseñó mientras hacía sus flechas. Yo estaba junto a él mirando la forma y cómo hacía las puntas. (T.88.14.ALB)

E: ¿Cómo te enseñó tu padre a hacer flechas? ¿Hizo una demostración o te explicó?

M: No, yo observé mientras mi padre la hacía. Cuando él no estaba, hice lo mismo que él había hecho. Quería hacer lo mismo que mi padre. Él no me dijo: “Hazlo”. Yo quería imitarlo. Poco a poco, aprendí de mi padre. (T.87.21.ROB)

A veces la instrucción se realiza por medio del ejemplo y la explicación. Un adulto puede explicar y dar indicaciones al niño que luego trata de imitar lo que hace el adulto.

E: ¿Te explicó tu padre cómo hacer una flecha?

M: Con palabras y con acciones, diciendo: “Así debes hacer”.

E: ¿Tenías que hacerlo tú?

M: Tenía que hacer lo mismo que él hacía. A veces no me salía bien.

E: ¿Te mostró algo mientras tú lo hacías?

M: Sí. Él tenía muestras, flechas ya hechas para dirigirme. A veces no puedes hacer algo si no lo ves ya terminado. Él siempre tenía flechas y otras cosas. (T.87.13.EUL)

M: Mi padre dijo: “Ésta es la flecha. Así debes hacer una flecha”. Trajo plumas de perdiz y dijo: “Así lo debes hacer”. Él preparó la pluma mientras yo miraba. Yo comprendí y lo hice también. (T.87.02.APR)

E: ¿Quién te enseñó a hacer arco y flechas?

M: Mi hermano y mis primos. Mi primo era adulto. Cuando yo tenía diez años, comencé a aprender, pero no bien. Aprendí observando a los demás. Mi primo me corregía de vez en cuando sobre cómo colocar las plumas y la punta de chonta. Él me lo explicó. Cuando él estaba haciendo flechas yo iba para ver cómo las hacía. (T.88.23.ABC)

Un niño observa a un adulto hacer la misma cosa muchas veces, el adulto modela el objeto y el proceso de manera visual y oral. De vez en cuando, el adulto “enseña” llamando al niño a prestar atención, a escuchar y también corrige verbalmente los errores. Con el tiempo, el niño comienza a imitar al adulto, tratando de conseguir un resultado parecido al del adulto.

### **Ayuda estratégica**

Los adultos tienen interacción estratégica con el niño durante el proceso de aprendizaje. La ayuda del adulto consiste en reunir los materiales para hacer la tarea, empezarla u ofrecer ayuda práctica durante su ejecución. Lo típico es que los padres provean los materiales para aprender una destreza.

F: Mi madre me enseñó cuando yo tenía seis años. Ella nos preparaba el primer algodón. (T.88.18.JOS)

E: ¿Cómo aprendiste a hilar?

F: Mi madre me enseñó cuando yo tenía cinco o seis años. Aprendí como mis hijas están aprendiendo. Mi madre preparó el algodón con anticipación. A veces mi madre me daba solamente el algodón malo porque todavía no tenía confianza en mi habilidad. (T.88.21.JUA)



Los niños a menudo acompañan al padre para recoger los materiales y así conocen los lugares donde los pueden obtener cuando les toque hacer la tarea solos.

Los adultos hacen parte del trabajo y se espera que el niño continúe. En algunas tareas como hacer canastas, los primeros pasos son los más difíciles. La madre comienza la primera canasta y luego se la da a la hija para que siga los pasos repetidos que hay que hacer hasta terminar.

F: Aprendí a hacer esteras y otros tejidos. Mi madre los comenzaba, pero yo los terminaba. (T.88.07.LOL)

E: ¿Aprendiste a tejer canastas?

F: Sí, mi madre me enseñó. Mi mamá siempre empezaba la canasta y yo seguía el trabajo. Comencé con el bejuco *tampishi* más común que no era el mejor. (T.88.04.EVE)

Los hombres tejen las hojas para techar y a veces tejen coronas de mimbre para las fiestas o para las reuniones políticas. Para la primera corona de un muchacho, el maestro comienza la corona y luego se la da al muchacho para que siga tejiendo el diseño.

M: Mi padre me dijo cómo comenzar, cómo sujetarla bien. Él la comenzó y luego me la dio para seguir tejiendo. Cuando vio que no la estaba haciendo bien, me enseñó a hacerla bien, diciendo: “Así debes hacer” hasta que terminamos. Otro día, hice la prueba yo solo, no la hice perfecta pero de todos modos parecía una corona. (T.88.06.GER)

Los adultos facilitan el aprendizaje de los niños proporcionándoles las herramientas y los materiales necesarios para hacer la tarea. En la siguiente entrevista, el padre afila el cuchillo de su hijo para que pueda mejor el arco.

E: Dime cómo te enseñó tu padre a hacer flechas.

M: Yo era niño y estaba jugando con mi hermanito. Mi padre me llamó cuando estaba lloviendo. Trajo un pedazo de madera dura de palmera y comenzó a rasparlo. Me dijo: “Hijo, afila este cuchillo”. Yo no sabía cómo afilarlo. Después tuvimos un cuchillo bien afilado para hacer el arco. Él dijo: “Ven siéntate aquí”. Me senté junto a él. Cogí el cuchillo y me dijo que hiciera un arco. Él sabía hacer arcos pero yo no. Dijo: “Debes hacer así. Haz así”. Observé cómo manejaba el cuchillo. Dije: “Ah, ahora entiendo. Tiene una hoja mejor que la de mi cuchillo. Papá, afila mi cuchillo”. Él afiló mi cuchillo y yo comencé a raspar mi pedazo de madera. Salí igual al de mi padre. Dijo: “Está bien. Ahora tienes que raspar un poquito así”. Poco a poco, salí bien. (T.87.02.APR)

A menudo los adultos también preparan los alrededores de la casa para facilitar el aprendizaje. En la entrevista siguiente, el abuelo de un muchacho colocó los blancos para que el muchacho practicara el tiro al blanco.

- E: Me dijiste que tu abuelo te enseñó a hacer flechas. ¿Cuántos años tenías?  
 M: Tenía unos doce años.  
 E: ¿Cómo te enseñó?  
 M: Siempre con mucha práctica. Mi abuelo me hacía blancos. Yo disparaba todo lo que podía para practicar. En un momento, mi abuelo pensó que ya estaba listo para ir al monte a cazar con él. (T.88.02.RAM)

Las madres quizá despepiten el algodón antes que la niña hile o parten los bejucos para hacer canastas. Los hombres cortan cañas del largo adecuado para el niño que está aprendiendo a hacer flechas.

- E: ¿Cómo te enseñaron tu padre, abuelo u otras personas? ¿Alguien te enseñó a hacer flechas?  
 M: Sí.  
 E: ¿Cómo te enseñaron?  
 M: Cuando era muy pequeño, mi padre primero me hizo recoger los materiales.  
 E: ¿Qué edad tenías?  
 M: No sé, quizá tenía cuatro años. Mi padre se sentó cerca del fuego. Raspó las cañas que se usan para hacer flechas e hizo la ranura para la pita. Poco a poco, lo vi trabajar y hacer buenas flechas. Yo observaba cómo lo hacía. Él dijo: “Aquí tienes una flecha, cañas y un cuchillo. Ahora haz lo mismo que he hecho yo”. Tuve que hacer lo mismo que había hecho mi padre. (T.87.04.EUS)

Las niñas aprenden a hilar cuando tienen unos seis años pero la coordinación motora no está todavía bien desarrollada para evitar errores. Para ayudar a su hija, una madre junta el hilo al huso y luego se lo entrega para que siga hilando.

- E: ¿A qué edad comenzaste?  
 F: Cuando tenía unos cuatro años, comencé a aprender a hilar. Mi madre cogía mi huso, que siempre comenzaba, y me lo daba para seguir. A veces, tenía problemas cuando el algodón se rompía o se enredaba.  
 E: ¿Qué hacías cuando tenías problemas con el algodón?  
 F: Cuando se enredaba, mi madre decía: “Eso pasa. Sigue haciendo la prueba”. Seguí haciendo la prueba y con el tiempo lo hice correctamente. (T.88.03.MAR)
- E: Cuando la grabadora estaba apagada me dijiste que aprendiste a hilar cuando tenías cinco años. ¿Cómo te enseñó tu madre?  
 F: Siempre vi a mi madre hilando. Ella me dio un huso pequeño y me dijo: “Haz así”. Me mostró cómo hacerlo mientras yo la observaba. Mi madre golpeó el algodón y lo jaló

hasta que estuviera largo y delgado. El hilo se enrollaba alrededor del huso sin romperse. Poco a poco, aprendí a hilar. (T.88.13.VIC)

Algunas madres cogen las manos de sus hijas para dirigir los movimientos del hilado y les dan la sensación de estar hilando.

E: Antes de esa edad, ¿qué otras cosas te enseñó tu madre?

F: A hilar y hacer las cosas de la casa. Comencé a hilar algodón cuando tenía unos diez años.

E: ¿Cómo te enseñó tu madre?

M: Me cogió de las manos y guió mis movimientos. Mi madre había preparado el algodón y me ayudó a aprender a hilar. (T.88.04.EVE)

E: ¿Cómo aprendiste a hilar?

F: Aprendí de mi madre. Mi madre me guiaba tomándome de las manos y ayudándome a jalar el algodón. Con el tiempo, no necesité ayuda. A veces me salía mal pero mi madre nunca se enojó conmigo; sólo me ayudó con mucha paciencia. Lo hice bien cuando ella me enseñó. Yo usaba un huso más pequeño que el de mi madre. Comencé a hilar cuando tenía cinco años porque no tenía otra cosa que hacer, como ir a la escuela. (T.88.07.LOL)

Tejer tela es una de las destrezas más complicadas de aprender. Una madre se sienta con la hija por horas, observando a la hija mientras teje, dirige todos sus movimientos y se asegura de que haya progreso. Cuando el hilo se rompe o se enreda, la madre está allí para reparar el daño de modo que el trabajo no se interrumpa.

F: Mi madre dijo: “Vamos a comenzar a tejer. Ven y siéntate junto a mí para que veas cómo hago las rayas. No debes mover la vista de lo que te estoy enseñando, si no te sacaré los ojos por no prestar atención”. Lo primero que hice fue una bolsa. Mi madre preparó el hilo y dijo: “Ven y haz los movimientos”. Pero había un palo en el telar que jalé por error y mi madre se enojó mucho y me pegó. Mi madre lo arregló y dijo: “Ahora debes hacer esto hilo por hilo. Cógelo, así”. Después de un tiempo, mi madre dijo: “Parece que ya puedes hacerlo sola”. Así aprendí. (T.88.18.JOS)

La ayuda estratégica toma varias formas. Es una ayuda temporal y el niño llega rápidamente al punto en que ya no necesita ayuda. La destreza que le han enseñado se convierte pronto en parte de la rutina diaria, y el niño puede practicar independientemente.

**Herramientas del tamaño adecuado**

Las casas tienen algunas ollas que son mucho más pequeñas que las demás. Cuando se hacen preguntas sobre las ollas pequeñas, los entrevistados dicen que las usan las niñas de la casa. Todas las mujeres hablan de haber usado una olla pequeña cuando eran niñas.

F: A menudo yo cocinaba mi propia comida. Usaba una ollita de barro que mi madre había hecho.

E: ¿Cuántos años tenían tus hijas cuando comenzaron a cocinar?

F: Comenzaron a cocinar cuando tenían unos cinco años, hacían las cosas que yo les indicaba. Tenían sus propias ollitas. (T.88.16.ROS)

E: ¿Tenías tu propia olla cuando aprendiste a cocinar?

F: Sí, tenía mi olla especial que era pequeña. Mi padre me la compró. Era de aluminio. Yo cocinaba mi comida en ella. Mi madre me decía lo que debía hacer. (T.88.17.LAU)

E: ¿Tuviste tu propia olla?

F: Tenía una olla de barro, una olla pequeña hecha por mi madre. Mi madre me hizo una ollita especial. (T.88.18.JOS)

E: ¿Tienen tus hijas sus propias ollas?

F: Sí, tienen sus propias ollas según su tamaño. (T.88.21.JUA)

Los padres dan a sus hijos herramientas adecuadas para hacer el trabajo que van a aprender. A medida que el hijo crece, le hacen herramientas más grandes. A las hijas también les dan escobas pequeñas y canastas, así como cuchillos que no son peligrosos para picar las verduras.

E: ¿Cómo le enseñó tu esposa a tu hija?

M: Hizo una escobita para mi hija. En la mañana se levantó y dijo: “Hija, despiértate”. Se levantó y mi esposa le dijo que limpiara un lugar con su escobita. Le dijo que llenara una pequeña canasta con la basura y la botara. Cuando terminó de barrer, mi esposa dijo: “Hija, vamos a traer agua”. Se fueron, mi hija fue con su ollita. (T.87.02.APR)

E: ¿Cómo aprendiste a cocinar?

F: Cuando tenía seis años, me dieron ollitas como éstas. Es como aprender y trabajar de verdad porque comemos la comida. No tenía mis propios cuchillos sino que usaba los cuchillos de mis padres. Eran cuchillos desafilados porque si no, sin duda nos hubiéramos cortado. Sólo tenían filo para pelar la yuca. (T.88.04.EVE)

Los padres hacen arcos y flechas pequeños para sus hijos y les dan machetes y hachas más cortos y más livianos para el trabajo. Los hombres también hacen los husos para sus esposas e hijas. Se hacen de un pedazo largo, liso y delgado de madera de palmera con una piedra redonda en el extremo inferior. Como todas las herramientas, el huso es también del tamaño adecuado para las niñas.

E: ¿Cómo te enseñaron a hilar algodón?

F: Mi madre me enseñó a hilar cuando yo tenía unos ocho o nueve años, porque en esos días no había nada más que hacer. Me enseñó haciéndome mirar mientras ella demostraba cómo dar vuelta al huso y jalar el algodón. Comencé con un huso pequeño. Traté de hacerlo pero parecía difícil. (T.88.16.ROS)

E: ¿Era tu huso del mismo tamaño del de tu madre?

F: No, el mío era más pequeño porque yo era chica. Siempre comenzamos con husos pequeños y cuando ya sabemos hilar bien, hilamos con husos grandes. (T.88.03.MAR)

E: ¿Te enseñó tu madre a hilar algodón?

F: Cuando aprendí a hilar, me dieron un huso pequeño. Mi abuela tenía uno grande. (T.88.08.FLO)

E: ¿Es el tamaño de los husos de tus hijas diferente del de los tuyos?

F: Ellas usan sus propios husos que son más pequeños que el que yo uso. (T.88.21.JUA)

Las cosas que hace un niño son más pequeñas que las que hacen los adultos. Cuando una niña comienza a tejer, su primer proyecto es una tira para bolsa. Un muchacho hace muchos refugios temporales y casas pequeñas antes de hacer una casa verdadera.

E: ¿Aprendiste a hacer una casa?

M: Mi padre me mostró cómo hacer una casa. Fue difícil. Muchas veces traté de hacer una. Practiqué haciendo casas pequeñas. Con el tiempo estuve contento con lo que había hecho. No ayudé a nadie a hacer una casa, sino que hice mi propia casa. Imité a mi padre. Cuando terminé, mi padre vino y dijo: “Muy bien, está bien hecha. Así debe ser cuando hagas otra casa, que será más grande”. Yo tenía unos diez años cuando comencé a tratar de hacer una casa. Cuando tenía dieciséis años, por fin ayudé a mi padre a hacer una casa grande, para estar seguro de que sabía hacer una casa. Después de eso, hice mi propia casa. (T.88.14.ALB)

Los adultos miden el tamaño de las herramientas y de las tareas que se asignan según la edad del niño.

## **El aprendizaje de destrezas**

El aprendizaje de destrezas es un proceso en el cual un novato ejecuta los pasos simples de una tarea bajo la dirección de un experto (Wertsch y Stone 1985). Al hacer la tarea bajo la dirección de un experto, el novato participa en la creación del conocimiento contextual importante para la tarea y adquiere parte del conocimiento que el experto tiene del problema y de su solución. El experto integra la explicación con la demostración mediante la participación del novato en la actividad que aprende.

La capacitación se diferencia de otras formas de aprendizaje guiado en que los conocimientos básicos ya han sido aprendidos y el adulto y el niño interactúan más como adultos. Entre los ashéninkas, lo típico es que la capacitación comience en la adolescencia, los muchachos acompañan al padre y las muchachas hacen trabajos complicados al lado de la madre.

La caza es la tarea más complicada que aprende un muchacho. Una vez que ha aprendido lo básico del manejo del arco, acompaña a su padre al monte para aprender las características de los animales, los accidentes geográficos del área y las estrategias para tener éxito en la caza.

E: ¿Cómo aprenden a cazar?

M: Después de hacer tu flecha, practicas en el campo abierto disparando a los frutos.

E: ¿Está tu padre contigo?

M: El padre ve cuando disparas y si no das en el blanco, te enseña la postura correcta. Después de disparar bien a los frutos, el padre te dice que puedes seguir a los animales. Utiliza el mismo método que aprendió de su padre y que practicó. Con esa guía aprendemos a cazar. (T. 87.01.ABC)

M: Luego mi padre dijo: “Bueno, vamos a tratar de dispararle a la calabaza otra vez”. La puso a una distancia de unos seis metros. Dijo: “Tienes que practicar hasta que le des”. Practiqué y practiqué hasta que por fin le di. Mi padre dijo: “Muy bien, así debes hacer cuando vas a cazar. Si ves un añuje donde está comiendo, dispárale. Cuando hayas calculado que está a seis metros de distancia, dispárale”. Un día me llevó al monte, y llegamos al lugar donde estaban comiendo algunas palomas. Juntamos hojas de palmera e hicimos un maspute. Como a las cuatro de la tarde, llegó una paloma. Para probarme, mi padre dijo: “Hijo, ¡dispárale! ¡Dispárale!” Porque yo era sólo un niño, disparé mi flecha y fallé. Mi padre se enojó mucho y me empujó, de modo que la paloma voló. Me senté en el maspute en silencio. Me jaló de las orejas diciendo: “Hijo, has fallado. ¿Qué vamos a comer esta noche?” Yo no contesté. Estaba sentado allí llorando dentro del maspute. Pronto volvió la paloma. Mi padre dijo: “Hijo, así le debes disparar. Mira mi mano”. Yo lo observé y él le dio a la paloma. Dijo: “¿Ves ahora? Así es como lo debes hacer tú también”. Yo dije: “Bueno”.

Como a las cinco vino otra paloma muy cerca. Cogí mi flecha y le disparé.  
(T.87.02.APR)

M: Cuando estaba en el monte, me hacía practicar. Él estaba en el maspute grande y me dijo que disparara a una paloma, para ver si podía. Traté de matarla pero fallé.

E: ¿Qué hiciste?

M: El ave se voló, y él dijo: “Cuando apuntas, el ave ve la flecha”. (T.87.21.ROB)

El cazador principiante se inicia con un sentido de ineptitud para la tarea, puesto que el juego con el arco y las flechas no lo prepara para cazar un animal.

El padre emplea situaciones de caza o pesca para enseñar a su hijo los “secretos” de la caza, tales como el lugar y la época en que se pueden encontrar animales de caza.

E: ¿Cómo aprendiste a cazar?

M: Haciendo un maspute. Aprendí yendo con mi padre. El primero que hice era pequeño. Tenía unos doce años de edad. Estaba lejos de mi casa, en la chacra cerca del río. Fui con mi padre cuando él fue a cazar.

E: ¿Te enseñó a conocer los animales por medio de sus huellas o de su voz?

M: Sí. A un pájaro le gusta comer cierto tipo de frutos, así que hicimos un maspute cerca del árbol *pamaki*. Mi padre me dijo eso. Ese árbol tiene frutos en octubre.

E: ¿Otros frutos tienen sus épocas?

M: Sí, el *etziki* —tiene frutos amarillos. Mi padre me habló de ese árbol. Me mostró cómo era. Los añujes y los venados comen esos frutos. (T.88.04.ELI)

E: ¿Cómo te enseñó tu padre a pescar?

M: Me enseñó con anzuelo y cordel cuando tenía unos diez años. Primero, mi padre amarró el anzuelo. Cuando traté de hacerlo la primera vez, lo hice al revés y mal. Mi padre se rió y dijo: “¿Cómo hiciste eso? ¿Cómo vas a jalar un pez con eso? Se escapará”. (risa)

E: ¿Te dijo cuáles eran los mejores lugares para pescar?

M: Sí, yo lo acompañé a los lugares profundos.

E: ¿Te enseñó sobre el barbasco?

M: Sí, yo tenía más o menos la misma edad cuando lo acompañé y observé cómo lo usaba. Una vez me enseñó a pescar con dinamita, pero nunca lo hice yo solo. (T.88.04.ELI)

El hijo conoce los lugares estratégicos cuando va a cazar o pescar. También observa a su padre cuando utiliza métodos diferentes para situaciones específicas, tales como el tipo de flecha que escoge para diferentes animales y los diferentes métodos para coger peces, dependiendo de las características del agua.

El tejido provee ropa para la familia y también se hace para la venta. El tejido de una *cushma* le demora alrededor de un mes a una tejedora experimentada, sin contar el tiempo

que demora hilar el hilo que se necesita. Las muchachas aprenden a tejer entre los doce y los dieciséis años de edad, muchos años después de que han aprendido a hilar.

E: ¿Qué edad tenías cuando aprendiste a tejer?

F: Tenía unos doce años cuando mi madre me enseñó. Antes de eso, me enseñó toda la preparación. La primera cosa que tejí fue una bolsa. Después hice una tela que tenía unos dos a tres metros de largo, con las instrucciones de mi madre. Después, mejoré e hice mi primera cushma. No sé bien cuántos años tenía cuando hice mi primera cushma pero ya tenía varios años más que cuando hice la primera bolsa. (T.88.21.JUA)

Cuando una madre enseña a su hija a tejer, ella le ayuda a preparar la urdimbre y le da la ayuda necesaria para que identifique y practique los pasos más simples.

E: ¿Hubo algo difícil cuando aprendiste a tejer?

F: Lo más difícil fue tejer la primer cushma, porque el hilo a menudo se atraca y se rompe. Yo no sabía piezarlo. Mi madre venía y lo piezaba para que yo pudiera seguir. Necesitaba ese tipo de ayuda hasta que me volví más experta más o menos a los dieciséis años.

E: ¿Cómo te enseñó tu madre a tejer ropa? ¿Dijo algo?

F: Nunca me enseñó formalmente, pero siempre me observaba para ayudarme si el hilo se rompía o pasaba alguna otra cosa. Era como una consejera. Si hacía algo mal, me decía: “No, así no se hace”, hasta que yo podía trabajar sola. En ese tiempo decían: “Para tejer bien, tienes que practicar siempre y estar cerca de alguien que sepa bien para que llegues a tejer bien”. (T.88.03.MAR)

Aprender a tejer va desde una etapa en que la experta dirige atentamente a la aprendiz hasta una etapa en que ésta no necesita ayuda. Las muchachas no siempre aprenden con la madre, a veces aprenden con la abuela o una tía.

La presión y la emoción de aprender a tejer pueden ser fuertes. La mayoría de las mujeres recuerdan la frustración de tratar que los hilos queden bien.

E: ¿Qué tejes con el hilo?

F: Ahora estoy tejiendo bolsas. Aquí hay una que acabo de terminar [levanta una bolsa].

E: ¿Quién te enseñó a tejer bolsas y ropa?

F: Mi madre. Yo tenía unos doce años.

E: ¿Fue fácil o difícil?

F: Tejer fue difícil. Es lo más difícil. Para que fuera más fácil, mi madre siempre me daba ejemplos y demostraciones de cómo hacerlo. Me ayudaba cuando yo tenía problemas, pero también se reía de mí. Una vez me enojé cuando ella se rió de mí. Yo estaba esforzándome por aprender, así que ¿por qué se reía de mí?



- E: ¿Qué dijo tu madre cuando por fin aprendiste a tejer bien?
- F: Cuando me volví experta dijo: “Excelente, ya sabes tejer para cuando seas más grande y tengas esposo”.
- E: ¿Qué fue lo primero que aprendiste a tejer?
- F: Primero aprendí a tejer una bolsa pequeña. Una cushma es muy difícil. No tejía todos los días sino de vez en cuando. (T.88.04.EVE)

Las fuertes emociones de aprender a tejer son una de las razones para comenzar con proyectos pequeños y fáciles, y para aprender de personas de la comunidad que no son del círculo familiar inmediato.

Una muchacha aprende también otras habilidades cuando una experta le enseña a tejer. Aprende el sentido estético ashéninka cuando escoge los colores y los diseños. En la entrevista siguiente se dice que trabajar con dedicación y tener paciencia son otros aspectos del aprendizaje.

- E: ¿Cuántos años tenías cuando te enseñaron a tejer?
- F: Tenía unos catorce años. Mi madre no comenzó a tejer la ropa sino que se sentó junto a mí mientras yo trabajaba. Me explicó todo lo que yo debía hacer, como el ancho de las rayas. Lo hice yo misma con las instrucciones de mi madre. La primera cosa que hice fue una bolsa, pero no me salió bien. Mi madre dijo: “Así es la primera vez; sale mal, pero vas a mejorar después de hacerlo muchas veces”.
- E: ¿Qué hacía tu madre cuando te equivocabas?
- F: Cuando me equivocaba, mi madre decía: “¿Por qué estás tan apurada? ¿Piensas hacer otra cosa? Quizá eres perezosa para tejer. Tienes que tener paciencia, puesto que no hay otra cosa mejor que hacer”. Me gritaba porque no le gustaba que me equivocara.
- E: ¿Cuántos años tenían tus hijas cuando aprendieron a tejer?
- F: Aprendieron a tejer cuando tenían trece o catorce años, a esa misma edad aprendí yo. (T.88.17.ROS)

Las mujeres dicen que enseñaron a sus hijas como les enseñaron a ellas. Entre las semejanzas están la edad de las aprendices y la preparación del telar y los materiales. En la entrevista siguiente se ve el caso de una mujer que trató de enseñar a su hija a una edad más tierna de lo acostumbrado.

- F: Sé que no pueden hacerlo antes porque hice un experimento con una niña pequeña. Hice que mi hija tratara de tejer una tira para bolsa, pero no pudo hacerlo sin mezclar todos los hilos. Mis dos hijas querían aprender a tejer pero la menor no teje ahora porque sus hijitos siempre la molestan.

F: Para que mi hija menor no rompiera los hilos, doblé los hilos como había hecho mi madre cuando yo aprendí. (T.88.18.JOS)

Las mujeres evalúan la disposición de sus hijas para aprender a tejer según el desarrollo motor y emocional de la niña.

### **Nivel de rendimiento**

Los adultos fijan los niveles para las tareas ejecutadas por los niños. En algunos casos, los adultos dan tiempo al niño para mejorar su habilidad. En otros casos, un padre puede exigir que el niño alcance más rápido los niveles que ha fijado. Es más probable que esa impaciencia se manifieste cuando se trata de preparar comida.

F: Mi madre me enseñó a preparar yuca, diciéndome: “Si haces yuca, debes lavarla bien para que no esté sucia”. Si mi madre veía que mi yuca estaba sucia, decía: “Esta yuca no se puede comer porque está sucia”. (T.88.04.EVE)

E: ¿Te enseñó tu madre a lavar la yuca?

F: Sí, ella me enseñó diciendo: “Debes lavarla bien para que no comamos yuca con tierra”. A veces mi madre me gritaba porque no había lavado bien los camotes o los daledale.

E: ¿Cómo te gritaba?

F: Decía: “Eso pasa con uno que no presta atención cuando doy instrucciones. No comemos tierra, pero tú lo cocinas con toda la tierra. Debes lavarlo bien”. (T.88.21.JUA)

Sólo cuando los niños pequeños no pueden entender la meta fijada por los adultos, los adultos le dicen explícitamente qué se espera que hagan.

Los padres piensan que el trabajo de sus hijos refleja su eficiencia como buenos padres. Los ashéninkas admiran la buena calidad del trabajo y enseñan ese valor por medio de destrezas especiales.

M: Si no les enseño a mis hijos a hacer buenas puntas para flecha, seguirán haciéndolas mal. Alguien puede preguntar: “¿Quién te enseñó a hacerlas así?” “Mi padre”. Pensaría que soy malo, que no le enseñé como debía. La flecha debe ser recta. Me enseñaron a hacer buenas flechas. Hago buenas puntas. (T.87.13.CAR)

E: ¿Tu padre tenía paciencia?

M: Oh fuerte, él era fuerte. Cuando yo no lo hacía bien, me hacía hacerlo de nuevo. Era fuerte.

E: ¿Insistía?

M: Insistía. Quería que yo lo hiciera exactamente como él. (T.87.04.EUS)

E: ¿Cuántas horas te enseñó tu padre a hacer flechas?

M: A veces estábamos allí durante tres o cuatro horas. Dependía del tiempo que demoraba hacer bien una flecha, porque toma tiempo hacer un buen trabajo. (T.87.13.EDU)

Poco a poco los niños captan las metas fijadas por los padres y se preocupan también por la calidad.

M: Traté de hacer una, pero no salió como la de mi padre. Lloré e hice la prueba muchas veces hasta que lo hice bien. (T.88.14.ALB)

El deseo de hacer un buen trabajo y de aprender una destreza dirige los esfuerzos de la persona a pedir ayuda de otros y a practicar los nuevos conocimientos hasta llegar a la perfección.

### **La práctica**

Los ashéninkas creen que toda persona puede lograr el nivel deseado con suficiente práctica. Se piensa que el que no tiene habilidad no ha practicado lo suficiente.

E: ¿Qué quiere decir?

M2: Algunos no tienen buena puntería. No se han acostumbrado. Yo tengo un hijo, el mayor, que no tiene buena puntería, pero el menor tiene buena puntería.

E: ¿Es la culpa tuya o de él?

M: Es porque no ha practicado.

M2: Dice que no necesita flechas, pero al otro le gusta cazar con arco y flecha. (T.87.05.EUS)

Las muchachas practican el hilado durante varias horas a la semana. Aunque al principio necesitan ayuda, con el tiempo el hilado se convierte en algo rutinario.

M: Después de un día de observación, la muchacha debe comenzar a hacerlo. Tiene que practicar hasta que esté acostumbrada a hilar. Esa es su vida, una vez que se acostumbra a hacerlo. (T.87.02.APR)

E: ¿Lo hiciste bien la primera vez?

F: No, no lo pude hacer bien sino hasta después de haber practicado muchas veces. (T.88.04.EVE)

F: Con suficiente práctica, aprendí a hacerlo. Preparé mi algodón porque eso era fácil. Observé a mi madre mientras lo hacía. Mi madre siempre me daba el algodón crudo, y yo

lo preparaba juntamente con ella. No es difícil; sólo sacar las pepas, golpearlo, mezclarlo, y ya está listo. Hilar no es tan difícil como tejer. (T.88.16.ROS)

Las muchachas practican el hilado hasta alcanzar sus propias metas, después de mucho trabajo la habilidad se vuelve una actividad rutinaria en la que no tienen que pensar.

### **Comentario y crítica**

La orientación que los adultos dan varía según la persona. En la entrevista siguiente, una mujer habla de la supervisión de la madre para que ella cocinara bien.

E: ¿Aprendiste a cocinar sólo mirando a tu madre?

F: Aprendí observando lo que mi madre hacía para preparar la comida. No es difícil. Nunca cociné mal porque mi madre siempre veía que yo no hiciera errores. (T.88.16.ROS)

En algunos casos, una niña puede quedarse encargada de la cocina sin supervisión. Varias mujeres hablan de las experiencias desagradables que tuvieron cuando aprendieron a cocinar.

R: ¿Cómo te enseñaron a cocinar?

F: Observé a mi madre. Una vez hice un error porque no lavé los alimentos antes de cocinarlos. Mi madre se rió porque cociné yuca con cáscara y con tierra. Me dio vergüenza haberla cocinado con cáscara. Otra vez, cuando mi madre me había dejado sola, mi tío trajo un animal. Yo lo cociné con los intestinos y todo. Mi padre vino y me gritó diciendo: “¿No sabes cocinar?” Dijo: “¿Cuándo vas a aprender a cocinar? Sería mejor que cocinaras grillos si vas a cocinar así. Acostúmbrate a comer grillos”. Quise llorar porque lo botó pero yo todavía quería comerlo. (T.88.13.VIC)

F: Hace tiempo, cuando era niña, a veces cocinaba yuca que no estaba bien lavada. Mi madre hacía chiste de cuando yo no cocinaba bien las primeras veces. Decía: “Miren, esta mujer ha cocinado mal. Alguien debería ser su esposo y ver lo que hace”. Era un chiste y ella se reía. Yo me avergonzaba cuando ella se reía de mí. Dije: “¿Por qué te ríes de mí si no me has enseñado a hacerlo?” (T.88.17.LAU)

E: ¿Tu madre te enseñó a cocinar?

F: Sí, pero cuando aprendí a cocinar cometí el error de cocinar la yuca sin lavarla. Mi madre me gritó mucho por eso. Cuando mi madre vio la yuca sucia, la botó de la olla. Dijo: “Nosotros somos los que vamos a comer esta yuca, pero está llena de tierra y gusanos. ¿Cómo piensas que vamos a comer esto?” Por eso la botó. Al ver lo que hizo, inmediatamente cociné más yuca y la lavé mejor. Le pregunté: “Mamá, ¿así debo hacerlo?” Mi madre

dijo: “Sí, así está bien; si no, la volvería a botar”. Yo lloré. Mi madre dijo: “Deberías tener vergüenza. Podría venir tu padre y ver la comida sucia que cocinaste”. Por eso la botó y tuve que cocinar otra vez.

E: ¿Cocinaste mal otra cosa?

F: Sí, una vez cociné una paloma con los intestinos. Tenía unos diez u once años. Cuando mi padre lo vio, se quejó a mi madre, diciendo: “¿Por qué dejaste que esta muchacha cocinara esto? No sabe lo suficiente”. Mi madre dijo: “Muy bien, tiene que aprender practicando. ¿Por qué estás tan enojado conmigo?” Mi madre dijo que tenía que lavarla. La cogí y la lavé hasta que el excremento salió pero todavía tenía sabor amargo. Tuve que lavarla con bastante agua, probándola hasta que el sabor había desaparecido. La cociné de nuevo y después la pudimos comer. (T.88.18.JOS)

Los errores mencionados fueron más graves porque afectaron a otros y no sólo a la muchacha. A veces los padres critican o se ríen de la muchacha y la hacen avergonzarse porque no alcanza el nivel establecido por los padres.

Por una sola de varias imperfecciones la flecha puede resultar inservible. Los padres insisten en que las flechas se hagan correctamente, aunque al principio tienen en cuenta la dificultad. Lo típico es que los padres hagan comentarios sobre la calidad de la flecha y la manera de mejorarla.

E: ¿No dijo nada cuando hiciste mal una flecha?

M: Cuando veía que estaba mal, decía: “La has hecho mal. Tienes que hacer un pequeño cambio aquí y allá”.

E: ¿Entonces te corregía?

M: Sí. Corregía mis errores. (T.87.01.ABC)

M: Mi flecha salió mal. Estaba torcida. Mi padre dijo: “No, hijo, la malograste. ¿Cómo la hiciste tan torcida? Debes hacerla así. Tienes que tener una flecha recta para que vuele derecho. También debes hacerla de modo que no salga del animal que has herido”. Observé lo que hizo. De nuevo la hice mal. Me dijo: “No entendiste lo que te dije. Te dije que hicieras una flecha recta. ¿No tienes orejas?” Dije: “Sí, papá. Tengo orejas. Te entendí pero tengo que practicar más. No puedo hacerlo todavía”. Él dijo: “Haz la prueba otra vez”. Hice la prueba otra vez y salió bien. (T.87.02.APR)

M: Al hacer flechas no llegué a la perfección de un adulto, pero creí que lo había hecho bastante bien. Mi padre dijo: “Todavía no la has hecho bien”. No estaba contento con mis errores. No dijo: “Ah, está bien”. Así es como veo a algunos que enseñan en la escuela que dicen al niño: “Está bien” sólo para no desanimarlos diciéndoles que no está bien. Mi padre me decía cuando algo no estaba del todo bien y me decía que lo hiciera como él hacía. Yo le decía que a mí me parecía bien, pero él decía que todavía no estaba bien para

él, que estaba mal. Así que yo seguía haciéndolo durante muchos días. Ahora puedo hacer una buena flecha. (T.87.04.EUS)

EUS no está de acuerdo con la pedagogía moderna que enfatiza lo positivo sobre lo negativo del trabajo del alumno. Los ashéninkas dicen poco o no dicen nada cuando una tarea se ejecuta correctamente, sólo hacen comentarios sobre los errores.

Emplean medios verbales para corregir al que está aprendiendo una destreza y para corregir errores.

M: La maestra observa a la muchacha cuando teje. Si hace un error, se lo corrige inmediatamente. (T.87.02.APR)

E: ¿Qué hacía tu madre cuando se rompía el hilo?

F: Cuando se rompía el hilo, decía: “No te lo pongas en la boca para humedecerlo y juntarlo, sólo sigue hilando”. Yo le obedecía y seguía hilando. Cuando el hilo tenía bultos gruesos, mi madre decía: “Deja el huso y jala el hilo hasta que esté del grosor que debe estar”. Hice lo que ella decía y vi que tenía razón.

F: Mi madre me gritaba siempre que hacía mal el tejido porque quería que yo hiciera un buen trabajo. Mis hijas no tienen ningún problema, así que no tengo que corregirlas. (T.88.18.JOS)

A veces una madre corrige físicamente a su hija golpeándole las manos cuando está aprendiendo a hilar o tejer.

E: ¿Qué hacía tu abuela cuando hilabas mal?

F: Me golpeaba la mano. Eso me daba miedo porque sabía que si no aprendía, me iba a golpear otra vez. Tenía que aprender. (T.88.08.FLO)

F: Mi madre me golpeaba la mano con el tortero de piedra. Decía: “Eso te va a ayudar a aprender a hilar”.

E: ¿Cuándo te golpeaba la mano?

F: Me golpeaba cuando no hilaba bien. Me dolía y me hacía llorar. Eso no me molestó mucho y poco a poco aprendí a hilar. (T.88.13.VIC)

F: Cogió un palo de balsa y me golpeó los brazos, los codos y los dedos para que el huso pareciera más liviano. Creo que funcionó. Yo jalaba el algodón mientras mi madre me cogía los dedos y los empujaba para que yo cogiera el huso con más firmeza al hilar. Dije que no podía hacerlo y por eso mi madre me mordió la mano. Estaba enojada porque yo no podía hacerlo. Lloré y tuve miedo de que me mordiera otra vez, así que me esforcé más y poco a poco pude hacerlo bien. (T.88.18.JOS)

Lo típico es que las muchachas se avergüencen y lloren por el castigo, pero tienen que seguir practicando hasta dominar lo que están aprendiendo.

### **Aprendizaje no tradicional**

Muchos niños van a la escuela, pero los padres que no han ido a la escuela no pueden ayudar a los niños que tienen dificultades. Los maestros ayudan pero los niños a veces tienen que emplear métodos de aprendizaje no guiado para terminar las tareas. Un entrevistado, que había terminado la secundaria, habla de las dificultades que tuvo para terminar una tarea.

E: ¿Hubo otros problemas de comunicación?

M: Mayormente en el trabajo de entender lo que decían los libros, ponerlos en nuestras propias palabras. Las palabras eran difíciles y teníamos que usar el diccionario. Aprendí a usar el diccionario, pero una palabra puede tener muchos significados que muchas veces me confundían. Ahora ya sé escoger el significado correcto. (T.88.04.SAM)

Los alumnos emplean métodos de aprendizaje no guiado porque el idioma de la escuela es por lo general el castellano, y el profesor no tiene tiempo para trabajar con cada uno de los alumnos. Entre los entrevistados, los que tuvieron más éxito en la escuela fueron los que provenían de hogares donde uno de los padres sabía leer y escribir, o los que habían aprendido la mayoría de las destrezas tradicionales siguiendo métodos no guiados. Los hijos de padres analfabetos tuvieron mucha dificultad para aprender en la escuela.

M: La escuela fue difícil al principio, pero se volvió más fácil. Lo más difícil fue las matemáticas porque yo no sabía dividir ni sumar. Ahora sé un poco más. En casa nadie me podía ayudar porque mis padres no sabían. Los vecinos me ayudaban un poco, pero no mucho. (T.88.08.DAV)

En la escuela, los niños se valen de la colaboración de los compañeros y trabajan juntos para hacer las tareas difíciles. Si en el grupo hay un “compañero más capaz”, hay más posibilidad de ayuda que si todos tienen la misma dificultad. En la siguiente entrevista, una mujer habla de la ayuda que le brindaron sus amigas.

E: ¿Podías entender al profesor en la escuela?

F: El profesor era ashéninka. Nadie me podía ayudar en el trabajo. Mi padre y mi madre no sabían nada de lo que yo estudiaba. Pero fuera de la casa, yo tenía algunas amigas, pero ellas no me ayudaron mucho. Trataron de ayudarme dejándome ver sus cuadernos y explicándome las cosas. (T.88.17.LAU)

Al observar un aula ashéninka vi que los niños más grandes trabajaban en grupo para ayudarse en el tarea de castellano. Un alumno leía y los demás le ayudaban con las palabras difíciles. Los niños se daban estímulo y ayuda, poniendo en práctica los patrones de aprendizaje empleados para aprender a nadar.

La escritura es la destreza escolar más parecida a una destreza tradicional. Por lo menos un maestro ashéninka enseña a escribir cogiendo la mano del niño para escribir las letras en la pizarra, demostrando varias veces cómo se escribe la letra, y dirigiendo los primeros intentos del niño de escribir solo. Otras habilidades son mentales y menos susceptibles de demostración. Aprender matemáticas da problemas a muchos niños ashéninkas. Los conceptos matemáticos y su uso son mínimos en la cultura y por eso los niños necesitan mucha ayuda para aprenderlos.<sup>13</sup>

E: ¿Por qué les enseñas matemáticas de manera explícita pero les enseñas agricultura haciéndolos que te observen?

M: En el huerto estoy siempre con ellos y les ayudo, pero para las matemáticas se necesita más atención porque no se aprenden observando a otro sino que alguien tiene que explicar. No es como observar la siembra de la yuca —aprendiendo sólo por medio de la observación. (T.88.01.SAM)

En las familias entrevistadas, los padres se convierten en asociados del maestro y el alumno en las destrezas que se enseñan en la escuela. A medida que la escuela se convierte en la norma para más niños, los padres esperan que éstos aprendan matemáticas, castellano y aprendan a leer así como anteriormente esperaban que aprendieran a cazar y tejer.

E: ¿Por qué ayudas a tus hijos con sus tareas?

M: Quiero enseñarles muchas cosas. No quiero que olviden cómo se construye una casa o se siembra una chacra. Nuestro trabajo ha aumentado. Antes solamente teníamos que enseñarles a sembrar y cazar, ahora les tenemos que enseñar matemáticas. (T.88.01.SAM)

Los padres contribuyen con el sostenimiento de la escuela; ayudan en la construcción del local escolar, dan regalos y alimentos al profesor, compran los útiles escolares para sus hijos y envían a sus hijos a la escuela. Lo típico es que los padres que saben leer y escribir no sólo den el apoyo básico sino que vean que los niños terminen las tareas y les ayuden siempre que les sea posible.

---

<sup>13</sup> Los números tradicionales son: tekatsi “nada, cero”, apaani “uno”, apite “dos, un par” mava “pocos” y osheki “muchos”. Los que han estudiado matemáticas en la escuela pueden inventar números mayores en el idioma materno, pero esos números no son empleados por los adultos analfabetos. El patrón tradicional de residencia en grupos aislados y la economía de subsistencia no requería de un sistema complejo de numeración.



E: ¿Ayuda tu esposa a los niños con sus tareas?

M: Solamente ve que terminen la tarea cuando no estoy en casa. El año pasado no estaban haciendo las tareas. Cuando lo supe, traté de estar más en casa para ayudar. Ahora lo hacen más como un hábito, como la rutina diaria. Vienen a la casa, comen, juegan un poquito y luego sacan su tarea sin que les tengamos que hacer recordar. A menudo les ayudo cuando no entienden la tarea. A veces sufren cuando yo no estoy. (T.88.01.SAM)

E: ¿Tu padre te ayudaba con la tarea?

M: Sí, él siempre me ayudaba. Cuando yo no entendía, decía: “Hijo, tráeme tu cuaderno para ver lo que has hecho. No está bien. Debes hacerlo así”. En ese tiempo siempre me compraba el abecedario. Yo tenía que saberlo, tenía que aprenderlo. Si no lo aprendía, mi padre me jalaba de las orejas. Quería que yo supiera. (T.88.06.GER)

E: ¿Ayudas a tus hijos con la tarea?

M: Sí, les ayudo a veces. No les ayudo con las matemáticas pero sí con la lectura. Tienen bastante tarea de matemáticas y lectura. Quiero que mis hijos terminen los estudios y aprendan más. (T.88.12.LOP)

Ir a la escuela se está convirtiendo en la rutina diaria en la vida de los niños y de sus padres. Algunos elementos del aprendizaje guiado se emplean para ayudar a los niños a aprender habilidades que se enseñan en la escuela, pero hay mucho que se tiene que aprender siguiendo un método no guiado.

### Conclusión

Los adultos y los niños toman parte activa en la socialización. En algunos casos, el niño tiene la responsabilidad principal de estructurar el aprendizaje en estrategias de aprendizaje no guiado en las que aprender y jugar se fusionan. La situación más común de aprendizaje es el aprendizaje guiado. El adulto estructura la actividad, elige la destreza que el niño va a aprender y le provee los materiales necesarios. El adulto hace una demostración del objeto terminado y de la destreza que se debe aprender; se espera que el niño observe con mucha atención. El adulto da también ayuda estratégica repitiendo la demostración, comenzando la tarea o guiando las manos del niño para ayudarlo a seguir los movimientos que la destreza requiere. A lo largo de todo el aprendizaje, el adulto adecúa las herramientas, las instrucciones y la ayuda a las necesidades del niño. Por medio del aprendizaje de una destreza, el niño es socializado a la manera en que los ashéninkas enseñan a otros. Los entrevistados dijeron que enseñaban a sus hijos de la misma manera en que les habían enseñado a ellos.

Sin embargo, en lo que acabamos de tratar no se ha mencionado el componente espiritual de la socialización. Hay una parte espiritual del mundo ashéninka que está integrada a las ac-

tividades diarias y a la que también son socializados los niños. En el capítulo siguiente se habla de la manera en que los ashéninkas aprenden todo lo relacionado con los espíritus, los brujos, los chamanes y la magia, y de la manera en que esos conocimientos afectan las metas y los procesos de la socialización.

## 6

### Los espíritus y un poco de magia

*Él me dijo que no me juntara con otros niños porque algunos podrían ser brujos y me podían contaminar y convertirme en brujo. Me matarían si yo me convertía en brujo. Estaría a salvo en compañía de los adultos porque ellos no pueden ser brujos, pero uno de los niños me podría contaminar. No tenía amigos de mi edad. Cuando veía a un niño desconocido, decía: “¡Ay!, probablemente es brujo”. EUS*

*Aprendí observándolo hacer un maspute. También me enseñó las cosas que comían las diferentes especies de animales. También me enseñó a apuntar bien. Él sabía todo sobre la caza. Yo no era muy bueno así que me dio un secreto. Cogió una hoja y me quemó la mano con ella. Al día siguiente fuimos a cazar y me dijo: “Mata ese pájaro”. Después de eso tuve buena puntería. ARM*

Los estudios sobre la socialización a menudo dejan de lado las creencias espirituales de una sociedad o cultura. Los sistemas de creencias son muy importantes en la socialización, pues ofrecen contexto y contenido. En el presente capítulo se habla de la importancia que tiene el mundo de los espíritus en los conceptos de socialización entre los ashéninkas.

Las creencias tradicionales describen a los espíritus malos y los brujos en términos negativos y a los chamanes y las plantas mágicas en términos positivos. La creencia en espíritus malos y niños brujos afecta mucho la relación social de los niños y los padres, y hace que los niños pasen mucho tiempo con los padres y poco tiempo con el grupo de su misma edad. Los chamanes son una defensa contra los espíritus malos y los brujos. Tradicionalmente ocupan

una posición privilegiada y se cree que reciben instrucción e ideas de los espíritus buenos. Muchos poderes del chamanismo están al alcance de la mayoría de los ashéninkas que disponen de muchas plantas a las que se les atribuyen poderes mágicos.

Aunque muchas de las creencias siguen vigentes en estos tiempos de cambio, algunas prácticas vinculadas con esas creencias están cambiando: la escuela cambia la relación niño-compañero-padre; el mayor contacto con los hispanohablantes hace que los ashéninkas sean conscientes del estigma asociado con el chamanismo, lo cual convierte al chamanismo en una actividad menos popular y más secreta; y continúa el uso de las plantas mágicas pero sus usos cambian con el tiempo.

### La creencia de los ashéninkas en los espíritus

Los ashéninkas creen en un mundo de los espíritus. Weiss dice lo siguiente sobre el concepto que los ashéninkas tienen del alma humana.

Todos los seres humanos, todos los campos, poseen un alma (*ishire*). El alma sobrevive la muerte de la persona y retiene todo lo necesario para identificarla como el alma de esa persona, aunque puede transformarse en un espíritu malo o *shiretsi* o puede tener algún otro destino. (1975:428)

Los ashéninkas no tienen una creencia consistente en el destino eterno del alma, pero sí tienen creencias consistentes sobre lo que le puede ocurrir al alma en la vida presente. Lo peor que le puede pasar es ser “contaminado” por un demonio. Creen que el espíritu del hombre puede transformarse y cambiar su naturaleza humana por una naturaleza demoníaca, por lo general es una transformación irreversible. Los allegados a la persona afectada se sienten especialmente amenazados.

Por lo general no ven al enfermo como poseído por el demonio ni que un demonio ha entrado en su cuerpo. Pero se considera que se ha vuelto demoníaco por el ataque que ha sufrido. Su alma se ha transformado: si ha sido llevada por el demonio que lo atacó, ya ha tomado la forma de un demonio; si no ha sido llevada, sin duda saldrá del cuerpo como un demonio a la hora de la muerte.... Es una situación muy angustiada, y los campos la resuelven finalmente matando a la persona enferma....

Se cree también que la locura que se expresa con violencia es el resultado de un ataque demoníaco. La persona, “destrozada” por un demonio, se convierte en *kaviari* (loco, trastornado, que ha perdido el juicio). Entre los síntomas de locura mencionados por mis entrevistados están los siguientes: comer cosas como pedazos de estera, excremento, morderse las

uñas; exhibir los genitales, tocarlos, frotar los alimentos en ellos, sacar partículas y comerlas; arrojarse al fuego para producirse quemaduras graves, agitar un tizón y metérselo en la boca o en los genitales, todo ello sin sentir dolor; hablar sin sentido. (Weiss 1975:435)

La idea de que algún pariente se vuelva demoníaco produce una reacción terrible, como lo describe Stahl: “Tienen terror a las enfermedades y matan a toda persona que comienza a delirar porque creen que está poseída por el demonio”. (1932:34)

Los ashéninkas conocen los síntomas que indican que una persona ha sido contaminada por un demonio.

Se piensa que cuando toda el alma se separa del cuerpo, como cuando es llevada por un demonio, no se produce la muerte instantánea sino que la persona es atacada por una enfermedad que lleva a la muerte; el cuerpo, desprovisto de su alma, se aletarga y deja de comer....cuando alguien está gravemente enfermo pero no quiere morir, sigue viviendo experimentando mejorías y delirio. Esa condición tiene una explicación para los campos: la persona ha sido atacada por un demonio que la ha “destrozado”, le ha roto los huesos y después ha soplado sobre ella para revivirla. (Weiss 1975:434)

Las creencias sobre los espíritus malos y buenos se enseñan por medio de muchos cuentos tradicionales. Saber esas creencias es parte de ser ashéninka. Esas creencias también son parte del contexto cultural, una sensación de estar rodeado por fuerzas peligrosas que el individuo debe estar preparado para hacer frente con cautela y un poco de magia. El cambio casi no afecta esas creencias porque las creencias ajenas pueden a menudo coexistir con ellas.

### **Los brujos y el alineamiento social**

Los brujos y la brujería en el caso de los ashéninkas (y los asháninkas) pueden ser estudiados desde dos perspectivas: la perspectiva de lo que la gente dice que cree y la perspectiva de lo que hace con sus creencias. Las dos perspectivas son necesarias porque las creencias tienen muchas aplicaciones. Por ejemplo, el temor que los niños tienen de ser acusados de brujería les hace evitar el contacto con otros niños, pero los adultos pueden utilizar la acusación de brujería para aislar socialmente a un enemigo.

Se cree que los brujos tienen cierta relación con los espíritus malos, muchos de los cuales toman forma animada. Lo típico es que los brujos sean niños que están entre los seis y los diez años de edad que reciben instrucciones de un espíritu mentor. El demonio mentor se aparece al niño en sueños y le dice que entierre desechos de la persona que va a sufrir el daño.

Weiss dice, además, que el niño tiene contacto constante con su maestro: “Se considera que los brujos humanos están en contacto con los demonios que les enseñan, pero en un sentido íntimo y no ceremonial”. (1975:479)

Los ashéninkas creen que la brujería es semejante a la actividad demoníaca. Weiss describe el concepto que los asháninkas tienen de la brujería y cómo responden a ella.

La brujería es una categoría especial de actividad demoníaca. El término *campa* para brujo es *matsi* y se cree que hay brujos humanos y no humanos. Los brujos no humanos son diferentes especies de hormigas y abejas. Estos insectos llevan a sus nidos restos de comida y de pieles y conchas dejadas por culebras y moluscos para embrujarlos y producir enfermedades a la persona a la que han pertenecido esos objetos....

Los brujos humanos son casi siempre niños, por lo general niñas, que entierran cosas como pedazos de estera, huesos, palitos de yuca en los alrededores de la casa; esas cosas entran después en el cuerpo y le producen una enfermedad grave. Los niños son seducidos por varias especies de insectos y aves demoníacas....

Cuando esos demonios aparecen a los niños para eso, aparecen en forma humana. Un niño que es seducido de esa manera es inocente e indefenso, y una vez que se convierte en brujo es una amenaza social. Cuando un chamán diagnostica una enfermedad como producida por brujería humana, identifica a un niño de la comunidad, aun de la familia de la víctima, como el brujo. El niño recibe un trato brutal y se le obliga a desenterrar las cosas que ha enterrado. Si la víctima se recupera, puede ser que se deje al niño acusado después de advertirle que no vuelva a hacer brujería; si la víctima muere, matan al niño o lo dan a los caucásicos a cambio de algo. (Weiss 1972:201)

Un brujo es “contaminado” por otro brujo, de una manera muy parecida a la contaminación del alma por un demonio. Elick describe a los que son típicamente señalados como brujos.

El *matsi* es una persona, por lo general una mujer, a menudo una niña, que de manera deliberada o inconsciente usa su poder para hacer daño a alguien. Los *campas* creen que puede estar consciente de su poder maligno y que lo usa para vengarse por castigos u ofensas reales o imaginarios, o puede no estar consciente de que tiene el poder. En cualquier caso, su “deseo de muerte” a menudo acompañado por el enterramiento ceremonial de algo que pertenece a la víctima o que usa íntima-

mente, es suficiente para que una persona se enferme, por lo general con dolores agudos y fiebre. (1970:213)

Los miembros más indefensos de la sociedad, entre ellos los niños, las viudas o las mujeres adúlteras son a menudo acusadas de ser brujos. La simple acusación puede conducir a la muerte del acusado.

Una persona o animal con quien uno sueña durante la enfermedad es casi seguro la causa de la enfermedad. Por lo tanto si un enfermo o herido sueña con una persona; se cree que esa persona es un *matsi* o un chamán-hechicero.... Parece que una mujer o niña a la que se acusa de ser *matsi* piensa que la simple acusación es una prueba de que debe ser lo que dicen, y escarba o se sienta cerca del paciente esperando que la salud de éste mejore. Si el paciente muere, los parientes creen que la muerte se debe al capricho maligno de la *matsi* acusada y por lo general la ejecutan, a menudo la torturan para debilitar el poder *matsi*. (Elick 1970:214-215)

El temor a la brujería es tan fuerte que los parientes cercanos de la persona acusada pueden matarla, como matarían a una persona que se ha vuelto demoníaca. Stahl menciona a personas que ejecutaron a sus parientes acusados de brujería.

A medida que el paciente empeora, el chamán acusa a alguien de haber embrujado al enfermo. Por lo general, es un niño de seis o siete años, o una viuda sin hogar. Inmediatamente se envían guerreros para traer a la persona acusada, que es atada con una soga fuerte a un árbol cerca de la casa del enfermo. Se coloca un palo en las manos del acusado y se le ordena que escarbe para encontrar lo que está produciendo el dolor. Si el paciente se recupera, dejan libre a la víctima después de azotarla; pero si el enfermo muere, ejecutan inmediatamente a la víctima a garrotazos o la estrangulan, y arrojan el cuerpo a uno de los caudalosos ríos. (He conocido casos en los que un hijo ha matado a su madre, y otros casos en que un padre, por su creencia en la brujería, ha matado a sus hijos adultos.) (1932:35-36)

Los niños y las viudas son los que tienen más probabilidad de ser acusados de brujería. Desde muy tiernos, a los niños se les enseña (1) que los niños no saben quién podría ser brujo; (2) un brujo puede ser un niño pequeño de no más de cinco años de edad; (3) si un niño es contaminado por un brujo se convierte en brujo; y (4) si se descubre que es brujo, un niño será muerto por su padre u otro familiar. Los adultos enseñan a los niños a ser muy cautelosos con otros niños, y les dicen que sólo quedarán contaminados como brujos si los tocan. Cuando llegan visitantes, los padres a menudo hacen que los niños entren a la casa para evitar cual-

quier contacto con los visitantes. Las entrevistas siguientes ilustran la preocupación de los padres por la brujería y los fuertes castigos con que se amenaza a los que son acusados.

F: Mi madre nos dijo que si estábamos con extraños podíamos ser contaminados como brujos. Si eso ocurría, viviríamos poco tiempo porque cuando descubrieran que eramos brujos, nos matarían. Teníamos miedo de que nos mataran si desobedecíamos, así que cuando venían visitantes, descansábamos y dormíamos en la casa hasta que se iban. (T.88.20.JOS)

E: ¿Te dijeron tus padres que te cuidaras de otros niños que pudieran ser brujos?

M: Mi padre siempre me hablaba de los brujos. Decía que la brujería existía y que yo no podía jugar con los niños que venían con sus padres porque podría contaminarme. Si me contaminaba, mi padre me mataría porque a él no le gustaban los brujos. (T.88.14.ALB)

E: ¿Qué te dijeron que pasaría si jugabas con esos niños?

M: Decían que yo maltrataría a otra persona cometiendo un crimen. Nosotros matamos a un brujo. (T.88.12.LOP)

E: ¿Alguien te enseñó sobre los brujos?

M: Mi padre me enseñó diciendo: “Si un desconocido viene, puede contaminarte”. Mi padre decía que me mataría si yo me convertía en brujo. Me mostró el palo con el que me mataría. Por eso yo no jugaba con otros. Él me dijo eso muchas veces. Mi padre decía: “Si te conviertes en brujo, podrías matarme. Si me mataras, mi hermano vendría para matarte”. Por eso nos prohíben estar con otros. (T.88.13.GRE)

F: Mi madre siempre nos decía que si jugábamos con otros niños, terminaríamos volviéndonos brujos y alguien tendría que matarnos. Muchas personas matan a otros porque dicen que son brujos.

E: ¿De qué edad es por lo general un brujo?

F: Hay hasta adultos, aunque son infectados cuando son niños. Algunos llegan a ser viejos. (T.88.13.VIC)

Los padres no sólo le dicen al niño que lo matarían si se convierte en brujo sino que también le cuentan historias para que tenga cuidado con los extraños y con eventos extraños. La siguiente narración se cuenta como si fuera información de primera mano.

F: Una vez un joven vino para casarse con una muchacha. Por la noche el hombre no dejó dormir a la mujer, diciéndole: “Despiértate, no duermas”. El hombre le puso el jugo de una hoja en los ojos y ella se convirtió en bruja. Al siguiente día se despertó y comenzó a portarse como bruja. Le dijo a su hermano: “Debo ser una bruja ahora porque no me



siento normal; debo tener el espíritu de un demonio. Por favor, mándame a vivir con los colonos mestizos”. Cuando su hermano escuchó eso, le dijo a su padre. Cuando el padre lo escuchó, cogió un arma y mató a la mujer. (T.88.21.JUA)

Historias como ésta reafirman la convicción que los niños tienen de los brujos y refuerzan normas sociales como las de ser reservado y honrado.

La defensa contra los brujos es evitar el trato con personas desconocidas, especialmente con los niños. Buenaventura (1982) dice que cuando se detecta la presencia de extraños, las mujeres y los niños corren a esconderse. Se enseña a los niños a esconderse de los visitantes, a ignorar a los niños que encuentran y que traten con reserva y sospecha a todos los que los rodean.

E: ¿Dijeron algo acerca de no estar cerca de otros niños?

M: Me dijeron que estuviera solamente con las personas que conocía, nunca con personas que no conocía porque podrían ser brujos y me podrían contaminar. (T.88.23.ABC)

E: ¿Tu padre te hizo advertencias en cuanto a los brujos?

M: Sí. Mi padre me dijo: “Debes ser muy callado y debes estar en compañía sólo de tus hermanos y hermanas, y los demás miembros de la familia de nuestra casa. No es bueno que estés con otras personas porque puedes quedar contaminado por los brujos”. Yo obedecí lo que mi padre me dijo. Por eso no soy brujo. (T.88.22.MAC)

E: ¿Qué te dijeron tus padres sobre los brujos?

F: Mi madre y mi padre nos decían muchas cosas sobre la brujería. Decían: “No deben jugar con extraños o estar con personas desconocidas porque así es como se contaminan con la brujería. No deben bañarse con ellos porque los extraños pueden tener una hoja que los convertirán en brujos. No es bueno”. (T.88.21.JUA)

E: ¿Te dijeron que evitaras el contacto con otros niños?

F: Mi madre me dijo: “No es bueno que te juntes con niños extraños a quienes no conoces porque podrían ser brujos. Si el niño es brujo, te guiñaré el ojo para que sepas”. Mi madre nos decía esas cosas, que no debíamos juntarnos con otros niños. Si venían otras personas a nuestra casa, debíamos observarla para ver si nos guiñaba para advertirnos. Ella sabría si los otros eran niños de los que debíamos cuidarnos. Cuando ella hacía eso, nos subíamos a la plataforma o al altillo de la casa y nos quedábamos allí hasta que los visitantes se iban. (T.88.15.MAR)

F: Cuando venían visitantes, mi hermana y yo nos escondíamos. Preparábamos nuestra comida en la casa cerrada y jugábamos hasta que los visitantes se iban. Nunca jugábamos con ellos porque si eran brujos, nos podían contaminar. (T.88.17.ROS)

- E: ¿Te advirtieron que no debías estar con otros niños?
- M: Sí. La mayoría de los padres prohíben a sus hijos que jueguen con otros niños porque pueden ser brujos. La mejor defensa es mantenerse lejos. (T.88.11.ABE)
- E: ¿Te dijeron algo sobre no jugar con otros niños que no eran de tu familia?
- M: No, nunca jugábamos con niños extraños, sólo con los que estaban cerca de nosotros. Nuestra madre no nos permitía jugar con niños extraños. (T.88.12.LOP)
- E: ¿Te dijo tu madre algo más?
- F: Nos dijo que no nos acercáramos a niños extraños. Sólo podríamos estar con personas a las que conocíamos bien y que eran parientes cercanos. No me permitían estar con extraños porque tenían miedo de la brujería. Yo no sabía por qué no podía hacerlo, pero tampoco pregunté por qué. (T.88.02.YOL)
- E: ¿Te dijeron que otros niños eran brujos?
- M: Me dijeron que había brujos entre nosotros y por eso teníamos que evitar a los extraños y que teníamos que estar solamente con personas a las que conocíamos muy bien. Aun los parientes lejanos podían ser brujos y nos podían contaminar. Estos brujos podían matar a nuestros padres si entraban a nuestra casa.
- E: Dime algunas palabras que usaban para hablarte de los brujos.
- M: Decían: “Debes estar alejado de los extraños porque si no te pueden contaminar y hacerte daño”. (T.88.02.RAM)

Para no ser acusados, los niños están siempre cerca de la familia inmediata. Evitar el contacto social con los iguales reduce la posibilidad del niño de compararse con el grupo de su misma edad; por lo tanto, el modelo son mayormente los adultos y no otros niños.

Las creencias en los demonios y los brujos se reafirman en las leyendas, las amonestaciones paternas, las narraciones de experiencias personales, la observación y el ejemplo de los padres. Los escritos de Elick, Weiss y Stahl dicen que antiguamente la brujería se castigaba a menudo, pero los entrevistados en este estudio dicen que la mayoría de las personas hacen todo lo posible para evitar que los acusen de ser brujos. Aunque toman precauciones, muchos son acusados por personas que les tienen odio por alguna razón. Los dos casos que observé fueron de acusaciones contra viudas. Las acusadoras sospechaban que sus esposos las engañaban con ellas. En los dos casos, los supuestos problemas de salud de las acusadoras no respondieron al tratamiento hasta que las mujeres acusadas fueron azotadas y echadas del área.

Algunos conceptos básicos de la creencia en la brujería han sufrido relativamente poco cambio. Se sigue socializando a los niños en los conceptos de la existencia del alma humana, los demonios y los brujos. Los niños pequeños saben que a partir de los seis años pueden ser acusados de ser brujos y que si los acusan, pueden matarlos. En una comunidad formada alrededor de una escuela, los niños están siempre cerca de sus familias y se alejan de otros niños.

A la mayoría de los niños se les dice que deben evitar el contacto con otros niños mientras están en la escuela y que no deben jugar con otros niños en el camino de regreso a casa.

E: ¿Te dijeron algo tus padres acerca de niños que pueden ser brujos?

F: Sí. Mi padre siempre me prohibía jugar con otros, diciendo que algunos eran brujos. Me decían que evitara a los demás niños en la escuela porque podían ser brujos y me podían contaminar. Si me contaminaba, mi padre o mi madre me podían matar.

E: ¿Tenías miedo de los demás niños?

F: Sí, no tenía miedo sino que era cuidadosa, vigilante en caso de que alguien fuera un brujo de verdad y quisiera contaminarme. (T.88.17.LAU)

E: ¿Le enseñaste eso a tu hija?

F: Yo creo que aun en la actualidad hay brujos. Le digo a mi hija que no debe ir a fiestas con otros o en compañía de otros porque podría convertirse en bruja y la podrían matar cuando la descubrieran. Eso es lo que hacemos si descubrimos que alguien es brujo.<sup>14</sup> (T.88.20.JOS)

E: ¿Crees que algunos niños de la escuela podrían ser brujos?

F: Creo que podría ser. Tengo mucho cuidado con esto porque tienen la misma apariencia que las personas normales, pero no sabemos qué espíritu tienen en sus ojos o qué demonio tienen dentro de ellos. Por eso debemos estar alejados y ser muy cuidadosos. (T.88.21.JUA)

E: ¿Qué pensabas cuando veías a niños que no conocías?

M: Cuando veía a esos niños, pensaba: “Nadie sabe lo que esos niños pueden tener en su espíritu. Es mejor que no juegue con ellos. No estamos seguros”. Eso también les digo a mis hijos, que no deben jugar con otros niños. (T.88.23.MAC)

El número de alumnos en las escuelas está aumentando rápidamente. La creación de nuevas comunidades y el mayor contacto entre los niños en el salón de clase ha dado lugar a nuevas estrategias para evitar a otros. La entrevista siguiente habla de la conducta que los niños observan en el aula.

E: ¿Qué les enseñaron sobre los brujos?

M: Me enseñaron a no jugar con otros niños en la escuela, sino que me siente tranquilo en mi carpeta y que no hiciera payasadas con otros niños.

E: ¿Por qué les dijeron eso?

---

<sup>14</sup>La mujer en referencia es una mujer adulta que ha vivido sola por varios años porque su esposo la abandonó.

M y F: Para que no nos acercáramos a otros niños porque ellos podían salpicarnos agua en los ojos y convertirnos en brujos.

E: ¿Les has dicho lo mismo a tus hijos?

F: Sí.

M: Sí, yo les digo: “Cuando estén con otros niños en la escuela, no jueguen ni se bañen con ellos”.

E: ¿Crees que otros niños de aquí podrían ser brujos?

M: *Creo* que sí, pero no estoy seguro. Por eso tengo cuidado.

E: ¿Tus hijos no juegan mucho con otros niños?

M: No. A veces. A veces hacen las tareas juntos, pero los observamos cuidadosamente. Hace mucho tiempo nuestros antepasados nos enseñaron eso. (T.88.08.DAV)

En el aula, los niños tienen que compartir libros y revisar juntos la tarea. La mayoría de los niños se juntan con los parientes más cercanos cuando el profesor se lo permite. Si no hay un pariente cercano, lo típico es que el niño se quede callado y que espere que el maestro le asigne un compañero. El maestro presenta la lección pero también tiene que dirigir las dinámicas interpersonales de los niños temerosos. Aunque la modernización exige que los niños vivan cerca de la escuela, la mayoría de las familias vive a una distancia de diez minutos de caminata de la escuela. Cuando la familia está más o menos aislada, se les dice a los niños que vayan directamente a casa después de la escuela. Aun en las comunidades grandes, la gente vive alejada del centro o construyen las casas en grupos familiares. Este patrón habitacional favorece el acceso a la escuela a la vez que mantiene al mínimo el contacto con otros niños.

Antes del establecimiento de las escuelas, los niños solamente tenían contacto con la familia inmediata hasta que tenían la suficiente madurez para socializar con otros sin peligro. Los niños que crecían en ese ambiente no sufrían la presión de los compañeros; los padres y los hermanos eran sus modelos. Esa estructura social facilita la socialización pues los padres no compiten con otros para atraer la atención de los niños. La cita siguiente ilustra la relación hijo-padre:

M: Me dijo que evitara el contacto con otros niños porque algunos podrían ser brujos y me podían contaminar, convirtiéndome también en brujo. Ellos me iban a matar si yo me volvía brujo. Yo estaría seguro si estaba con los adultos porque ellos no son brujos, pero uno de los niños me podría contaminar. No tenía amigos de mi edad. Cuando veía a un niño desconocido, decía: “¡Ay!, probablemente es brujo”. (T.87.04.EUS)

Los líderes políticos ashéninkas creen en la brujería y aceptan los métodos tradicionales de castigo para los brujos. En 1979, en un congreso que reunió a cuarenta comunidades del valle del Pichis, se le pidió a un visitante foráneo que hablara. Habló a los delegados de la belleza de su tierra, su cultura y su idioma, pero cometió el error de decir que no era bueno que siguieran golpeando y matando a los niños pequeños y las mujeres acusados de brujería.

Cuando terminó de hablar, el líder del congreso reprendió al visitante por hablar de algo que le era totalmente desconocido. El líder habló varios minutos y mencionó casos recientes de brujería, dijo que era algo verdadero y que la única manera de tratar con la brujería era la manera tradicional. Otros delegados manifestaron su aprobación.

Sin embargo, el contacto intenso con otros ha disminuido el número de casos registrados de brujería y de castigo por la brujería. El congreso mencionado se realizó en la región del Pichis donde el contacto con los mestizos es mucho menor que en el Perené, donde los niños han estado juntos en las escuelas por mucho más tiempo. El siguiente entrevistado había vivido en las dos regiones, del Pichis y del Perené.

E: ¿Tus padres pensaban que había brujos en la comunidad del Perené?

F: No muchos allí. Nunca escuché que hubiera uno allá, pero escuchamos de muchos brujos en el área del Pichis.

E: ¿Les enseñas eso a tus hijos?

F: Sí, mi madre siempre les dice que los niños de aquí pueden ser brujos y que deben evitar estar con ellos. En el Perené casi nos hemos olvidado de eso.

E: ¿Tú también le enseñas eso a tus hijos?

F: Sí. (T.88.13.VIC)

Las creencias sobre los brujos fortalecen el vínculo entre los padres y los niños pero las presiones de la modernización traen consigo algunas modificaciones de las prácticas que antes estaban asociadas con esas creencias.

### Los chamanes: intuición especial

A menudo los chamanes son los héroes en los cuentos tradicionales, pues salvan de peligros a las personas o al mundo. También se les aprecia porque curan a los que están a su alrededor. Elick escribe lo siguiente sobre el chamán ashéninka.

Algunos chamanes se valen de la medicina para mejorar la eficiencia del tratamiento. Pero los chamanes “completos” son esencialmente psicoterapeutas que tratan la enfermedad restaurando la armonía por medio de la manipulación del ambiente psicológico. Las palabras, las canciones y las acciones del *sheripiari* y el respeto y la “fe” de los espectadores, tienen mucha influencia en la mente del paciente. Una de las acciones importantes del chamán en este “drama psicológico” es la de extraer el agente causante del cuerpo del paciente. Lo hace chupando el área afectada, a veces después de frotar esa parte del cuerpo con esencia de tabaco y de “soplarla”. (1970:215)

Los chamanes curan enfermedades físicas y espirituales.

El *sheripiari* *campa* es, en primer lugar, un intermediario entre el mundo visible y el invisible.... Es el único que puede encontrar a las almas que se extravían o que han sido robadas. También cura extrayendo las esencias espirituales dañinas que otro chamán o los espíritus malos de la selva han inyectado a la víctima. A menudo puede contrarrestar la magia ejercida por los brujos (*matsi*) o por las hormigas o abejas demoníacas. Por lo tanto, el chamán es la figura central sobre la que los *campas* crean un sentimiento de seguridad en este mundo que cambia peligrosamente...

Otra función importante del chamán es buscar y hacer regresar a las almas que se han extraviado por alguna razón, o que han sido atrapadas o secuestradas. La depresión y la pérdida del apetito son algunos de los síntomas que indican que el alma de la persona se ha perdido, por lo tanto es obvio que los tratamientos psicoterapéuticos del chamán tengan resultados más exitosos en ese tipo de enfermedades. (Elick 1970:204,216)

Los chamanes a menudo entran en trance para curar una enfermedad espiritual. Para ello, mezclan una pasta de jugo de tabaco con ayahuasca. Los que llegan a ser verdaderos chamanes son los que pueden tolerar mejor esa mezcla. Las drogas liberan el espíritu del chamán para visitar y aprender de los buenos espíritus. Mientras está en trance, el espíritu del chamán puede viajar. Las almas de otros chamanes lo pueden visitar, y mientras se encuentra bajo la influencia de la ayahuasca, los puede recibir. Su alma también puede salir de su cuerpo y volar para visitar a un chamán que está lejos o visitar una comunidad lejana de buenos espíritus. (Weiss 1975:472)

Las golondrinas y otras aves son mensajeros de los espíritus para los chamanes. Son buenos espíritus que les dan los conocimientos que luego utilizan para curar a los pacientes. El siguiente relato habla de un chamán que fue visitado por espíritus.

#### El chamán y las golondrinas

Había un chamán cuyos mensajeros eran las golondrinas. Decía que eran sus dioses. Al oír a las golondrinas, el chamán decía a su familia:

—Escuchen a mis mensajeros que están diciendo: “Buenos días, hermano. Buenos días, hermana”.



Figura 17. El chamán y las golondrinas

Pero las demás personas no podían entender a las golondrinas, sólo el chamán las entendía. El chamán decía:

—Cuando veas a las golondrinas debes saber que son mis hermanos y que son dioses.

Así eran nuestros antepasados. Cuando tomaba tabaco, en visión veía a la unchala y la golondrina. Ellas eran sus dioses. También cuando una mujer oía gritar a las golondrinas, *shiii*, ella le contestaba, diciendo: “Buenos días, hermanos. Dios nos ha bendecido, por eso es nuevamente de día”. Esta mujer tenía mucho respeto por las golondrinas porque ella siempre oía que el chamán decía: “Son dioses”. Así era cuando ese chamán tomaba su tabaco, veía a las golondrinas en visiones. Ellas eran sus dioses. (Traducido de *Sheripiyari ipoña choriitzi* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986a].)

Los aprendices reciben la instrucción inicial de los chamanes expertos. Aprenden a preparar la mezcla de ayahuasca y tabaco, el uso de otras plantas medicinales y los pasos

de las ceremonias de curación. Cuando los hijos tienen unos doce años de edad, los padres los animan a prepararse como chamanes. Aunque el novicio aprende mucho de un chamán experimentado, los conocimientos específicos los aprende de los espíritus mentores durante el trance o en sueños. La entrevista siguiente habla del fracaso del entrevistado cuando quiso ser chamán porque su espíritu no pasó la prueba durante el trance. Si hubiera aprendido a curar a alguien en su sueño, en vez de ponerse a llorar, hubiera sido chamán.

M: Cuando era adolescente, los chamanes me dijeron que debía aprender. No eran de mi familia. Practiqué y casi me convertí en chamán. Un grupo de muchachos aprendían juntos. Un líder del grupo de chamanes nos enseñó a preparar la bebida, a ponerla en un recipiente, y todo. Mi padre también estaba aprendiendo porque también quería aprender a ser chamán. La edad no era importante, pero alguien que sabía tenía que estar a cargo de uno. El líder dijo que había visto una golondrina que se había metido volando en la casa y había dejado caer un maní. El chamán nos dijo que todos teníamos que comer los maníes que la golondrina había traído. Pero no me dejaron seguir porque durante el entrenamiento tuve una visión en la que alguien moría por una herida de bala, y yo comencé a llorar. El líder dijo que yo había hecho mal al llorar. Debía haber curado al muerto en mi sueño y no debía haber llorado. Estuve allí aprendiendo por unos dos o tres años. Me dijeron que no podría curar a la gente porque había llorado, así que me fui. En ese entonces encontré la religión [adventista]. Soñé porque había tomado ayahuasca con jugo de tabaco. (T.88.11.ABE)

El aprendiz recibe las lecciones más importantes de los buenos espíritus mientras está en trance.

Aunque las creencias en los brujos y los malos espíritus son fuertes, son pocos los jóvenes que se preparan para ser chamanes. La preocupación por ganar dinero y el estigma que se adjudica a las prácticas religiosas no cristianas han disminuido mucho el número de aprendices. Sin embargo, la mayoría de los ashéninkas cuentan con un recurso que contrarresta los efectos de los espíritus malos sin la ayuda de un chamán—una planta que tiene usos medicinales y mágicos.

### **La magia en la vida cotidiana**

#### **El *ivenki***

Los ashéninkas se esfuerzan constantemente para enseñar y aprender las destrezas básicas, pero también desean tener más suerte para lograr el éxito con menos esfuerzo. Además de la instrucción, los padres dan un poco de magia a los hijos. La fuente principal de la magia



entre los ashéninkas es la planta *ivenki*.<sup>15</sup> El *ivenki* pone los poderes mágicos al alcance del ashéninka común sin importar el sexo, la edad ni la posición social. Los usos de los *ivenkis* no son ocultos ni son prácticas culturales secretas; la mayoría de los ashéninkas hablan libremente de la planta y de sus propiedades.

Los cuentos dicen que animales, estrellas, la sal y otros objetos importantes para la cultura fueron en un tiempo humanos, pero ningún cuento dice que los *ivenkis* han sido humanos o que han tenido espíritu. Aunque no tienen espíritu, el poder mágico del *ivenki* está en la planta, tiene una aplicación específica y se propaga sólo mediante la reproducción de la planta. Por ejemplo, un *ivenki* que se emplea para curar mordeduras de serpiente produce otros *ivenkis* que sirven para curar modeduras de serpiente. Su efectividad es temporal y dirigida a una actividad específica. Por ejemplo, cuando se emplea para liberar a una mujer de un tabú alimentario, debe tomarse antes de cada comida.

Se encuentran pocas especies relacionadas pero tienen más de cien nombres y usos. Algunos los emplean solamente los hombres; otros, solamente las mujeres; otros son empleados por hombres y mujeres. Un *ivenki* para mujer se emplea principalmente para actividades propias de las mujeres, tales como hilar, y un *ivenki* para hombre se emplea para actividades propias de los hombres, tales como la guerra. Una recolección de plantas *ivenki* en la comunidad muestra que la mayoría de ellas tienen aspecto semejante; las diferencias de aspecto se deben a la composición del suelo, la edad de la planta y la cantidad de sol que recibe.

### Los *ivenkis* para cazar y pescar

La planta es de uso común en la caza de animales. Un tipo de *ivenki* para la caza mejora la visión del cazador y otro atrae al animal. Estos son de propiedad exclusiva de los hombres.

---

<sup>15</sup> La planta *Cyperus piri-piri*, llamada *ivenki* u *ovenki* en ashéninka se traduce comúnmente como piri-piri al castellano. Pero este término es ambiguo porque en el contexto ashéninka piri-piri es la palabra que se emplea para varias especies de plantas que tienen usos mágicos diferentes en las distintas zonas de la Amazonia. Empleo la palabra *ivenki* para poner el enfoque en el uso que le dan los ashéninkas y para evitar confusión con los usos que el piri-piri tiene en otros grupos etnolingüísticos.

La planta *Cyperus piri-piri* es una planta cultivada que no se encuentra en forma silvestre. Aparece como una hierba redonda de color verde oscuro con un tallo de dos a tres milímetros de diámetro que crece a una altura de treinta a cincuenta centímetros. Cuando madura, se ramifica en la punta (1-2 centímetros) y tiene pequeñas semillas amarillas. Aunque produce semillas, lo que se siembra es el bulbo de donde salen los tallos.

El bulbo es la parte activa del *ivenki* y es de color marrón en la superficie pero de color blanco amarillento por dentro. Es de forma ovalada, de un centímetro de diámetro por dos centímetros de largo. Puede tener varios bulbos. Los bulbos son medulosos, un poco secos y tienen un cierto sabor amargo.

Cuadro 1. Los *ivenkis* para la caza

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>oorivenki</i>	halcón- <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos
<i>pakithavenki</i>	gavilán grande- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>kovakitsivenki</i>	gavilán pequeño- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>shirovenki</i>	paloma- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>tsimerivenki</i>	pájaro pequeño- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>koterivenki</i>	unchala- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>opempevenki</i>	tucán- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>sonkaarivenki</i>	perdiz tinamú- <i>venki</i>	hombre	gotas en los ojos
<i>thamirivenki</i>	paujil- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>sankatzivenki</i>	guan- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>shonkirivenki</i>	especie de ave- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>chakamivenki</i>	trompetero- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>kenthorivenki</i>	tinamú gris- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>shirontzivenki</i>	especie de ave- <i>venki</i>	hombre	colocar en maspute
<i>manirovenqui</i>	venado- <i>venki</i>	hombre	cambiar huellas
<i>kitairikivenki</i>	sajino- <i>venki</i>	hombre	cambiar huellas
<i>shintorivenki</i>	huangana- <i>venki</i>	hombre	cambiar huellas
<i>kemarivenki</i>	tapir- <i>venki</i>	hombre	cambiar huellas
<i>oshetovenki</i>	mono choro- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el animal
<i>asankanentsivenki</i>	dolor del corazón- <i>venki</i>	hombre	bebida
<i>shimavenqui</i>	boquichico (pez) - <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos
<i>mamorivenki</i>	sabalo (pez) - <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos
<i>komayirivenki</i>	paco (pez) - <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos
<i>kiyaarivenki</i>	especie de pez- <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos
<i>kamathonkevenqui</i>	anguila- <i>venki</i>	hombre	soplar en las manos

El cuento siguiente narra el origen de los *ivenkis* para la caza.

### La planta mágica del gavilán

Cuando el gavilán era persona era cazador. Tenía mucho *ivenki*. Por eso todos los días comía aves, no le faltaba carne en su casa. No comía yuca sin carne.

Un día se fue un hombre a visitar al gavilán para pedirle su *ivenki*. Cuando llegó a su casa, le dijo:

—Cuñado, vengo a visitarte. Quiero preguntarte si tienes tu *ivenki*.

El gavilán le contestó:

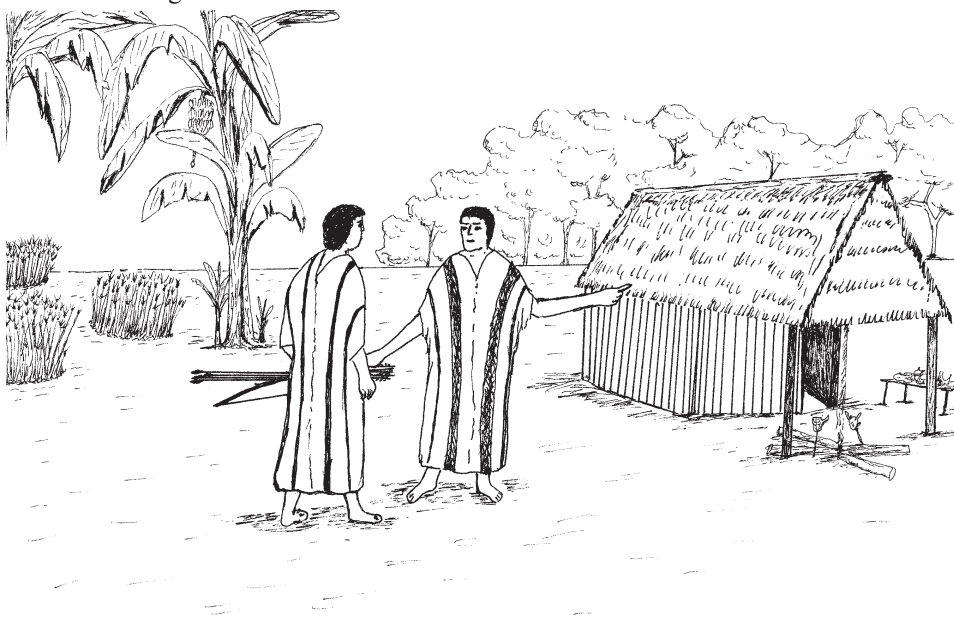


Figura 18. La planta mágica del gavilán

—Sí, tengo mi *ivenki* que se llama gavilán-venqui. Además tengo *ivenkis* para todos los animales de caza.

Entonces el hombre le pidió todos los *ivenkis* del gavilán. Entonces el gavilán vendió su *ivenki*. Así algunos llegaron a ser cazadores por el *ivenki* del gavilán. (Traducido de *Paquithavenqui* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

Nótese que en esta narración, el gavilán “vendió” los ivequis al hombre. Estas plantas se pasan de una persona a otra y a menudo se intercambian. El que lo recibe lleva los bulbos y los siembra con cuidado en un lugar de tierra arenosa y marca bien el lugar donde lo siembra ya que un *ivenki* es especial para la caza de tapires y otro para la caza de venados. Luego el dueño sabe dónde encontrar sus *ivenkis* para cazar tapires o venados.

Un hombre atribuye mucho de su habilidad en la caza a sus *ivenkis*. Una parte importante de enseñar a alguien a cazar es darle las plantas y las instrucciones sobre su uso. Aunque un muchacho aprende y practica las destrezas y las estrategias de caza, también necesita la ayuda de una planta de *ivenki*. Las siguientes entrevistas hablan de las plantas de *ivenki* que los buenos cazadores dan a los aprendices.

E: Dime cómo te dijo tu padre que la gente enseñaba en el pasado.

M: Mi padre me dijo cómo le enseñó su padre, le enseñó directamente. Cuando los niños eran muy pequeños, les enseñaban a hacer flechas. Tenían plantas especiales que le aplicaban al muchacho para que fuera buen cazador. Mi padre era buen cazador, por lo menos así me dijo. Mi padre me ha enseñado muy poco. En realidad no sé de las plantas mágicas que ayudan a uno a ser buen cazador. Me habló de esas plantas, por ejemplo de la que tenía para cazar venados, perdices, etc. Tenía una planta diferente para cada animal. (T.88.06.GER)

M: Por ejemplo, en cuanto a la pesca, cuando mi hijo tenía unos doce años de edad, le dije que había un *ivenki* que lo podía ayudar a coger peces. Le hice que preparara su arco, y luego le enseñé y le di el *ivenki*. Se fue al río y en la tarde volvió con pescado. Estaba feliz y dijo: “Mamá, cogí un pescado”. Su madre lo recibió y lo cocinó. Entonces dijo: “Papá, ¿cómo es que eres tan bueno matando aves?” Le dije que mi secreto era mi otro *ivenki*. Le dije que si lo quería, le enseñaría a usarlo. Le enseñé a usarlo para cazar aves, y entonces tuvo buena puntería. Eso es lo que le enseñé. Todo lo que mis antepasados me enseñaron, les enseñé a mis hijos, así que esas cosas no van a desaparecer. (T.87.02.APR)

M: Aprendí observándolo hacer un maspote. También me dijo el tipo de alimentos que los animales comían. También me enseñó a apuntar correctamente. Él sabía todo sobre la caza. Yo no era muy bueno, así que me dio un secreto. Cogió un tipo de hoja y me quemó la mano con ella. Al día siguiente fuimos a cazar y él dijo: “Dispara a esa ave”. Después de eso tuve buena puntería. Él me enseñó mucho y yo también practiqué mucho. (T.88.05.ARM)

E: ¿Cómo te enseñó tu padre a tener buena puntería?

M: Mi padre me enseñó sobre las plantas mágicas que quemamos en nuestras manos para que nos den buena puntería. También me dijo que no sería tan bueno como él. Dijo que

tenía otro *ivenki* que yo necesitaba para cazar porque si no podía cazar, no tendría nada que comer. (T.88.22.MAC)

El cazador no sólo utiliza las plantas *ivenki* sino que también tiene que seguir restricciones alimentarias estrictas. En las siguientes entrevistas se habla de la importancia de seguir una dieta para tener éxito en la caza.

E: ¿Te prohibieron comer carne de algunos animales mientras aprendías a cazar?

M: Cuando recién estaba aprendiendo a cazar a los diez años de edad, mi padre me prohibía comer la carne del animal que había cazado por primera vez porque se cree que si uno come la carne del animal que caza por primera vez, ya no puede matar ese animal otra vez, y no va a llegar a ser cazador. Por eso tenemos esa prohibición. Mi padre decía: “Para que seas un buen cazador, te permitiré comer algunas de las carnes que consigas pero las mezclaré con ají hasta que tengas unos catorce años”. Tenía unos once años cuando comencé a cazar solo. (T.88.14.ABL)

E: ¿Cómo te motivó tu padre?

M: Hay secretos que me ayudaban a cazar.

E: ¿Te prohibió tu padre comer la carne de ciertos animales que matabas?

M: Sí, había algunas prohibiciones, como si comía la carne del animal que mataba por primera vez ya no podría matar ese tipo de animal otra vez. Podría intentar cazarlo pero sin éxito. Les digo lo mismo a mis hijos. Les digo que no deben comer ese animal hasta que hayan cazado animales de ese tipo varias veces. (T.88.22.MAC)

Además de mejorar la puntería del cazador aplicándole *ivenki* a las manos, se utilizan varios *ivenkis* para mejorar la visión. Ese tipo de *ivenkis* se mastican y luego se colocan con saliva en un pedazo de algodón. El cazador exprime el algodón hasta que unas gotas entran al ojo que apunta. Por magia, el cazador ve que aumenta el tamaño de las aves pequeñas. Las entrevistas siguientes hablan de expertos que dan a los principiantes un *ivenki* para que tengan mejor puntería.

E: ¿Hubo alguna otra persona que te enseñó algo?

M: Sí, mi bisabuelo me enseñó a usar un *ivenki* para mejorar la puntería. Lo masticamos y lo soplamos en las manos, en la flecha y en el arco. Después, nos ponemos el jugo del *ivenki* en los ojos. Después vamos al monte para probar nuestra puntería. Eso es lo que me dio mi bisabuelo, y se fue conmigo a los cerros. Me dijo: “Dispárale a ese tucán y mátalos”. Cogí la flecha, disparé pero no le dí. Como él tenía esa costumbre, cogió su flecha y le dio al tucán en el pecho. Él me dijo cómo debía hacerlo. Hice la prueba otra vez, pero no maté nada. No tenía buena puntería. A veces hay que saber de las plantas mágicas para tener buena puntería. (T.87.02.APR)

E: ¿Te enseñó tu padre a hacer flechas?

M: Sí, eso hizo. Me enseñó a hacer flechas, a apuntar y cazar. También me habló de los secretos que vienen de nuestros antepasados, las plantas mágicas que nos ayudan a tener puntería. Me enseñó esas cosas. Me dio *ivenki* para tener mejor puntería. Con esa planta, uno puede acertar un ave a diez metros de distancia. Al principio no aciertas nada desde esa distancia. (T.88.13.EDU)

E: ¿Pediste ayuda a tu padre alguna vez?

M: Le pregunté por qué algunas personas podían matar un ave desde lejos. Me dijo que esas personas tenían un *ivenki*. Ésa es una de nuestras creencias. Si tenemos esa planta, no tenemos que esperar que el animal se acerque para disparar. (T.88.21.ROB)

Se atribuye la mala suerte en la caza a la mala puntería, a la torpeza, la mala visión o a que la presa no aparece. Para esas circunstancias, el *ivenki* indicado puede hacer que el cazador tenga éxito. Se supone que todos los buenos cazadores tienen una de esas plantas, y los cazadores menos dotados por lo general buscan un *ivenki* que cambie su suerte.

### Los *ivenkis* que se utilizan en la guerra

Los ashéninkas de la actualidad son por lo general pacíficos, pero hace unos setenta años eran guerreros famosos. Los diarios franciscanos mencionan guerras entre ashéninkas o asháninkas y foráneos desde mediados del siglo dieciocho hasta la primera parte del siglo veinte. Los machiguengas y los caquintes todavía desconfían de los ashéninkas y los asháninkas recordando las matanzas de épocas anteriores. Hubo una época en que la destreza para la guerra tenía más valor que en la actualidad, pero la importancia de la magia del *ivenki* en la guerra todavía se recuerda en varios cuentos tradicionales. Los padres instruían a sus hijos en el tiro con el arco, la defensa y la estrategia, y les daban uno o más *ivenkis* para darles más suerte en la pelea.

Cuadro 2. Los *ivenkis* para la guerra

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>tzisovenki</i>	gallinazo- <i>venki</i>	hombre	masticar
<i>amemporivenki</i>	cóndor- <i>venki</i>	hombre	masticar
<i>sanivenki</i>	avispa- <i>venki</i>	hombre	masticar
<i>atzirivenki</i>	gente- <i>venki</i>	hombre	masticar
<i>shoiritzivenki</i>	pájaro monje- <i>venki</i>	hombre	frotar el cuerpo
<i>masontovenki</i>	sordo/mudo- <i>venki</i>	hombre	frotar el cuerpo
<i>kitovenki</i>	ástaco- <i>venki</i>	hombre	frotar el cuerpo
<i>parovenki</i>	chotacabras- <i>venki</i>	hombre	frotar el cuerpo
<i>chekopivenki</i>	flecha- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto

La narración que sigue dice que un *ivenki* para la guerra existió antes del tiempo en que un hombre fue convertido en avispa.

#### La avispa

Cuando la avispa era persona era muy colérica. No le gustaba que nadie se le acercara y la fastidiara. Por eso cuando alguien la molestaba, peleaba.

Tenía un *ivenki* (planta mágica) llamado avispa-venqui. Cuando empezaba a mascarla, se ponía más bravo y así podía vencer a sus enemigos. Nadie podía entrar a su casa porque podía hacerle la guerra. Hasta hoy es así. Aunque se convirtió en avispa, cada vez que nos acercamos nos puede picar. Así era antes cuando era guerrero y hasta hoy es así. Si nos acercamos a su casa nos pica “chek chek chek chek” y nos hace correr. (Traducción de *Icantacota sani* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

Otros *ivenkis* dan a sus dueños características especiales como evadir las flechas. Uno de ellos es el *ivenki* del chotacabras.

#### El chotacabras

Antiguamente cuando el pájaro chotacabras era persona, habían hombres que lo odiaban y querían matarlo. Pero el chotacabras tenía un *ivenki*. Por eso no lo podían picar con sus flechas.

Un día llegaron los hombres que lo odiaban para matarlo. Empezaron a tirarle flechas. No lo podían picar. Los guerreros regresaron. Así se llegó a saber la fama del chotacabras que decía: “Esquiva bien las flechas, no podemos picarlo”.

Un día su cuñado fue para visitarlo. Cuando llegó a su casa le dijo:

—Cuñado, he sabido que sabes esquivar las flechas.

—Sí, cuñado, así es.

—¿Tienes algo para que yo también sepa esquivar las flechas?

—Sí, tengo.

—Dámelo para que yo también pueda esquivar las flechas.

—Sí, te lo voy a dar.

Entonces su cuñado le mostró su *ivenki*. Él encontró mucho *ivenki* que se llama *parovenqui*, *shoiritzivenki* y otras variedades. Entonces le enseñó diciendo:

—Si mascamos este *ivenki* seremos valientes. No importa si nos tiran flechas desde muy cerca, nadie nos puede picar.

Entonces el chotacabras repartió todo su *ivenki*. Por eso ahora nuestros paisanos hacen guerra entre ellos porque tienen unos *ivenkis* llamados *parovenqui*, *shoiritzivenki* y otros para esquivar las flechas.

Estos *ivenkis* son los que repartió el chotacabras. Así llegaron a conocerlos nuestros paisanos. Así tenemos este *ivenki* hasta hoy. (Traducción de *Paro* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986a].)

Los ashéninkas tienen mucha habilidad para saltar fuera de la trayectoria de las flechas. A menudo se arrojan flechas sin punta para divertirse durante una fiesta o cuando hacen una demostración. Para que el *ivenki* “para esquivar” sea efectivo, se mastica el bulbo y la pulpa se escupe en las manos. La mezcla de saliva e *ivenki* se frota luego en la piel o la ropa del guerrero. Las habilidades guerreras que antes se usaban para la supervivencia ahora se usan para la recreación.

### Los *ivenkis* curativos

Los hombres y las mujeres usan muchas variedades de *ivenkis* para curar enfermedades físicas y espirituales. Los padres enseñan a sus hijos el uso de estas plantas siempre que se presenta la oportunidad.

Cuadro 3. *Ivenkis* que se usan para enfermedades físicas

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>marankevenqui</i>	esp. de culebra- <i>venki</i>	todos	bañarse
<i>cheenkarivenki</i>	esp. de culebra- <i>venki</i>	todos	bañarse
<i>kempirovenki</i>	esp. de culebra- <i>venki</i>	todos	bañarse
<i>materinkevenki</i>	esp. de culebra- <i>venki</i>	todos	bañarse
<i>atsikaneentaantsivenki</i>	dolor de estómago- <i>venki</i>	todos	bañarse
<i>katsitsinivenki</i>	gonorrea- <i>venki</i>	hombre	bañarse

Los *ivenkis* que curan enfermedades físicas son sólo de uso externo; no se acostumbra ingerirlos por la boca para curar la enfermedad. Para la mordedura de serpiente, se mastica el *ivenki* específico para ese tipo de serpiente y luego se escupe en una olla de agua hirviendo. Después que el agua se ha enfriado, se lava con ella la parte afectada del cuerpo. En casos de vómito, se prepara de la misma manera el *ivenki* para vómito y luego se lava el abdomen. Los *ivenkis* que curan enfermedades físicas son raros y son pocos los que se encuentran en las comunidades ashéninkas. Los que contrarrestan el daño provocado por los espíritus malos *pe-yari* o por la brujería de los *matsi* son más comunes.



Cuadro 4. *Ivenkis* que se usan para enfermedades espirituales

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>pinitsivenki</i>	tilo- <i>venki</i>	todos	gotas para los ojos
<i>inchashivenki</i>	planta- <i>venki</i>	todos	gotas para los ojos
<i>matsivenki</i>	brujo- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse
<i>kentanentantsivenki</i>	dolor fuerte- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse
<i>peyarivenki</i>	espíritu- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse
<i>thaveretantsivenki</i>	espíritu malo- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse
<i>kemasaimpyantsivenki</i>	oírvoce- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse
<i>amparyaantsivenki</i>	árbol-persona- <i>venki</i>	todos	tomar/bañarse

A veces la brujería se hace tocando la ropa de una persona con hierbas mágicas tales como el tilo (*pinitsi* en ashéninka). Muchas variedades de *pinitsi* y de *ivenki* tienen diferentes usos. Pero el uso de las plantas *pinitsi* es mucho más secreto que el de los *ivenkis*. El uso más común de los *pinitsi* es para atraer el cariño de un amante poco interesado. Los afectados por esta planta ven el mundo como le gustaría al que hace el hechizo, y por eso hay que contrarrestar su efecto con gotas para los ojos hechas con *ivenki*.

Un tipo peor de brujería resulta de enterrar espigas de pescado o huesos de ave del animal que la víctima ha comido. Mientras los huesos están enterrados, la persona afectada siente dolores agudos en el pecho y la espalda, debilidad general y pierde poco a poco la salud. Un tratamiento con *matsivenki* o *kentanentantsivenki* puede aliviar los síntomas hasta que se encuentren los huesos.

Cuando una persona se acerca a un espíritu *peyari*, o peor aún, tiene contacto con él, tiene síntomas como pérdida del apetito, depresión, debilidad, confusión y vómitos. La única curación es uno de los muchos *peyarivenkis*. En esos casos, un chamán o un miembro de la familia (a menudo el cónyuge) cocina un tipo específico de la planta y hace que la persona lo beba a sorbos. Si el daño ocasionado por el *peyari* es mínimo, la persona se recupera. Pero a veces ni el chamán ni ningún *ivenki* lo puede salvar. Una de las razones por las que los ashéninkas evitan tener relaciones sexuales con extraños es el temor a la contaminación demoníaca. El siguiente relato habla de un hombre que fue tentado por un demonio femenino. También dice que hasta acercarse a un demonio puede producir una enfermedad que puede curarse por medio de un *ivenki*.

El hombre que fue a cazar y vio una mujer desnuda

Un hombre se fue al monte a cazar. Llegó al río y fue río arriba. Ahí se encontró con una mujer desnuda y se dijo a sí mismo: “¿Quién será esa mujer?”

Cuando ella vio al hombre, se le acercó. Al mirarla bien, el hombre vio que sus pies eran cortos pero su cara era como la de una mujer. Se dijo a sí mismo: “No puede ser una paisana; debe ser un demonio”.

Cuando se le acercó más, la mujer se estaba riendo “iji iji iji”. El hombre le dijo:

—¿Por qué te estás riendo? No te conozco. Vete de aquí antes que yo te pique con mi flecha.

Luego ella le dijo:

—¿Por qué quieres picarme? ¿No me conoces?

Seguía riéndose. Entonces el hombre se enojó y la picó con su flecha en la barriga “chek”. Gritó y saltó, cayéndose al pozo del río. Allí hizo un gran remolino. Entonces el hombre dijo:

—¡Oh!, he visto un demonio. Si yo hubiera tenido amistad con esta mujer hubiera muerto. Bien hecho.

Se fue a su casa. Cuando llegó estaba muy triste. Al verlo muy triste su esposa le dijo:

—¿Por qué estás triste?

El contestó:

—Encontré a una mujer en el río, pero la piqué. Luego saltó y cayó al pozo haciendo un gran remolino.

Entonces al oírlo su esposa le dio a tomar *ivenki*. Al mismo tiempo lo bañó y luego se sanó.

Así es el cuento de un hombre que se fue al monte para cazar pero vio a una mujer desnuda en el río. (Traducción de *Apaani asheninca jiniiro cooya caanquimerequiro* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

Los espíritus malos pueden tomar la forma de objetos tales como árboles, animales o personas. Si un hombre que está cazando en el monte cree que ve a otra persona y luego descubre que es un árbol, puede ser que haya visto un espíritu. Si un hombre oye voces, pero al averiguar no encuentra nada, puede ser que haya oído un espíritu. Todavía circulan varias historias sobre personas que han muerto después de un encuentro de esta naturaleza. Tener a la mano el tipo adecuado de *ivenki* puede ayudar a la recuperación de la persona que se ha encontrado con esos espíritus.

Otro uso actual y común de los *ivenkis* curativos es garantizar embarazos normales y partos sin dolor. Las prácticas culturales prohíben a las mujeres el consumo de muchos alimentos proteicos durante el embarazo. Se cree que si una mujer embarazada come carne de un animal grande, la cabeza del niño tiene la forma de ese animal. Se cree también que comer espinas de peces pequeños durante el embarazo (una de las únicas fuentes de proteínas durante la época de lluvias) aumenta la intensidad de los dolores de parto.

Cuadro 5. *Ivenkis* que se usan para el embarazo y el parto

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>omotsivenki</i>	ombliigo- <i>venki</i>	mujer	lavar el vientre
<i>moithontzivenki</i>	vientre- <i>venki</i>	mujer	lavar el vientre
<i>shivavenki</i>	pez pequeño- <i>venki</i>	mujer	beber
<i>meretovenki</i>	pez pequeño- <i>venki</i>	mujer	beber
<i>shimpivenki</i>	carachama- <i>venki</i>	mujer	beber
<i>manirovenki</i>	venado- <i>venki</i>	mujer	beber
<i>kemarivenki</i>	tapir- <i>venki</i>	mujer	beber

Muchas mujeres se pasan entre ellas los *ivenkis* que les permiten comer especies específicas de peces pequeños o de animales grandes. La mujer embarazada hierva los bulbos del *ivenki* y toma un poco del jugo. Entonces puede comer la carne de un determinado animal grande o de un determinado pez pequeño sin temor a que el niño nazca deforme o que los dolores de parto sean demasiado fuertes. Cuando una mujer tiene dolores muy fuertes o el niño nace deforme, lo típico es que se atribuya el infortunio al hecho de que la mujer ha comido carne sin tomar las precauciones debidas.

Es probable que durante el parto una mujer tenga un *ivenki* que se cree que disminuye el dolor. El *ivenki* específico para el parto (“vientre” u “ombliigo”) se hierva en agua y con esa agua se lava el vientre de la mujer.

Otros *ivenkis* protegen a los infantes. Una noche mi hijo menor que tenía entonces diez meses, empezó a vomitar. Eso fue motivo de preocupación en la comunidad y por fin algunas mujeres preguntaron a mi esposa qué había comido yo, el padre, o si teníamos problemas conyugales. Los ashéninkas creen que las acciones del padre y la madre tienen un efecto directo en la salud del infante. Los tabúes alimentarios que hay que observar después del parto son tan rígidos como los que se observan durante el embarazo. Se prohíbe terminantemente el consumo de la mayoría de especies de peces, especialmente peces pequeños, y comer huesos a menos que el tabú pueda ser contrarrestado por el *ivenki* correspondiente.

A la violación de un tabú alimentario se añaden otras acciones del infante o de los padres que pueden producir enfermedades. Si el niño orina en agua, la anaconda (*oye*) se ofende y embruja al niño. Si la madre camina por ciertos suelos arcillosos o sobre las hojas de ciertos árboles, el niño se enferma si la madre no se frota los pies con el *ivenki* correspondiente. El adulterio de los padres hace que el niño se enferme y la única manera de protegerlo contra la enfermedad es bañarlo todos los días con agua de *ivenki*.

Cuadro 6. *Ivenkis* que se usan para proteger a los infantes

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>tonkitsivenki</i>	hueso- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>asanavenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>shimpivenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>samotovenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>kiravenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>kishoñaquirivenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>toniroshaavenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>shivavenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>koshivavenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>teparovenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>meretovenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>thontovenki</i>	esp. de pez- <i>venki</i>	todos	tomar el caldo
<i>ovavarentsivenki</i>	comida- <i>venki</i>	mujer	tomar el caldo
<i>oyevenki</i>	anaconda- <i>venki</i>	mujer	bañar al niño
<i>ovapathavenki</i>	arcilla roja- <i>venki</i>	mujer	frotar los pies
<i>kitsitharivenki</i>	arcilla negra- <i>venki</i>	mujer	frotar los pies
<i>shinavenkivenki</i>	hojas de lupuna- <i>venki</i>	mujer	frotar los pies
<i>toniromashivenki</i>	hojas de aguaje- <i>venki</i>	mujer	frotar los pies
<i>eentsivenki</i>	niño- <i>venki</i>	mujer	bañar al niño
<i>athanarentsivenki</i>	adulterio- <i>venki</i>	todos	bañar al niño

La socialización de una muchacha es incompleta si no recibe de su madre una colección de *ivenkis* y las indicaciones sobre su uso. Todas las casas tienen algunos *ivenkis*, especialmente si una mujer está embarazada o tiene un niño pequeño.

### Otros usos del *ivenki*

Otros *ivenkis* ayudan en las actividades agrícolas. Una parte importante de aprender a cultivar la chacra es saber el uso adecuado de ciertos *ivenkis*.

Cuadro 7. Los *ivenkis* para la agricultura

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>inchatovenki</i>	árbol- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto
<i>thamairitaantsivenki</i>	desyerbar- <i>venki</i>	mujer	soplar hacia el objeto
<i>pesaantsivenki</i>	sacar maleza- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto
<i>inkanivenki</i>	lluvia- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto
<i>ovaantsivenki</i>	chacra- <i>venki</i>	hombre	soplar/quemar
<i>kanirivenki</i>	yuca- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto
<i>kokavenqui</i>	coca- <i>venki</i>	hombre	soplar hacia el objeto

El primer paso para preparar una chacra es cortar la maleza. Los ashéninkas dicen que masticando el *ivenki* “sacar maleza” y escupiéndolo en dirección del área que hay que limpiar el trabajo avanza más rápido. Para talar árboles, se mastica un *ivenki* “árbol” o “chacra” y se sopla en dirección de los árboles, o se quema y se dice que el humo que pasa entre los árboles forma espacios vacíos en los árboles por donde pasa. Después que se quema la chacra, se puede soplar hacia ella un *ivenki* “lluvia” para que la lluvia caiga antes de lo normal. Para acelerar el crecimiento de las plantas de yuca o de coca, los *ivenkis* correspondientes se mastican y se soplan en las estacas que se van a sembrar. Cuando las mujeres desyerban, se ayudan en el trabajo soplando el *ivenki* “desyerbar” hacia la parte de la chacra que van a desyerbar. Pocas familias tienen más de unas cuantas variedades de *ivenkis* para la agricultura, aunque son reconocidas por la mayoría de los ashéninkas.

Cuadro 8. Los *ivenkis* para los trabajos manuales

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>ampeevenki</i>	algodón- <i>venki</i>	mujer	frotarse/lavarse
<i>tampoovenki</i>	tambor- <i>venki</i>	hombre	frotarse
<i>sonkarevenqui</i>	zampoña- <i>venki</i>	hombre	frotarse
<i>pyamenivenki</i>	arco- <i>venki</i>	hombre	lavarse
<i>kirikivenki</i>	pijuayo- <i>venki</i>	hombre	lavarse
<i>tonkamentotsivenki</i>	escopeta- <i>venki</i>	hombre	lavarse

No se sabe con seguridad el tiempo en que los ashéninkas comenzaron a hilar algodón. Hay leyendas de cuando andaban semidesnudos y hacían ropa de corteza de árbol. Dicen que la araña fue la primera que hiló. Según el relato siguiente, la mujer araña podía hilar porque tenía su *ivenki*.

#### La araña llamada *ametyo*

Antiguamente cuando la araña *ametyo* era persona, acostumbraba hilar todos los días. Las otras mujeres no sabían hilar. Ella estaba sola en su casa hilando. Entonces llegó su nieta para visitarla y le dijo:

—Abuela, ¿cómo has aprendido a hilar?

Ametyo dijo:

—Para saber hilar, tengo mi *ivenki* para tratar la mano.

Sacó el *ivenki* y le frotó la mano a su nieta y le dijo:

—Ahora como tu mano está tratada, debes hilar. No debes dormir. Si duermes, nunca aprenderás a hilar.



Figura 19. La araña llamada *ametyo*

Entonces la mujer aprendió a hilar como su abuela *ametyo*. Esta araña tiene hilos que le sirven para hacer sus trampas. Cuando andamos por el monte, vemos los hilos que dejan por allí para que las moscas caigan en la trampa. Las moscas eran la comida esencial de *ametyo*. Ella las comía como si fueran pajaritos. Después de un tiempo murió Ametyo, la araña. Su nieta quedó en su lugar.

Así algunas mujeres llegaron a aprender a hilar el algodón y además aprendieron a tejer. La araña llamada *ametyo* impartió estas enseñanzas cuando era persona. Así es el cuento de la araña *ametyo*; cuando era persona le gustaba hilar. (Traducción de *Icantacota jeto paitachari ametyo* por Alberto Pablo Ravírez [Anderson 1986b].)

Las jóvenes a menudo tienen un *ivenki* que les ayuda a hilar. Se lo frotan o se lo escupen en las manos, o lavan el huso con la planta. Otras plantas también se usan para hilar, especialmente la ashipa. Las hojas de la ashipa se secan y se queman, y la ceniza se frota en las manos de la muchacha que está aprendiendo a tejer o a hilar.

M: La mujer que sabe hilar y la muchacha que quiere aprender tienen su *ivenki*. La madre lo sopla en su mano y en el algodón. En la mañana, a las tres, se levantan y cogen la hoja de ashipa y la ponen en sus manos. Luego la madre le enseña a su hija a hilar algodón. (T.87.02.APR)

E: ¿Has enseñado a alguien a hilar?

F: Les enseñé a mis dos hijas. Para animarlas a hilar, cogí una hoja especial y la quemé y la puse en las manos de mis hijas para que tuvieran más habilidad y no dijeran: “No puedo hacerlo”. Cuando le puse la ceniza en la mano le dije: “Durante una semana no puedes comer carne de un animal muerto por un hombre porque si lo haces te volverás ociosa”. Después de una semana, la madre va donde su hija y la lava y entonces puede comer la carne de un animal cazado por un hombre. (T.88.18.JOS)

E: ¿Tienes una manera mágica para evitar errores cuando hilas o tejes?

F: Sí, mi secreto es una hoja que quemamos en nuestras manos para que el tejido no sea difícil. Pero esa planta no se encuentra aquí. Yo la conseguí en el Apurucayali, en los cerros. Se la di a mi hija mayor cuando vivíamos allá, cuando ella tenía seis años de edad. (T.88.21.JUA)

Los nuevos valores y las herramientas están añadiendo más usos al *ivenki*. Los jóvenes quieren ser buenos cantantes, tocar bien los tambores y las zampoñas. El joven puede tener más talento si frota o lava el tambor o la zampoña con el *ivenki* correspondiente.

El cazador que regresa sin nada por lo general tiene una buena excusa, pues a menudo dice que su mala suerte se debe al arco, las flechas o la escopeta. Si el arma no funciona como él espera, trata de corregir el defecto utilizando el *ivenki* adecuado. En el caso de una escopeta, el hombre la desarma y la lava con el agua del *ivenki* “escopeta”. Después que se seca y la arma de nuevo, la escopeta debe apuntar correctamente y ser más efectiva para matar animales. El cazador cree que ese tipo de tratamiento devuelve a su arma la fuerza y la eficiencia que ha perdido o le han sido quitadas por un espíritu del monte.

El número de *ivenkis* que los ashéninkas usan es mucho mayor que el que se menciona aquí. Es posible recopilar los nombres de más de doscientos *ivenkis*, y muchas de las variedades tienen un uso en una comunidad y otro en otra. Hasta he encontrado algunas variedades a las que he llamado de “vanidad”.

Cuadro 9. *Ivenkis* de vanidad

NOMBRE	TRADUCCIÓN	USUARIO	MÉTODO
<i>eshikoiravenki</i>	escuela- <i>venki</i>	todos	bulbo en la mochila
<i>kamathavenki</i>	gatear- <i>venki</i>	mujer	bañar al niño
<i>kavaayovenki</i>	caballo- <i>venki</i>	hombre	frotar en los brazos
<i>pyarentsivenki</i>	masato- <i>venki</i>	hombre	masticar

El *ivenki* adecuado puede hacer casi cualquier cosa: si una mujer quiere que su hijo crezca pronto para que ella pueda quedar de nuevo embarazada, puede bañar al niño con el *ivenki* para gatear; si un hombre quiere exhibirse en una fiesta, puede tomar un *ivenki* “masato” que aumenta la capacidad de su estómago; y si un muchacho quiere ser más fuerte que sus compañeros, trata de encontrar un *ivenki* “caballo” para frotarse los brazos y tener más fuerza. En algunas comunidades, encontré una variedad “escuela” que llevan los niños en la mochila pues dicen que hace que el niño sea mejor estudiante.

La diversidad y el número de usos de los *ivenkis* no disminuyen su importancia para los ashéninkas. En las comunidades más bilingües y más integradas, las plantas *ivenki* crecen junto a casi todas las casas. Los poderes que tienen son considerados verdaderos, aún por las personas que no los utilizan regularmente. Los padres siguen dando *ivenkis* a sus hijos para contrarrestar la mala suerte.



### Conclusión

Lo sobrenatural en el mundo de los ashéninkas sirve de marco a la socialización. La creencia en los espíritus y los brujos hace que las personas aprendan estrategias para evitar su influencia. También limita el número de personas a las que el niño puede ver como modelos o maestros puesto que se le enseña a evitar a los compañeros no sea que uno de ellos sea brujo. Eso deja solamente al padre como el mejor modelo y maestro.

La magia es parte integral de las actividades de los ashéninkas, como hilar, pelear en la guerra y cuidar a los niños. Los padres no sólo instruyen a los hijos en estas habilidades, sino que les dan magia en forma de la planta *ivenki*. Enseñan a los hijos el uso de esa planta para que tengan más éxito en las actividades cotidianas.

## 7

### La extensión de la socialización y el cambio

*En realidad no se olvidan del idioma ashéninka sino que tratan de negar que son ashéninkas. Para mí son los enemigos. ¡No me gusta! Si viviera diez o veinte años en Lima, regresaría a mi casa y seguiría siendo ashéninka. Hablaría ashéninka y haría todo lo que es ashéninka. Comería como ashéninka y viviría como ashéninka. No tengo que actuar como algo diferente. Es vergonzoso. ROB*

*Mis hijos no van a cazar conmigo mucho porque están en la escuela. Muchas veces voy solo. No es como cuando yo tenía su edad. ARM*

#### El carácter multisituado de la socialización

¿Cómo ayuda la historia de los ashéninkas a situar la continuidad o el abandono de las destrezas importantes? Antes de la llegada de las herramientas, las destrezas que permitían a un individuo ser autosuficiente eran asunto de vida o muerte. Los hombres adoptaron rápidamente el uso de hachas y machetes que facilitaban el trabajo, pero ese cambio tuvo poco efecto en otros aspectos de la vida ashéninka hasta fines del siglo diecinueve cuando los ashéninkas entraron a la economía de mercado para ganar dinero y adquirir no solamente herramientas sino también, escopetas, ollas y ropa. En las regiones donde el contacto era intenso, las destrezas que habían sido apreciadas, como la caza con arco y flechas, el tejido y la alfarería comenzaron a desaparecer. El aumento del contacto con hispanohablantes y la dependencia de la economía de mercado los obligó a dar más valor a actividades como aprender el caste-

llano, organizarse en comunidades para proteger su derecho a las tierras y hacer que sus hijos adquirieran los conocimientos que se dan en las escuelas para mejorar su competencia económica y liberarse del estigma de ser primitivos.

La literatura oral de los ashéninkas conserva los valores fundamentales que sirvieron de base para las destrezas y las creencias tradicionales, así como las formas de aprender a ser un buen miembro de la sociedad ashéninka. Aunque los cuentos tradicionales tienen varias versiones y no todos se cuentan en todas partes, todos los entrevistados dicen que han oído el mismo tipo de historias de sus padres y de otros. Los cuentos se narran para entretener, pero muchos tienen también por lo menos una “moralaja” que típicamente habla de la conducta ashéninka ideal. Los cuentos dicen que faltar a las normas de ser reservado, humilde, prudente honrado o hábil, por lo general, ocasiona la muerte o la humillación. Los mayores cuentan esos cuentos para que los jóvenes no sigan el ejemplo del que sufre y prefieran portarse correctamente, y tener las habilidades y los ideales adecuados.

Pero el aprendizaje se basa en las necesidades que el individuo tiene en un determinado momento. Los motivos que llevan a las personas a aprender son la previsión de las necesidades físicas, el deseo de ser aceptado por la sociedad y la formación de una identidad creativa. Los niños periódicamente experimentan hambre, frío y enfermedades, y pueden imaginar cómo sería la vida si esas condiciones fueran crónicas. Los padres a menudo recuerdan a sus hijos que no aprender las habilidades importantes puede traer como consecuencia el sufrimiento físico y hasta la muerte. Los niños se esfuerzan por aprender para no ser ridiculizados, ya que los ashéninkas tienen la tendencia a humillar con la risa a cualquiera que no tiene habilidad. Los jóvenes conocen a personas a las que quieren emular cuando sean adultos y practican para ser expertos en las habilidades que esa persona domina; la pericia en una habilidad importante mejora el prestigio de la persona. La participación en la economía de mercado y la educación escolar han cambiado muchas de las destrezas que se aprenden, pero esos cambios recientes no han alterado los motivos básicos entre los que están la comodidad física, la aceptación social y una identidad de prestigio.

En el estilo ashéninka de enseñanza, muchas habilidades y actitudes se aprenden de una manera guiada en la que un adulto ayuda conscientemente a un niño. Las estrategias específicas para enseñar al niño se han seguido por generaciones, entre esas estrategias están la presentación de la destreza aprovechando el momento oportuno, la demostración, la ayuda graduada, herramientas de tamaño adecuado, noviciado, niveles aceptables de ejecución y comentarios sobre el rendimiento. En el aprendizaje guiado, el adulto organiza la actividad educativa determinando el momento en que el niño está listo para aprender, preparando los materiales necesarios y fijando el tiempo y el lugar para la instrucción. El adulto y el niño trabajan juntos: el adulto hace la demostración y ayuda cuando es necesario; el niño observa, practica y pide ayuda cuando la necesita. Entre las destrezas que se aprenden de esta manera están la caza, el hilado, el tejido y el cultivo. En el aprendizaje no guiado, un niño organiza las actividades de aprendizaje con ayuda mínima de los adultos. Este aprendizaje toma la forma de juegos, experimentación personal y aprendizaje colectivo con los compañeros. Entre las

habilidades que se aprenden de esta manera están la natación, la cocina, la construcción de casas y el tiro con arco. (Vea también el capítulo 5.)

Para los ashéninkas, todo aprendizaje tiene como trasfondo la vida espiritual. Muchos de los misterios de la vida tienen una explicación espiritual y citan creencias sobre la brujería como explicaciones del por qué los niños deben evitar a otros niños. Esto refuerza el vínculo social entre el padre y el niño. Como participantes de un sistema común de creencias, los ashéninkas aumentan su destreza por medio de la planta mágica *ivenki*. Así también, toda la enseñanza y el aprendizaje, la historia, los cuentos tradicionales, las necesidades y los motivos del momento, y las actividades educativas están dentro de los sistemas de creencias religiosas. (Vea el capítulo 6.)

### El carácter global de la socialización

Ninguna teoría sirve para describir la diversidad de los procesos y los agentes de socialización de los ashéninkas. La filosofía del individualismo de la socialización describe el papel del individuo como agente creador de la sociedad, pero no da la debida explicación de la interacción social que los niños necesitan para convertirse en miembros de su cultura. La filosofía sociologista describe la influencia que la cultura tienen sobre los individuos a través de las generaciones, pero no explica la variación entre individuos. La teoría de actividad de Vygotsky describe los procesos psicológicos por los que el niño internaliza la actividad social externa, pero no explica el aprendizaje inconsciente de gran parte del conocimiento cotidiano. La definición simplificada de la socialización dada por Wentworth, que se basa en la teoría de la actividad y trata de evitar los puntos débiles del individualismo y el sociologismo, dice: “La socialización es la actividad que delimita y da estructura al ingreso de no miembros a un mundo ya existente o a un sector del mundo” (Wentworth 1980:85). Esta definición presenta la socialización como la actividad que ayuda a un novicio a convertirse en miembro del mundo de la generación que sigue, pero no explica el aprendizaje de conocimientos a pesar de la “inactividad” (lo que se aprende pero que no es el punto central de la instrucción).

Elick, que vivió entre los ashéninkas durante varios años como misionero e investigador, sugiere una teoría sociocognoscitiva de la manera en que los ashéninkas perciben el aprendizaje. Dice que perciben tres tipos de conocimiento:

Existe lo innato, como si estuviera “plegado” dentro del recién nacido. A medida que el niño crece y se desarrolla físicamente, ese “conocimiento” innato se desdobra lentamente y le da el conocimiento que le permite entrar en contacto inteligente con su ambiente físico y social. El cuerpo y el alma del niño reconoce el momento en que ha llegado a la adultez. Su voz cambia (evidencia física) y su sexualidad generalizada se orienta a una

meta específica (evidencia “espiritual”). Nuestros términos “inteligencia” y “maduración” podrían ser la descripción más cercana de esta cualidad innata, tengo una clara impresión de que [los campesinos] no la perciben como meramente una potencialidad de adquirir conocimiento, sino como un conocimiento congénito y “primitivo” que poco a poco se convierte en conciencia a medida que el niño crece.... El segundo tipo de conocimiento es el “que es enseñado” por alguien, por lo general una persona de más edad, a otro. Esto es experiencia compartida, conocimiento que se pasa deliberadamente de una persona a otra. Es un conocimiento bastante diferente del anterior, pero los dos funcionan juntos para que la persona sea “completa”. Un tercer tipo de conocimiento es el que los hombres adquieren de los espíritus mentores. (Elick 1970:228-229)

Elick interpreta esto como la teoría de aprendizaje propia de los ashéninkas: conocimiento corporal aprendido por medio de la maduración, conocimiento social compartido por los individuos y conocimiento del espíritu recibido de los espíritus mentores. Los elementos de otras teorías de socialización están presentes aquí, pero la separación del conocimiento en corporal, mental y espiritual limita lo que se aprende a campos específicos, en vez de integrarlos en el desarrollo total del individuo.

Todas estas teorías, perspectivas y definiciones describen las partes de la socialización pero ninguna de manera global. Para llegar a una mejor descripción de la socialización, tenemos que evitar la división de lo que se aprende entre la mente, el cuerpo, la actividad y la cultura, y preferir más bien incluir todo en una descripción general, como la sugerida por Lave:

El punto no es tanto que las disposiciones del conocimiento que están dentro de la cabeza correspondan de una manera complicada con el mundo social que está fuera de la cabeza, sino que estén socialmente organizadas de manera que sean indivisibles. La “cognición” observada en la práctica diaria se distribuye —se extiende, no se divide— en la mente, el cuerpo, la actividad y los escenarios culturalmente organizados (en los que también participan otros actores). (Lave 1988:1)

En los capítulos anteriores se han descrito los contextos y los procesos separadamente, pero deben percibirse como relacionados con todo el desarrollo cognoscitivo del individuo. Los ashéninkas nacen en un contexto ecológico, cultural, religioso e histórico que limita lo que es posible aprender y tiene influencia en el valor que tiene el aprendizaje de destrezas o conocimientos determinados. La motivación y la actividad de socialización se dan dentro de esos contextos —siendo los contextos parte de la socialización.

En cuanto a los contextos históricos y ecológicos, en la región del Ucayali, las familias están aisladas, tienen poco contacto con hispanohablantes, hay abundancia de animales de

caza y tienen pocas oportunidades de trabajar por dinero. Las familias del Perené, en cambio, a menudo viven en comunidades integradas con familias mestizas, tienen contacto intenso con hispanohablantes, disponen de pocos animales de caza y tienen muchas oportunidades de trabajar por dinero. Hablar castellano y cazar con arco y flecha tienen valores distintos en esas dos regiones.

En cuanto al contexto cultural, los ashéninkas nacen con características físicas que manifiestan su herencia indígena y la mayoría de ellos crecen aprendiendo el idioma ashéninka y el lenguaje corporal de su cultura. Entre las características sociales que distinguen a los ashéninkas de los demás están la discreción y una honradez intachable. Esas características físicas y sociales les impiden “adaptarse” a situaciones culturales ajenas lo cual refuerza la separación étnica de los ashéninkas. Los cuentos tradicionales reafirman varios de los valores y las creencias sobre los espíritus, la magia y la justicia. Son la guía para la interacción social de adultos y niños, y son una parte de la motivación para aprender a evitar el peligro físico y la vergüenza. Los atributos físicos, las prácticas culturales, la historia del contacto y la historia personal varían de una persona a otra, así como varían las experiencias de socialización, aunque muchas experiencias son semejantes y son en apariencia más “ashéninka”.

No se puede dar una descripción consistente de los agentes de socialización en el caso ashéninka. Aunque la ecología, la cultura, la religión y la historia restringen hasta cierto punto la socialización, no determinan la actividad individual. El agente tampoco puede caracterizarse como el maestro o el aprendiz, aunque para algunas destrezas la tendencia es tener un organizador principal de la actividad de aprendizaje. En algunas situaciones, el niño inicia el aprendizaje, como cuando un niño practica con un arco o una niña cocina en ollas pequeñas. En otras situaciones, un adulto toma la iniciativa, como es el caso de enseñar a hilar. Una madre enseña a su hija aunque ésta no tenga interés por aprender. El agente del aprendizaje de destrezas es tan variable que resulta cuestionable su legitimidad como factor significativo de socialización. Un muchacho empieza a hacer flechas por su propia iniciativa, pero a otro le enseña su padre. Lo que es común en las dos situaciones es la necesidad de aprender a hacer flechas como destreza de supervivencia en la edad adecuada para que el muchacho aprenda a hacer flechas. Aprender a hacer flechas está más vinculado con la necesidad y la edad del muchacho que con el agente, sea éste el niño, un adulto o la sociedad.

No todo se aprende conscientemente. Como se dijo antes, los ashéninkas aprenden el idioma ashéninka y el lenguaje corporal que son culturalmente característicos. Aunque el contenido de esos lenguajes se define culturalmente, los sistemas de símbolos verbales y no verbales se adquieren en las culturas a través de aprendizaje que es principalmente inconsciente. Los roles sociales y los estilos de enseñanza dependen de enfoques más conscientes de instrucción. Los entrevistados a menudo dijeron que enseñaban a sus hijos como les habían enseñado a ellos utilizando la pedagogía tradicional e informal restringida por prácticas definidas por la cultura. Lo típico es que para enseñar a los hijos, los adultos utilicen las mismas estrategias motivadoras, los cuentos ilustrativos y las prácticas de aprendizaje que sus

padres emplearon para enseñarles a ellos. Aunque los adultos de otros grupos étnicos se parecen a los ashéninkas en la demostración de las destrezas y la crítica que dan, los ashéninkas exhiben una intersubjetividad propia entre el adulto y el niño que se basa principalmente, aunque no de manera exclusiva, en la relación que existe entre los ashéninkas y el mundo de los espíritus y entre el adulto y el niño (que por lo general está aislado, salvo en la escuela, apartado de toda interacción con otros niños).

### **El carácter persistente de la socialización**

El cambio social rápido a menudo va acompañado por una tensión entre las costumbres tradicionales y las nuevas. En el caso de los ashéninkas, el contacto intenso con hispanohablantes y la dependencia de una economía de mercado obliga a los adultos y los niños a hacer decisiones sobre la socialización. Los padres deben decidir si hablan sólo en castellano a sus hijos pequeños para que tengan una ventaja en la escuela, si visten al niño con la vestimenta tradicional y qué destrezas tradicionales les van a enseñar. Los niños deben decidir si quieren participar en el “juego de la escuela”, cuánto de la cultura del maestro desean adoptar y qué imagen quieren tener cuando crezcan.

El problema de socializar a los niños en una sociedad en proceso de cambio es un tema que casi no se ha tratado. Cuando los adultos preparan a sus hijos para el cambio, deben reconocer que su propio aprendizaje resulta obsoleto y que no es aceptable bajo las nuevas condiciones. Esto es evidente en el caso de los ashéninkas cuando los entrevistados dicen que sus padres querían que fueran a la escuela y para ser “una nueva persona, no ignorante”. Cuando los adultos no admiten el cambio y el hecho de que el cambio es inevitable en los métodos de enseñanza, los hijos pueden rechazar los métodos de los mayores como imprácticos. Esto se ve en que las mujeres siguen enseñando a sus hijas a hilar aunque la mayoría de ellas no quiere aprender a tejer.

Los adultos a menudo no hablan o no pueden hablar abiertamente del cambio o de sus orígenes, y los hijos deben acudir a los compañeros más experimentados en busca de ayuda, como cuando los niños tienen que ayudarse mutuamente en las tareas escolares o se dan consejos sobre cómo actuar en presencia de hispanohablantes. Pero, si las prohibiciones no permiten a los niños tener contacto social y ser maestros o modelos, entonces las fuentes de aprendizaje que no sean los padres disminuyen mucho. Con el aumento del contacto entre las culturas, los jóvenes hacen frente a mucha confusión sobre lo que deben aprender y cómo deben aprenderlo. Eso tiene que ver con el problema de transferencia del aprendizaje que origina metas contradictorias en los adultos: los adultos quieren escuelas para sus hijos pero no aceptan muchos de los cambios que la escuela trae.

Al comentar el caso de las muchachas que salen para trabajar como domésticas en la ciudad, un hombre expresó su opinión sobre las personas que aparentemente olvidan su herencia cultural.

M: Estas muchachas tratan de ser como los foráneos, no quieren decir que son ashéninkas. En realidad no se olvidan del idioma ashéninka sino que tratan de negar que son ashéninkas. Para mí, son el enemigo. ¡No me gusta! Si yo viviera diez o veinte años en Lima, regresaría a mi casa y seguiría siendo ashéninka. Hablaría el idioma ashéninka y haría todo lo que es ashéninka. Comería como ashéninka y viviría como ashéninka. No tengo que actuar de otra manera. Es vergonzoso. (T.87.21.ROB)

El entrevistado tiene esa opinión aunque su esposa es mestiza y había estado casado con ella por quince años. Expresa el sentimiento típico de un ashéninka de que uno nacido de padres ashéninkas y socializado como ashéninka debe identificarse siempre como ashéninka, aunque puede haberse casado con un foráneo y trabajar (como hacía este entrevistado) a tiempo parcial en una profesión no tradicional.

Los ashéninkas aprenden la cultura tradicional y la cultura mestiza (en algunas regiones más que en otras) y las practican en diferentes campos. En el horario diurno tradicional, por ejemplo, un muchacho acompaña a su padre a la chacra o va con él a cazar. Sin embargo, en el nuevo horario diurno, los muchachos dedican tiempo a la escuela y la recreación. Dos padres de familia hablan de este tipo de cambio.

M: Los muchachos aquí no cazan mucho porque van a la escuela y juegan mucho. Cazan más durante las vacaciones. (T.88.01.SAM)

M: En realidad mis hijos no van mucho a cazar conmigo porque están siempre en la escuela. Muchas veces voy solo. No es como cuando yo tenía su edad. (T.88.05.ARM)

Los muchachos pasan los fines de semana y las vacaciones siguiendo el patrón tradicional de acompañar a su padre. En muchas comunidades se acepta más como la norma asistir a la escuela y el cambio de las costumbres.

Por lo general, los padres ven la reducción del tiempo dedicado a la caza y la disminución de destreza en la caza como el costo necesario para que sus hijos vayan a la escuela. Las mujeres también notan un aumento dramático del número de muchachas que no aprenden a tejer porque pasan la mayor parte del día en la escuela.

M: Algunas mujeres saben tejer, pero veo que las muchachas no saben siquiera hilar.

E: ¿Por qué?

M: Porque ahora usan tela de fábrica e hilo para hacer cushmas; se han olvidado. Antes hilaban y tejían y las cambiaban por cuchillos, machetes o cualquier otra cosa que necesitaban. Hacían intercambio. Si alguien quería un hacha, daban una cushma a cambio. Si querían un machete, daban una cushma o una bolsa a cambio. (T.87.02.ALB)



De la misma manera que el uso de herramientas produjo cambios irreversibles para los ashéninkas, la sociedad ashéninka está cambiando porque el tiempo que antes se dedicaba a la caza y al tejido ahora se dedica a la escuela. Las mujeres producen menos artículos tejidos para el trueque, y ha disminuido la capacidad de los hombres de proveer alimentos para la familia. El maestro de la escuela ubica a los niños de manera que los hermanos están separados en diferentes grados y grupos de estudio, lo cual obliga a interacciones no tradicionales entre los niños. Aunque los padres hablan del temor de que su hijo sea embrujado por otro niño, la mayoría de ellos tolera la interacción de sus hijos con otros en la escuela.

Que una cultura sea superior o más legítima que otra es un asunto que no preocupa a los niños ni a los adultos. Los motivos por los que mandan a sus hijos a la escuela son lo más importante.

Las destrezas importantes de una comunidad son sus metas de desarrollo. Las prácticas sociales que ayudan al desarrollo de los niños están vinculadas con los valores y las destrezas que se consideran importantes. En el análisis final, no se puede determinar si las metas o las prácticas de una sociedad son más adaptables que las de otra, puesto que los juicios de adaptación no pueden separarse de los valores. Para los niños de la clase media norteamericana, las destrezas aprendidas en la escuela pueden tener una relación estrecha con las destrezas que necesitan para participar en muchos aspectos de la vida adulta. (Rogoff 1990:12)

El maestro de escuela presenta una cultura —mestiza— que es muy diferente de la cultura ashéninka. A los niños se les asignan lugares en el aula, se imponen diferentes normas de higiene personal, el horario es reglamentado y se prefieren estilos diferentes de conversación. Los niños se adaptan a la “cultura de la escuela” con resultados diversos; algunos se adaptan rápida y eficientemente, otros lo hacen lenta y penosamente.

La importancia de comprender la variación de lo que se espera que los niños aprendan en las diferentes culturas está relacionada con las presuposiciones de este libro en el sentido de que pensar y aprender son esfuerzos funcionales de los individuos para resolver problemas importantes en su cultura, y que los procesos de desarrollo varían en las metas y no tienen un fin universal al que todos deben aspirar. Por lo tanto, para comprender el desarrollo cognoscitivo, es esencial tener en cuenta los problemas que los niños tratan de resolver y la importancia que tienen en su cultura. (Rogoff 1990:116)

Como en el caso del aprendizaje de la cultura ashéninka tradicional, el aprendizaje de elementos de una cultura nueva está dentro de su propia combinación de historia, creencias,

motivos, prácticas y personas. Los niños van a la escuela y participan en el trabajo escolar con una combinación propia de metas, apoyo familiar, temperamento y conocimiento previo.

Hablar de quién es el agente en el aprendizaje de una cultura nueva es tan difícil como lo es en el caso del aprendizaje de la cultura tradicional. El Ministerio de Educación y el profesor tienen un currículo estructurado para presentar al niño. Aunque el profesor hace su trabajo y el niño aprende, no se puede decir que el éxito o el fracaso puede atribuirse a uno u otro sin examinar el contexto amplio dentro del que se realiza el aprendizaje.

Es imposible evitar juzgar procesos de desarrollo como buenos y malos si uno trata de *influnciar* otro grupo. Pero si la finalidad es *comprender* el desarrollo, es esencial no imponer presuposiciones sobre las metas de desarrollo de un grupo sobre individuos de otro grupo. Interpretar la actividad de las personas sin tener en cuenta sus *metas* hace que las observaciones no tengan significado. (Rogoff 1990:117)

La socialización a la cultura peruana moderna no se limita solamente a destrezas enseñadas en la escuela. El profesor puede querer que los niños sean menos reservados, los padres pueden querer que sus hijos hablen castellano, y los niños pueden querer disminuir el estigma de “primitivo”. En la socialización a la cultura moderna, la agentividad es semejante a la del aprendizaje de una nueva destreza, puesto que se sitúa en contextos, metas y acciones.

Los cambios que experimentan los individuos son diferentes en grado. La socialización tradicional de los ashéninkas ha sufrido cambios a partir del siglo diecisiete, pero no al grado que experimentan los niños ashéninkas en las áreas de mucho contacto. A medida que el contacto intenso y la educación escolar se extienden a otras regiones ashéninkas, el ritmo del cambio social y económico va en aumento. No podemos suponer que la reacción de los ashéninkas al cambio va a ser igual a la que se ha registrado en los lugares donde el cambio ya ha ocurrido. La experiencia de cambio es diferente hoy para los niños de las áreas de contacto de lo que fue hace treinta años. Los contextos y los procesos de socialización son tan amplios que la experiencia de una región puede ser diferente de la de otra, aunque parte de la experiencia puede ser semejante porque algunos comparten un contexto de aprendizaje en la cultura.

Es de esperar que se encuentre mucha diferencia del caso ashéninka en el estudio de socialización y cambio en otros grupos. Aun si existen muchos paralelos en los contextos de los ashéninkas y de otros, los grupos pueden dar diferente importancia a las metas y las motivaciones. La socialización es más que transferir la cultura de una generación a la siguiente, o asimilar costumbres tradicionales o modernas por parte de los jóvenes. Es más bien el trabajo del niño y de otros para llegar a una adaptación cómoda entre el niño y el mundo. Si la socialización es vista desde esta perspectiva, no encontrar cambio tiene tanto significado como encontrarlo.

Otra implicancia relacionada es que el aprendizaje nunca es un proceso simple de transferencia o asimilación: el aprendizaje, la transformación y el cambio están siempre comprometidos el uno con el otro, y el status quo necesita tanta explicación como el cambio. (Lave y Wenger 1990:8)

El carácter multisituado, global y persistente de la socialización se aplica a nuestros conceptos de la transferencia de conocimiento impartido en la escuela. Lave critica las teorías de transferencia del aprendizaje que comienzan con lo que se enseña en la escuela.

En el esquema conceptual de la psicología cognoscitiva, la transferencia cognoscitiva (o su ausencia) es la responsable de la continuidad (o discontinuidad) de la actividad a través de las situaciones. Este género de investigación habla sólo hipotéticamente sobre cómo podrían ser las actividades cognoscitivas fuera de la escuela, y dependen del concepto de transferencia para dar una explicación plausible de las relaciones que existen entre la escuela, el lugar de trabajo y la vida diaria de la persona común. Se supone que la transferencia del aprendizaje es el mecanismo central para que el conocimiento enseñado en la escuela sirva en la vida después de la escuela. (Lave 1988:23)

En el caso ashéninka, hay un entendimiento consistente entre los adultos y los niños en cuanto a los motivos para la instrucción y las actividades relacionadas con ella. La necesidad de aprender una destreza es evidente para el niño y lo que aprende a menudo se utiliza inmediatamente. En la escuela, los niños tienen más dificultad para aprender lo que les enseñan y a menudo tienen que repetir los primeros grados varias veces. Para los niños no es clara la aplicabilidad de aprender algo que se les presenta de una manera diferente de la que se utiliza en casa.

El éxito de los ashéninkas en la escuela depende más de la situación en que el niño se encuentra que de la estructura de la escuela o de la naturaleza del material presentado. Un niño va a la escuela porque ciertos acontecimientos históricos colocan a la escuela al alcance del niño y los padres responden enviando al niño a la escuela. La motivación de los padres para enviar a sus hijos a la escuela puede ser diferente, pero los niños también reaccionan frente a la escuela en función de la necesidad anticipada, la aceptación social y la formación de la identidad. Saber lo que se enseña en la escuela puede ser secundario a la experiencia del niño de ir a la escuela. Como miembro de la comunidad escolar, el niño puede aceptar el rol de aprendiz y practicar las destrezas que le enseñan para “adaptarse” a la sociedad escolar, su “comunidad de práctica” durante horas determinadas del día.

La persona se ha transformado en consecuencia en un practicante, un recién llegado que se convierte en un veterano, cuyo conocimiento cambiante, destreza y discurso son parte de una identidad en desarrollo —es

decir, un miembro de la comunidad de práctica. Esta idea de identidad/membresía está fuertemente vinculada con una concepción de motivación. Si la persona es miembro de una comunidad y también agente de una actividad, el concepto de la persona enlaza estrechamente el significado y la acción en el mundo. (Lave y Wenger 1990:34)

Lo típico es que las destrezas que se aprenden en la escuela y que después se emplean afuera sean el resultado de que el individuo tenga una responsabilidad no tradicional como ser el tesorero o el sanitario de la comunidad. La lectura y la escritura y las matemáticas se usan muy pocas veces fuera de la escuela, pero tener esos conocimientos habilita a una persona para realizar trabajos en los que puede usar esas destrezas. Es probable que el desempeño de esas destrezas se modifique según los fines de las tareas específicas.

La idea central es que “la misma” actividad en situaciones distintas saca estructuración de otras actividades y provee recursos estructurales para ellas. Este punto de vista está en contraposición con las presuposiciones de que las actividades y los escenarios con aislados y no están relacionados, o que algunas formas de conocimiento pueden insertarse universalmente en cualquier situación. Las situaciones diferentes, y por cierto las ocasiones diferentes que subjetivamente se experimentan como “las mismas” aquí se perciben más bien como *transformaciones* de recursos estructurales dada una forma realizada a través de su articulación mutuamente constitutiva, medida en proporciones diferentes de un lugar a otro y de un tiempo a otro. (Lave 1988:122)

No sólo las destrezas se transfieren a través de contextos. Es posible trazar paralelos entre la socialización tradicional de los ashéninkas y la socialización escolar. Las normas de conducta de los ashéninkas tales como la discreción, la honradez, la humildad, la prudencia y la destreza son transferibles a la escuela, aunque podrían expresarse de diferente manera en la sociedad de la escuela que en el hogar. Esas normas, a su vez modelan la experiencia escolar para el niño, los compañeros y el profesor. La socialización es persistente en el sentido de que puede adaptarse al cambio y puede llevarse a cabo en escenarios múltiples, ya sea una familia tradicional aislada, una comunidad moderna o una escuela o iglesia —las metas del niño son la aceptación y la prosperidad.

### Conclusión

Las voces de este estudio han hablado de la interacción de los ashéninkas con su mundo para ser socializados en él. Los relatos son en muchos casos parecidos porque los ashéninkas

comparten historia y cultura, pero también son diferentes debido a la historia del contacto y a que las metas son muchas veces diferentes. La socialización ashéninka, como la de todas las culturas, se sitúa sobre varios contextos y muchos de los valores espirituales, individuales y de grupo persisten entre generaciones aun en tiempos de cambio profundo. No es posible ni adecuado predecir qué patrones de socialización se mantendrán a medida que aumenta el ritmo y la imprevisibilidad del cambio. Sin embargo, los valores fundamentales de humildad, integridad cultural y dependencia espiritual, sin duda seguirán teniendo un lugar importante como el fondo sobre el que actúen los agentes, los eventos y los motivos de socialización.

# Apéndice

## La metodología

Los etnógrafos se involucran en la vida diaria de las personas por largos períodos de tiempo, participando hasta donde pueden en las actividades diarias, observando lo que ocurre, escuchando lo que se dice y haciendo preguntas de la manera más discreta posible para completar sus notas de campo. Las hipótesis y las preguntas para el estudio surgen a medida que el estudio se desarrolla en el escenario escogido para la observación y las categorías analíticas se generan en el campo. Entre las técnicas que se usan en la etnografía están las entrevistas, la observación, la recopilación de datos biográficos, el estudio de documentos relacionados con la historia del grupo y la grabación de narraciones y cuentos tradicionales.

La meta del etnógrafo es hacer inferencias culturales a partir de lo que la gente dice, la manera en que se comporta y los objetos de artesanía que utiliza. Lo normal es que los etnógrafos enfoquen su atención en un punto central. En mi investigación, el punto central que surgió fue el de la socialización de los niños.

### Participación en la vida cotidiana de los ashéninkas

#### Vida en la comunidad

Durante los catorce años que estudié a los ashéninkas y los asháninkas, desempeñé diferentes roles. Mi primer contacto con los asháninkas tuvo lugar en 1970, cuando era todavía estudiante y acompañé a un miembro del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en un viaje de asesoramiento a las escuelas de la región del Bajo Perené. Fui el compañero de viaje de una persona en la que los asháninkas tenían confianza. Todos me trataron con amabilidad, y experimenté por primera vez las características asháninkas de generosidad con los alimentos, respeto a la intimidad de los demás y la risa alegre cuando ocurría algo divertido.

En 1974, regresé como especialista en alfabetización y miembro del Instituto Lingüístico de Verano. Ese año, acompañado por mi esposa, supervisé los trabajos para extender un campo de aterrizaje en el Pajonal. Quedé sorprendido por la fuerza de los hombres y los jóvenes. Todos masticaban hojas de coca durante el día de trabajo —hombres y mujeres, adultos y adolescentes— para tener más fuerza y para alargar el tiempo entre las comidas.

Dos años después, mi esposa, mi pequeña hija y yo volamos en una avioneta a una comunidad del Sheshea, afluente del Alto Ucayali. El ILV nos había dado la tarea de aprender el

idioma y la cultura de los ashéninkas. En ese tiempo, el único lugar accesible por avioneta en la región del Ucayali era una comunidad que tenía una iglesia adventista y una escuela particular. Los misioneros adventistas aprobaron nuestra permanencia en la comunidad e hicieron todos los arreglos logísticos, lo cual incluía una casa prestada.

Los ashéninkas estaban un tanto confundidos acerca del propósito de nuestra presencia, pues no estaban seguros de nuestra posible afiliación con la misión adventista. No hacíamos nada en la iglesia y asistíamos a las reuniones de vez en cuando. Solamente pedíamos ayuda para traer agua a la casa y para lavar la ropa, pagando el trabajo según una tarifa recomendada por el hombre ashéninka que era el predicador laico. A menudo íbamos de casa en casa para practicar lo poco de ashéninka que sabíamos. Éramos una fuente de diversión para nuestros vecinos que se reían cuando tropezábamos con frases difíciles y con las gracias de nuestra hija de once meses de edad. También ofrecimos ayuda médica a los que vivían en la comunidad para el tratamiento de parasitosis, quemaduras leves, cortaduras, casos de fiebre, y casos de vómito y diarrea en los niños. Ofrecíamos las medicinas por dinero, alimentos u objetos de artesanía. Esa visita nos expuso a la estrictez del código de comportamiento de los adventistas y vimos hasta qué punto los ashéninkas dependían de los patrones. Descubrimos también que los grupos familiares se mantenían en diferentes lados de la comunidad y que las personas de la generación mayor de sesenta habían migrado de las regiones del Pichis, el Pajonal o el Tambo durante la fiebre del caucho.

Al año siguiente decidimos buscar otro lugar de estudio, para vivir entre ashéninkas que tuvieran menos influencia de la religión adventista. Recorrí el río Yuruá cerca de la frontera con el Brasil, y descubrí que ellos también habían migrado de las regiones del Pichis, el Tambo y el Pajonal durante la fiebre del caucho, y la población del Yuruá era poco densa. Estos ashéninkas nómadas tienen un asentamiento en el lado peruano de la frontera pero van al Brasil o al otro lado de la cuenca divisoria al Sheshea para trabajar o jugar fútbol. Después viajé por el Cohengua, un afluente del Alto Ucayali, acompañado por ashéninkas de una comunidad ubicada a orillas del Ucayali. Encontré un lugar donde el jefe tenía la esperanza de que se estableciera allí una escuela. Él y sus parientes estaban dispuestos a recibirnos y a ayudarme a construir una casa y un campo de aterrizaje. El campo de aterrizaje atrajo a varias familias. Los que tenían buenas relaciones con el jefe se establecieron a lo largo del campo de aterrizaje y los demás se establecieron como a un kilómetro de distancia. Seguimos estudiando el idioma y la cultura, y también aplicamos las vacunas antisarampionosa, antipoliomielítica y DPT, y tratamos problemas menores de salud.

La mayor facilidad con que hablábamos la lengua nos hizo menos notorios. A pedido del jefe, empezamos a enseñar lectura y principios de matemáticas en la entrada de nuestra casa. Después llevamos de una comunidad que tenía escuela a una persona para ayudarnos a aprender el idioma. Le enseñamos a enseñar utilizando los textos escolares que habíamos elaborado y después de poco tiempo, esa persona nos reemplazó en el rol de maestros. El profesor ashéninka se quedó en la comunidad cuando salimos y enseñaba a adultos y niños. Los comuneros construyeron un local escolar con techo de palmera y más familias se trasladaron

a la comunidad. Un año después, el Ministerio de Educación dio valor oficial a la escuela y nombró a nuestro ayudante como maestro remunerado por el estado.

En los años siguientes, viví con mi familia por períodos de dos meses en una comunidad del Pajonal y otra comunidad del Pichis. Entre permanencias en la comunidades, realicé viajes de investigación a las regiones del Perené, el Apurucayali y el Pachitea. Todas las temporadas que pasé en las comunidades tenían las mismas características: yo iba con mi esposa e hijos, estudiábamos el idioma, participábamos en lo posible en las actividades diarias de nuestros anfitriones y brindábamos el cuidado médico que no hubieran podido recibir de otra manera.

Con un cuaderno de notas y una grabadora, yo era conocido por todos como una persona interesada en aprender el idioma ashéninka. Cuando me preguntaban por qué quería aprender el ashéninka, les contestaba que quería escribir libros en su idioma. No permanecimos en ninguna comunidad por un período mayor de cuatro meses porque queríamos disminuir la posibilidad de dependencia, no queríamos intervenir en la política de la comunidad y queríamos tener una visión más general de los ashéninkas.

Participábamos en la vida diaria de nuestros anfitriones siempre que se presentaba la oportunidad. Participé en expediciones de caza y pesca, trabajé en las chacras y acompañé a los hombres a visitar a los vecinos. Mi esposa visitaba a las mujeres mientras los niños jugaban. También fuimos a fiestas y participamos en los eventos deportivos de la comunidad.

Vivimos siempre en una casa pequeña con techo de palmera que había sido construida según nuestras indicaciones (la parte delantera abierta y un dormitorio con paredes) o que nos prestaban para el tiempo de nuestra permanencia. En lo posible, evitamos relaciones económicas con los demás, tratando de no ser una fuente de bienes materiales. Los ashéninkas nos veían como personas de estatura alta, que eran un tanto divertidos y no exigentes, y que tenían mucho interés en el idioma y la cultura ashéninkas. Por lo general había alguien en la entrada de nuestra casa que quería hablar con nosotros, jugar con nuestros hijos, ojear revistas o escuchar sus voces en la grabadora.

### **Programa de desarrollo educativo**

En 1980 cambió el énfasis de mi trabajo entre los ashéninkas. El Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano habían firmado recién un convenio de trabajo de diez años de vigencia, y se destinaron fondos para un proyecto de desarrollo educativo que tendría cinco años de duración. Así comenzó un período de cinco años dedicados a la preparación de libros para la enseñanza de la lecto-escritura en los idiomas asháninka y ashéninka, la publicación de tres tomos de leyendas, contacto y asesoramiento con los líderes políticos ashéninkas en cuanto a sus preocupaciones en el campo educativo, y la capacitación de más de cien maestros para las escuelas bilingües. Ese tiempo amplió mi visión de los ashéninkas y de los que los rodean durante los viajes largos que hice para visitar más de treinta comunidades ashéninkas.



### **La observación**

Para el estudio sistemático de la cultura se tomaron notas. Desde 1970 hasta 1985, las observaciones fueron de carácter general. En viajes realizados en 1987 y 1988, enfoqué las observaciones en los escenarios, los agentes, las metas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomé nota de las actividades naturales de adultos y niños que sugerían una actividad de aprendizaje o el uso de una destreza o un valor aprendidos. Los registré en mis notas de campo, tomé fotografías y coleccioné los instrumentos utilizados.

### **Los documentos**

La evidencia documentada de la vida familiar de los ashéninkas se encuentra en diarios e investigaciones hechas por misioneros y antropólogos que vivieron entre los ashéninkas y aprendieron el idioma (Bodley 1970, Elick 1970, J.G. 1868, Stahl 1932, Stull 1951). Otras obras documentan los eventos históricos de la región (Biedma y Tibesar 1981, Ortiz 1978). Viajeros y exploradores registraron muchas impresiones sobre los ashéninkas (Baker 1983, Foster 1924, Sabate 1877, Sandeman 1939, Sinclair 1895). Las transcripciones de cuentos tradicionales y contemporáneos hablan de las relaciones familiares y expresan los valores que los ashéninkas comparten (Anderson 1985, 1986a, 1986b; Fernández 1986). Los datos que aparecen en las fuentes corroboran muchas de las observaciones y los testimonios de los entrevistados y ayudan a describir el contexto en el que las actividades de aprendizaje se realizan.

### **Los cuentos tradicionales**

Desde el principio de mi estudio del idioma y la cultura ashéninkas, pedí a casi todos los que conocía que narraran cuentos para grabarlos. Durante casi dos años, grabé pocos cuentos porque la gente decía que no sabía cuentos; contaban cuentos sólo en versiones abreviadas o con más palabras castellanas que lo que hubiera sido de esperar. Ese tipo de cuentos eran más frecuentes en las regiones del Ucayali y el Pajonal, donde había pensado que vivían los mejores narradores. Los grupos del Ucayali eran muy aislados y los del Pajonal habían tenido poco contacto con el exterior; por lo tanto pensé que contarían los cuentos más tradicionales. Sin embargo, parece que el aislamiento había disminuido la audiencia de manera que sólo los cuentos más básicos se contaban y solamente se contaban a los niños. Grabé relatos de un viaje río arriba, del jaguar, del origen del hombre blanco y el de un oso que secuestró a una mujer. Había oído que en otras regiones contaban que Dios había vivido en la tierra, que la luna había sido un hombre, del diluvio y de los seres demoníacos. Traté de que la gente me contara esos cuentos pero no lo logré.

Estaba descontento con la calidad de mi recopilación hasta que viajé a las regiones del Pichis y el Apurucayali. En un viaje por el Apurucayali conocí a un hombre que llenó más de dos cassettes con cuentos, con lo cual se duplicó el número de cuentos que tenía en mi compilación.

Un año después, en 1979, estuve presente por primera vez en la asamblea general de los líderes de las comunidades del Pichis. Me presentaron a la asamblea a la que expliqué mi trabajo. La noche siguiente, escuché risas que venían del otro lado de la plaza. Allí encontré a un hombre que contaba cuentos —sus oyentes no podían contener la risa. Le pregunté si podía grabar sus cuentos y me dijo que sí. Cuando terminó, pregunté si otros querían contar cuentos. Otros dos se presentaron voluntariamente, así que también grabé sus cuentos. Eran días llenos de actividades y no pude hablar con los narradores fuera de las sesiones de grabación.

De regreso en mi oficina en Pucallpa, pregunté a un ashéninka que me enseñaba el idioma si reconocía el nombre del mejor narrador de cuentos. Me dijo que ese narrador era bien conocido por su habilidad para contar cuentos. Unos días después, hice un viaje a su comunidad para pedirle que fuera conmigo a Pucallpa para trabajar mientras esperábamos el nacimiento de nuestro segundo hijo. Él aceptó la propuesta y me acompañó a Pucallpa.

Pronto me di cuenta de que el narrador era un experto en la cultura tradicional. Comenzamos con una lista de animales y plantas. Seguimos un formato semiestructurado, viendo la figura de una planta o animal parecido en un libro y tratando de recordar los nombres de otros. La lista resultó bastante completa, casi demasiado completa: después descubrí que mi informante había acuñado muchos nombres descriptivos que los demás no podían reconocer. Después de recoger nombres de animales y plantas, pedí los nombres de los seres sobrenaturales, las estrellas, los planetas, los personajes míticos y cualquier otra categoría en que podía pensar. Estas listas largas no sólo nos dieron un buen punto de partida para un diccionario (Payne 1980), sino que sirvió para que el narrador recordara otras leyendas.

En los días siguientes, el narrador me contó tantas historias como para llenar veintitrés horas de grabación. Para principiar, le pedí que me contara todos los cuentos que sabía y cuando ya no podía recordar más íbamos a la lista de nombres. Por ejemplo, cuando llegamos al jaguar, me contó más de una docena de cuentos sobre jaguares. Cuando llegamos a la sección de los monos, recordó cuentos de los tiempos míticos cuando muchos tipos de monos eran personas. A veces aparecía un tema o motivo, como lagos que crecían rápidamente para llevarse a la gente. En esos casos, preguntaba si había otros cuentos con el mismo tema.

Lo ideal es que las reuniones para contar cuentos se realicen de noche, en la casa del narrador con una audiencia muy animada y —para beneficio del investigador— con la presencia disimulada de una cámara de video. Estas sesiones se realizaron de día, en un cuarto pequeño, con una audiencia formada por otro ashéninka y yo, y frente a una grabadora. Mucho de la narración se perdió por falta de una máquina de video, puesto que el narrador hacía gestos con el rostro y las manos, y manipulaba objetos de la oficina para ayudarse durante la na-

ración del cuento. La presencia del otro ashéninka ayudaba a seguir la narración. En la narración de cuentos entre los ashéninkas hay interacción pues los oyentes se ríen en las partes graciosas, hacen preguntas y hacen comentarios para ayudar al narrador a contar bien el cuento.

Dos personas trabajaron en el procesamiento de las grabaciones después que terminó la narración. Un ashéninka que hablaba castellano con facilidad y sabía escribir bien hizo la primera traducción de los textos al castellano. Eso permitió tener una idea general del contenido, puesto que yo no podía leer los cuentos en ashéninka en ese tiempo. Después me di cuenta de que el traductor había usado un castellano rebuscado que había ocultado la belleza simple de las narraciones, lo cual exigió que se hiciera una nueva traducción algunos años después. Otro informante transcribió las grabaciones, una tarea que tomó muchos meses. Le pedí que hiciera la transcripción más exacta posible y que conservara todas las voces onomatopéyicas y las repeticiones. Sin embargo, debido a que el informante utilizó una grabadora que a veces no funcionaba bien, existen algunos errores en las primeras transcripciones.

Algunos cuentos —alrededor de un diez por ciento— contenían eventos y temas que mis entrevistados consideraron que eran actividades sexuales pervertidas. Aceptaron hacer una transcripción inicial de los textos pero se negaron a hacer más trabajo editorial. Aunque los entrevistados oían esos cuentos en compañía de otros hombres en las fiestas, no los consideraron adecuados para la publicación. No se negaron a trabajar en otros cuentos que hablaban de relaciones sexuales normales y de violencia o que contenían humor escatológico. Los cuentos censurables quedaron en su forma inicial; mientras tanto yo empecé a trabajar en el noventa por ciento restante. Con esos datos, estudié la morfología y el léxico del idioma, y las estructuras sintáctica y narrativa.

Procesar los cuentos tomó mucho tiempo. Los cuentos escritos a mano fueron copiados en una computadora y se sacó una copia impresa. Luego comenzó la revisión: se corrigió el deletreo, se omitieron las frases y las voces onomatopéyicas muy repetidas, se pusieron los signos de puntuación según las reglas que habíamos establecido a medida que avanzaba el trabajo. Tuvimos que decidir dónde estaba el inicio de una oración, dónde debía ir una coma y cómo representar las voces onomatopéyicas. Puesto que los cuentos iban a publicarse con traducción al castellano, seguimos en lo posible las normas de puntuación del castellano.

Dibujantes ashéninkas hicieron las ilustraciones para muchos de los cuentos. Contraté a cinco dibujantes para que escucharan o leyeran el cuento y luego dibujaran una interpretación del mismo.

Cuando el trabajo editorial de los cuentos había llegado al punto de publicación, los traducimos al castellano. Hasta la fecha se han publicado tres volúmenes de cuentos (Anderson 1985, 1986a y 1986b). Otros cuentos están todavía en forma de notas de campo. Aunque no siguen exactamente la forma de las narraciones grabadas, conservan los mismos temas, acciones, conversaciones y la estructura básica de los originales.

## Las entrevistas

### Procedimientos seguidos en las entrevistas

El método principal para recopilar datos fue el de entrevistas estructuradas y espontáneas. Hice las entrevistas en los meses de junio a agosto de los años de 1987 y 1988. En 1987, las preguntas fueron sobre temas de idioma, etnicidad y socialización. En 1988, las entrevistas se concentraron más en la socialización y el cambio. Las preguntas se desarrollaron en el campo y se modificaron a través del tiempo. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el hogar del entrevistado, de modo que podían referirse fácilmente a objetos, lugares y personas.

A algunas personas las entrevisté en castellano, pero la mayoría de las entrevistas se realizaron en ashéninka con la ayuda de un intérprete. Me ayudaron dos intérpretes principales, uno el primer año y otro, el segundo. Ellos me ayudaron a expresar las preguntas de una manera que facilitara la comprensión por parte de los entrevistados y fueron el elemento ashéninka en la audiencia.

La mayoría de las entrevistas se grabaron en cinta magnetofónica. Típicamente las preguntas se refieren a escenarios, actividades y procesos asociados con actividades de aprendizaje.

### Biografías

Pedí a todos los entrevistados que dieran sus datos biográficos para poder poner los datos en contexto. Las circunstancias de la vida tales como haber sido criado por foráneos, no tener madre o padre, o el tiempo que el entrevistado había pasado en la escuela ayudaron a interpretar otras respuestas.

Entrevisté a hombres y mujeres entre las edades de veinte a ochenta años. Algunos eran analfabetos y otros tenían varios años de educación superior. Algunos eran monolingües y habían tenido poco contacto con otras culturas, otros eran bilingües en ashéninka y castellano y habían tenido mucho contacto con los mestizos. Los entrevistados tenían diversas experiencias económicas. Todos trabajan en la agricultura de subsistencia y ganan dinero como mano de obra contratada, como empleados profesionales del gobierno o como domésticas en casas de la ciudad. Los entrevistados provienen de diferentes regiones geográficas y ecológicas, algunos tienen poco acceso a las tierras mientras que otros tienen acceso a grandes extensiones de tierra. Aunque todos fueron entrevistados en las regiones del Perené y el Pichis, muchos habían venido del Ucayali o del Pajonal.

La mayoría de los ashéninkas entrevistados se han identificado como seguidores de la fe adventista y algunos se identifican como católicos. Algunos son seguidores sofisticados de la fe adventista, otros son seguidores nominales y muchos se han alejado de la fe debido a la estrictez del código moral adventista. La cosmovisión, los valores y las actitudes hacia los

foráneos y las instituciones foráneas han sufrido cierta influencia de la vinculación que han tenido con la fe adventista. Hice indagaciones para encontrar indicios de la cosmovisión y los valores. Pregunté sobre el conocimiento de plantas mágicas, el uso de plantas medicinales, masticar coca, experiencia con la fe adventista, la brujería y los valores de honradez y de respeto a los mayores.

### **Temas tratados en las entrevistas**

La mente es selectiva en lo que recuerda. A menudo olvidamos los momentos más vergonzosos pero recordamos bien una experiencia en la que hemos estado al borde de la muerte (Labov 1972). Para aprovechar esa selectividad, pedí a los entrevistados que recordaran actividades de aprendizaje. Para una entrevistada, aprender a hilar fue un proceso sin incidentes, pero estuvo lleno de incidentes para otra. Pregunté qué habían aprendido de uno de los padres o de otro adulto y qué habían enseñado, a su vez, a sus hijos. Busqué diferencias entre la manera en que a uno le habían enseñado y la manera en que esa misma persona había enseñado a otro.

De las actividades de aprendizaje que recordaron, traté de descubrir los procesos de la actividad, preguntando los detalles del escenario, los participantes, los instrumentos que se usaron, la edad del niño durante las distintas etapas del aprendizaje, el orden en el que se aprendían las destrezas secundarias, y qué dijeron los participantes. Pedí que explicaran por qué se enseñaba algo. Este tipo de preguntas mostraba la motivación para aprender y las expectativas de todos los involucrados.

Las preguntas no eran bien definidas, lo cual permitió a los entrevistados dar información que de otro modo hubieran omitido. Las preguntas estaban relacionadas con cuatro áreas principales y había preguntas adicionales para ampliar los datos y llenar los vacíos de las respuestas iniciales. En la mayoría de las preguntas traté de indagar el efecto de las experiencias (vergüenza, enojo, tristeza, etc.).

1. Pregunta principal: Háblame acerca de tu vida.

Preguntas adicionales:

- Ascendencia
- Lugares donde había vivido
- Experiencias económicas con foráneos (tipo de trabajo, explotación, conflictos de tierras)
- Religión (iglesia, chamanismo, brujería)
- Experiencias en la escuela
- Participación en ritos (restricciones dietéticas del cazador, uso de plantas mágicas)

Idioma utilizado en diferentes contextos (castellano o ashéninka)  
 Actitudes culturales  
 Orgullo étnico y estigma

2. Pregunta principal: ¿Qué te enseñaron tus padres o tus abuelos?
3. Pregunta principal: ¿Cómo aprendieron tú y tus hijos/hijas a [cazar, hacer flechas, trabajar en la chacra, cocinar, hilar, tejer tela, tejer esteras, ser chamán, construir casas, hacer canoas, masticar coca]?

#### Preguntas secundarias

Escenario  
 Edad del niño  
 Participantes, procedimientos  
 Qué dijeron  
 Por qué es importante  
 Problemas y soluciones  
 Cómo se practica  
 Nivel aceptable de competencia a edades diferentes

### Transcripción de las entrevistas

Las entrevistas se grabaron en una pequeña grabadora no profesional. Las respuestas a todas las preguntas se dieron en castellano o en ashéninka, y luego se tradujeron al castellano.

Hice la transcripción personalmente, pero luego descubrí que las transcripciones exactas eran tediosas, especialmente cuando una pregunta secundaria larga obtenía una respuesta corta. Algunas respuestas repetían lo que se había dicho antes o contenían información totalmente irrelevante para la pregunta o el estudio. Para acelerar el procesamiento de los datos, comencé a resumir las preguntas y dar una traducción libre al inglés. A veces pasé por alto las preguntas secundarias en la transcripción, aunque sí se incluyeron las respuestas. Por ejemplo, cuando le pregunté a una mujer cómo le había enseñado su madre a hilar, no puse las preguntas secundarias en la transcripción, tales como “¿Cuántos años tenías?” “¿Qué dijiste?” “¿Qué dijo ella?” “¿Qué pensaste?” Esas preguntas secundarias sólo sirvieron para completar la respuesta a la pregunta original. Puse las preguntas secundarias en las transcripciones cuando cambiaban la naturaleza de la pregunta original. Por ejemplo, cuando yo preguntaba: “Tus padres te hablaban en castellano cuando eras niño?” una pregunta secundaria como “¿En qué contextos te hablaban solamente en ashéninka?” provocaba una respuesta que no iba con la primera pregunta.

## Investigación de campo

### Primer viaje

El primer viaje cuya finalidad específica fue llenar los vacíos de mi trabajo anterior, lo realicé en agosto de 1987. Fue un viaje exploratorio pues yo estaba interesado en el cambio cultural y los procesos educativos tradicionales de los ashéninkas, pero tenía dudas en cuanto al lugar más adecuado para hacer la investigación de campo y sobre las preguntas que debía hacer. Una vez que fijé un itinerario general, notifiqué de mi llegada a un amigo que después se convirtió en mi intérprete y barquero. Viajé en avioneta desde Pucallpa hasta Puerto Bermúdez y me alojé en un hotel por unos días. La primera actividad fue saludar a los funcionarios del gobierno y a los comerciantes del pueblo a quienes había conocido en visitas anteriores para hablarles del propósito de mi visita y para intercambiar noticias personales. Esa tarde y al día siguiente vi a muchos amigos ashéninkas a quienes les solicité entrevistas.

Esa misma noche, comencé a entrevistar a los ashéninkas con los que había hablado por la tarde. A propósito limité las entrevistas a menos de una hora de duración porque quería entrevistar a muchas personas y hacer que la entrevista pareciera una conversación informal para los entrevistados. Esto funcionó bien, y la duración de las entrevistas fue de entre veinte minutos y dos horas, variando según el estilo individual para dar las respuestas y la edad—los entrevistados más jóvenes tenían menos que decir que los mayores.

La primera lista de preguntas que empleé fue la siguiente:

Háblame sobre tu vida.

¿En qué contextos hablas castellano?

En tu opinión, ¿para qué sirve la alfabetización?

¿Por qué tus padres te mandaron o no te mandaron a la escuela?

¿Por qué algunos están orgullosos de su cultura y otros no?

¿Qué te enseñaron tus padres cuando eras niño?

¿Cómo te enseñaron tus padres esas cosas?

¿Cómo se las enseñas a tus hijos?

A medida que se desarrollaba la entrevista, hacía preguntas secundarias para ampliar y profundizar la respuesta. A veces la pregunta no se entendía bien y yo tenía que formularla de nuevo. Con el tiempo, las respuestas siguieron patrones y las respuestas de diferentes personas resultaron semejantes. Mis preguntas secundarias también comenzaron a seguir un patrón, y algunas de ellas se convirtieron en nuevas preguntas.

Entrevisté a casi todos los que estaban disponibles en Puerto Bermúdez, pero tenía especial interés en entrevistar a los que habían participado en la historia de la región: los líderes políticos de más edad, maestros y predicadores laicos. También quise entrevistar a las personas que sabían narrar cuentos, pensando que podrían expresar mejor sus experiencias y opi-

niones. Encontré a muchos de ellos en Puerto Bermúdez e hice una lista de los que vivían por el río Nazarateki a los que podría encontrar para entrevistar.

Después de terminar en Puerto Bermúdez, mi compañero de viaje y yo surcamos en *peque-peque* (canoa con motor) los ríos Pichis y Nazarateki, parando en la casa de amigos y conocidos. Si la persona estaba en casa y quería darnos una entrevista, nos quedábamos hasta que terminábamos. Si la persona no estaba en casa, le dejábamos un mensaje de que queríamos hablar con él al día siguiente y dábamos la hora aproximada de nuestra llegada.

Los viajes y las entrevistas fueron espontáneos en muchos aspectos. Hicimos muchas paradas no programadas porque nos encontrábamos con algún antiguo amigo a quien no habíamos esperado encontrar. A veces personas desconocidas tenían mucho interés en responder a las preguntas porque los temas eran de su interés. A menudo encontré temas que merecían mayor investigación después de escuchar los datos biográficos de la persona. Por ejemplo, cuando un maestro me dijo que su esposa era amuesha le pregunté cómo usaban la lengua nativa de él, el idioma de su esposa y el castellano en diferentes contextos, especialmente en la comunidad donde él enseñaba. Cuando una mujer dijo que la habían llevado como esclava quise saber más sobre el incidente.

Todos los entrevistados quisieron participar sin recibir pago directo. Me conocían bien gracias al trabajo que había realizado durante diez años en ese valle. Para muchos, el proyecto de desarrollo educativo que yo había administrado les había dado un trabajo, les había permitido recibir capacitación gratuita, había dado trabajo o capacitación para un familiar cercano, o les había servido para que el gobierno estableciera una escuela en la comunidad. Otros habían trabajado para mí en la preparación de textos escolares, narrando cuentos tradicionales o como asesores para el análisis lingüístico. Esas personas esperaban recibir algún tipo de compensación, como hacer reparar un radio en Puerto Bermúdez, una cena y una noche en el hotel o el pago del pasaje por camión a La Merced viajando como mis compañeros. Al intérprete le pagué por el tiempo de trabajo y el uso de la canoa y el motor.

Al terminar el tiempo programado para la región del Pichis, fui por carretera de Puerto Bermúdez a La Merced, el centro del transporte para la región del Perené, donde los viajes por tierra empiezan y terminan. En La Merced visité a los funcionarios de educación y del gobierno, comerciantes y el personal de la oficina regional de la organización de defensa legal de los ashéninkas. Les hablé de mis estudios, la investigación e intercambié con ellos información sobre la familia.

En la región del Perené hice un pequeño cambio de enfoque en las preguntas. Puesto que se practican pocas de las destrezas tradicionales como el tejido y la fabricación de flechas, y los ashéninkas han estado en contacto intenso con los mestizos durante más de dos generaciones, pensé hacer preguntas relacionadas principalmente con la etnicidad y el idioma.

Aunque viví en La Merced y San Ramón durante unos dos años, en esa zona soy mucho menos conocido por los ashéninkas que en las regiones del Pichis y el Ucayali. Mis contactos principales en el Perené eran las familias de los que habían estudiado los cursos de capacitación para maestros bilingües, las familias de los maestros y los líderes políticos regionales



ashéninkas. Sólo una vez no seguí ese patrón cuando pude entrevistar a un profesor jubilado que había venido de Puno con Frederick Stahl para establecer una escuela adventista para niños ashéninkas. En ese caso, sólo hice preguntas sobre la historia de la escuela y sobre sus experiencias personales como maestro de los ashéninkas, tratando de saber qué pensaba sobre cuál era la razón por la que algunos ashéninkas se oponían a la educación escolar y otros la defendían con entusiasmo.

En la región del Pichis, casi todos los entrevistados fueron varones. En el Perené quise entrevistar por lo menos a tantas mujeres como hombres. Pude hacerlo porque la mayoría de los postulantes para maestros eran mujeres y muchas de ellas estaban acompañadas por hermanas o madres que tenían más interés en participar en las entrevistas que las mujeres del Pichis. Quería entrevistar a las mujeres porque los hombres del Pichis habían dicho que muchas de las mujeres que salían para trabajar como domésticas rechazaban la cultura ashéninka, lo que era improbable entre los varones.

Pregunté a las personas de más edad sobre las destrezas que sus padres les habían enseñado. También les pregunté cómo habían aprendido a hablar el castellano y por qué sus padres los habían enviado a la escuela. Traté de averiguar si se avergonzaban de la lengua y la cultura ashéninkas o si estaban orgullosos de ellas, y si tuvieron problemas en la escuela. A los jóvenes adultos les pregunté sobre los matrimonios mixtos, las ventajas y las desventajas de ser ashéninka y de no ocultarlo, y sus ideas en cuanto a lo que con el tiempo pasaría con el idioma y la cultura ashéninkas.

Los ashéninkas trabajan en las chacras casi todo el día, así que programé los viajes durante el día para llegar a un lugar al atardecer. Debido a la relación que tenía con las personas que visité y debido a que les había ofrecido hospitalidad durante los años que habíamos vivido en La Merced, me ofrecían alimentación y un buen lugar para dormir. Después de hablar sobre la familia y entregar cartas de mi esposa y de personas que vivían en el Pichis y que sabían que yo iba a viajar por el Perené, les explicaba mis estudios, el propósito de mi investigación y el tipo de preguntas que quería hacerles. Después de la comida, nos sentábamos en grupo y yo hacía las preguntas en un cuarto alumbrado por lamparines, y la entrevista se registraba en cinta magnetofónica.

Los entrevistados estaban tranquilos, respondían con entusiasmo y se divertían con las respuestas de los demás. A menudo todos se reían al mismo tiempo. Por lo general, las preguntas eran nuevas para todos, pero tenían opiniones fuertes sobre los temas. Todos sabían que yo era un entusiasta defensor de la educación bilingüe, la publicación de libros en ashéninka y la cultura nativa. Pensé que expresarían opiniones semejantes pero yo les pedía que explicaran sus ideas.

## **El segundo viaje**

Hice un segundo viaje en agosto de 1988 con una idea más clara sobre el enfoque de las preguntas y los vacíos que debía llenar. El viaje al Perené dio la perspectiva histórica de las

tendencias culturales de los ashéninkas, pero no muchas familias seguían las actividades tradicionales como había visto en otras regiones. Para entonces, mi interés se había reducido a la socialización de los niños, pero el viaje resultó ser nuevamente un viaje exploratorio porque tenía la intención de mejorar las preguntas y la observación en un tercer viaje (que no pude realizar). Viajé en avioneta de Pucallpa a Puerto Bermúdez, esperando encontrar al mismo compañero de viaje e intérprete que me había ido conmigo el año anterior. Mi plan original fue ir a las comunidades al este del río Nazareteki que tenían escuela. Escogí ese lugar porque yo había capacitado a los profesores bilingües de esas comunidades, decían que los ashéninkas de ese lugar seguían un modo de vida tradicional y la mayoría de la gente eran ashéninkahablantes monolingües. Pensé hacer preguntas parecidas a las que había hecho el año anterior, pero enfocar más en la manera en que los padres les habían enseñado las destrezas tradicionales y cómo las enseñaban a sus hijos. También pensé observar las escuelas bilingües para comparar los estilos de instrucción empleados por los maestros, la administración del aula en las diferentes escuelas, y el entusiasmo de los padres por la escuela, el profesor y el estilo de instrucción.

Los planes que tuve cambiaron. Un mes antes, había enviado una carta en la que explicaba mis planes a mi intérprete, pero no llegó hasta dos semanas después de mi llegada. Su cuñado me dijo que mi intérprete había regresado a su casa y no volvería hasta diez días después cuando estaría de servicio como promotor de salud en la posta médica de Puerto Bermúdez. Busqué otro compañero pero no encontré a nadie que tuviera tiempo para acompañarme en un viaje difícil en el que tendríamos que hacer largas caminatas con mis efectos personales y equipo de investigación. Mientras buscaba un intérprete, saludé a antiguos amigos e informé a las autoridades gubernamentales y educativas sobre el itinerario y el propósito de mi visita. Me dí cuenta de que el pueblo parecía vacío para la semana que seguía a las celebraciones del día de la independencia del Perú.

En la tarde, encontré a un ex asesor del idioma ashéninka a quien no había visto el año anterior. Me dijo que el pueblo estaba casi desierto porque el gobierno había retirado a las fuerzas policiales debido a amenazas de los elementos terroristas que estaban en el área de Pozuzo a varios días de distancia. Muchos de los comerciantes importantes habían salido del pueblo en viajes de vacaciones. Esa noche pregunté a personas de mi confianza si yo o las personas a las que iba a visitar estarían en peligro y todos dijeron que el riesgo era mínimo. Entonces decidí hacer algunos cambios en mis planes de viaje. Mi asesor ashéninka me invitó a visitar su comunidad y me mencionó la situación precaria de la escuela donde los alumnos no tenían útiles escolares. Me sugirió que si yo iba a pasar todo ese tiempo en su comunidad, sería un buen gesto de mi parte dar a los niños suficientes materiales para el segundo semestre. Esa noche, mi acompañante se fue de compras y compró cuadernos, lápices, lapiceros, taja-lápices, reglas, plumones, tizas y borradores para los treinta alumnos de la escuela primaria y los diez niños de educación inicial.

La comunidad no tenía jefe, pero tenía un líder electo. A fines de la década de los cincuenta, se había fundado una escuela adventista en la que estudiaron los parientes del jefe

que posteriormente había muerto. Sus cuatro hijas y sus familias vivían allí también. Esas mujeres por entonces tenían entre sesenta y setenta años; muchos de sus hijos y sus familias vivían todavía en la comunidad y la población llegaba a unas noventa personas. Todos, salvo una familia, tienen parentesco consanguíneo o de afinidad con las cuatro hermanas.

Me sorprendió el origen de los cónyuges de los descendientes del primer jefe. Las cuatro hermanas se han casado nuevamente con hombres más jóvenes del Pajonal y del Perené y con un mestizo que vive como ashéninka aunque no habla el idioma nativo. Los hijos y las hijas de las cuatro hermanas se han casado con personas de río arriba, de río abajo, del Pajonal y del Perené. La única familia no emparentada con las cuatro hermanas vino de la región montañosa que está en el extremo occidental de la región del Ucayali. Llegaron a la comunidad con uno de los hijos de una hermana que regresaba de un viaje de negocios.

Mi anfitrión e intérprete era el líder electo. La tarde que llegué, convocó a una reunión general a todos los hombres y las mujeres de la comunidad. Explicué el propósito de mi visita, pedí su ayuda y les expliqué que había traído una donación para la escuela. La respuesta fue positiva, de manera que establecí un horario tentativo de visita a las casas para entrevistar a los adultos.

Primero entrevisté a mi intérprete y su esposa. Pedí que me dieran datos biográficos breves y me explicaran cómo habían aprendido destrezas específicas. El año anterior había hecho preguntas sobre el procedimiento para hacer un objeto, como el procedimiento para hacer flechas. Pero en este viaje hice más preguntas sobre la interacción entre el padre y el hijo, y sobre el efecto de esa interacción en los niños. A veces las preguntas eran difíciles de explicar, así que las hacía en castellano y en ashéninka.

Mi intérprete hablaba bien el castellano, pues había cursado estudios hasta el nivel preuniversitario cuando decidió quedarse en la selva. También dominaba su lengua nativa porque vivía en una comunidad en la que el ashéninka goza de prestigio. Traté de hacer las preguntas en ashéninka pero también las hice en castellano, expresándolas de manera que facilitara la traducción al ashéninka. Mi intérprete hacía la pregunta en ashéninka y la expresaba de otra manera si no era entendida en la forma original. Yo entendía la mayoría de las respuestas, pero la calidad de la grabación no fue lo suficientemente buena para que yo hiciera la transcripción. Traté de contratar a uno de mis intérpretes para hacer la transcripción en ashéninka pero ninguno tuvo tiempo para dedicarse al proyecto.

Algunos de los entrevistados prefirieron contestar en castellano, pero otros prefirieron contestar en ashéninka. La calidad de las respuestas parece que varía un poco entre los dos idiomas. Cuando alguien respondía en castellano, a menudo le pedía que dijera las palabras en ashéninka que utilizaba en una interacción de aprendizaje.

Mis preguntas sorprendieron a mis entrevistados. Nadie les había hecho preguntas como “¿Cómo aprendiste a tejer?” Luego traté de obtener más información con una pregunta como “¿Qué pasaba cuando hacías un error en el tejido?” Luego pregunté “¿Cómo te sentías cuando tu madre te golpeaba (o se reía de ti) porque habías hecho un error?”

Estas dos últimas preguntas surgieron después que algunas entrevistas mostraron que todos recordaban claramente sus errores y las interacciones y los sentimientos que siguieron a esos errores.

Fui a todas las casas, a veces en compañía de mi intérprete y a veces solo cuando pensaba que el castellano sería el idioma más adecuado para el entrevistado. Al llegar a una casa, por lo general encontrábamos a alguien que estaba por lo menos con un niño. Entrevistábamos al hombre o la mujer mientras el niño iba a la chacra a llamar al padre o la madre. Al llegar a la casa siempre encontrábamos a alguien ocupado en alguna actividad como cocinar, hilar, tejer en el telar, tejer canastas o reparar el techo. Por lo general esa actividad era el tema inicial de la conversación. Estando en la casa, podía pedir que me mostraran las herramientas utilizadas por los adultos y los niños. A veces uno de los adultos hacía una demostración de cómo ayudaba al niño a aprender una destreza, como la manera de coger el arco o de jalar el algodón para hilar. En la casa, vi materiales impresos o escritos, tales como posters adventistas, un estante con revistas y libros, o los cuadernos de los niños. Cuando preguntaba la edad que la persona tenía cuando aprendió una destreza o cuando ocurrió un evento importante, el entrevistado podía referirse al hijo o nieto y dar una edad aproximada. En mi visita a una casa, vi a un niño de unos doce años de edad que tenía el síndrome de Down e hice algunas preguntas sobre él. Yo no sabía mucho acerca de esa condición, pero vi que en la casa había interacción entre el muchacho y sus padres y hermanos.

Menos de la mitad de las casas estaban en la comunidad propiamente dicha. La otra mitad estaba dispersa al otro lado de la quebrada, a una distancia de entre cinco y diez minutos a pie. Por lo general visitaba una casa cuando ya habían terminado las clases de la escuela. Al llegar a una casa, podía ver a los niños ocupados en diversas actividades: haciendo tareas escolares en los cuadernos, ayudando al padre en la chacra, trayendo leña, yendo a cazar o pescar, ayudando a la madre a hacer masato, cocinando yuca para la cena, hilando o entreteniendo a un hermano o primo pequeño.

Mi intérprete y yo pasamos varias horas haciendo un croquis de la comunidad; hicimos también una lista de los pobladores y de sus relaciones de parentesco. Con esto descubrí que el hermano de mi intérprete tenía dos esposas y muchos hijos. También mostró hasta qué punto los hermanos de una familia se casaban con los hermanos de otra familia. Fue la mejor manera de hacer un inventario de los niños en edad escolar y de colocarlos en la familia a la que pertenecían.

Aunque no pensaba incluir en mi estudio datos de observaciones de la actividad escolar, pasé muchas horas de mi tiempo libre dentro y fuera de la escuela, observando y escuchando la clase, y a veces grabando y tomando fotografías. Observé el comportamiento de los niños, que eran muy parecidos a los alumnos de otras clases de primaria que había observado. Salvo por el vestido, los niños del primer grado podrían haber estado a gusto en la mayoría de las escuelas. Tomé notas del horario, el tiempo que el maestro dedicaba a cada una de las actividades, y el tiempo que pasaba con cada uno de los grupos de distinto nivel en esa escuela unidocente. Observé el horario escolar durante muchos días y tomé nota del énfasis que se daba a

las diferentes asignaturas, el tiempo que se les dedicaba y la interacción del maestro con los alumnos durante los recreos.

Informé a las personas siempre que iba a utilizar una grabadora. Nadie se opuso, pero tuve dificultades con otros que querían escuchar lo que habían dicho los demás. Solamente permití que escucharan una grabación cuando el entrevistado estaba presente. Un anciano estuvo en el zaguán de mi casa por varias horas mientras su nieta y una amiga suya escuchaban las grabaciones que él había hecho.

Llevé una cámara de 35 milímetros para tomar transparencias en color y fotos en blanco y negro. También llevé una cámara polaroid y suficiente película para tomar fotos de las familias entrevistadas y de cada uno de los niños de la escuela. Mi primera toma fue una foto polaroid de toda la comunidad en la asamblea general, que puse en la parte exterior de la escuela. Siempre que iba a una casa para una entrevista, la primera foto era una foto polaroid de la familia que entregaba a la familia. Tomé fotos de cada uno de los niños al terminar el primer día que pasé en la escuela, fue después que tomé las fotos de 35 milímetros. Pensé que eso resolvería el problema de personas que prometen enviar fotos pero nunca lo hacen. Descubrí que ésa era una buena manera de agradecer a las personas que me permitían tomarles fotos con la cámara de 35 milímetros, un intercambio justo desde el punto de vista de los ashéninkas.

Al final de mi estada, tuve una entrevista personal con el profesor en la que hizo una evaluación de cada uno de los niños, desde la perspectiva académica y de conducta. Sus evaluaciones correspondían con las que yo había hecho en clase, especialmente las de los niños que no iban bien vestidos o que mostraban poco interés en la escuela. Me dio también explicaciones sobre la habilidad del niño relacionándola con su vida familiar, y evaluaciones en general positivas de los niños cuyos padres eran educados y asistían a la iglesia, y evaluaciones negativas de los niños de hogares donde los padres eran analfabetos y no tenían interés en asistir a la iglesia.

## **Deficiencias en los datos**

### **Estilo de las preguntas en ashéninka**

Me era difícil hacer preguntas porque el estilo de las preguntas es diferente en ashéninka. Se puede preguntar quién, qué, dónde, por qué y cómo, pero hay que añadirle una pregunta al final que da una idea de la respuesta que se espera. Por ejemplo, “¿Quién te enseñó a hilar, tu mamá?” La respuesta típica sería: “Sí, mi mamá” o “No, mi abuela me enseñó”. El ashéninka no tiene la conjunción “o” así que una pregunta como “¿Te avergonzaste o te enojaste cuando se rieron de ti?” resulta ridícula. Debe hacerse una pregunta o la otra; hacer dos preguntas juntas sin esperar respuesta para la primera de ellas no es un buen estilo y probablemente no se entenderían bien.

Se me podría acusar de haber dirigido al entrevistado poniendo palabras en sus labios al haber estructurado las preguntas en el estilo ashéninka. Los intérpretes a menudo hacían las preguntas utilizando una pregunta pospuesta que por lo general era la respuesta que había dado en la entrevista anterior. Afortunadamente, las respuestas fueron a menudo amplias y narrativas, y la pregunta a veces se perdía en los detalles de la respuesta. Cuando las respuestas eran cortas, seguía preguntando hasta convencerme de que me habían dado suficientes detalles para considerar que la respuesta era confiable.

### **Testimonio personal del entrevistado**

Los datos para el presente estudio se basan mayormente en testimonios personales de los entrevistados. Este tipo de datos debe ser tratado con cuidado porque a menudo los testimonios personales sufren la influencia de los contextos cultural y situacional. Por ejemplo, cuando una mujer dice que ella y sus hermanas no peleaban cuando eran niñas, es posible que (1) en realidad no peleaban, (2) peleaban pero piensa que para mí pelear es malo y no quiere afectar la opinión que tengo de ella, o (3) peleaban, pero las peleas van contra la norma ashéninka, así que, en realidad, expresa el ideal ashéninka.

Para superar este punto débil de hablar sobre sí mismo, hice la misma pregunta a muchos entrevistados para ver si surgían patrones en los datos, especialmente de los que parecían más relajados durante la entrevista. Traté de evitar o acortar las entrevistas en las que el entrevistado daba respuestas mínimas e ideales, y no podía dar respuestas más detalladas a mis preguntas de sondeo. Dí más peso a las respuestas imprevistas o muy detalladas. Los datos proporcionados en testimonios personales no deben generalizarse para representar a todos los ashéninkas pero, en combinación con los patrones que surgieron, la evidencia documental y las observaciones, contribuyeron a las conclusiones de este estudio.

### **Limitaciones lingüísticas**

Lo típico es que un estudio etnográfico se realice en el idioma de los observados mientras el observador participa en el grupo social (Heath 1982). No pude hacer toda la investigación en el idioma ashéninka. Desde 1977 hasta 1981 estudié la lengua y la practiqué en la comunidad, pero no alcancé la facilidad con la que hablo el castellano. Sin embargo, aprendí lo suficiente para poder conversar normalmente en contexto, entender casi todos los textos escritos y entender lo esencial de las conversaciones que observé. Durante la investigación, usé bien el ashéninka en mis interacciones con los niños, en los saludos y conversaciones triviales, pero tenía que recurrir al castellano para expresarme en las entrevistas.

Cuando trabajaba con un intérprete, podía comprender las preguntas traducidas al ashéninka. Si en alguna pregunta se cambiaba mucho mi intención, saqué la pregunta y la volví a estructurar. Entendía las respuestas a menos que el entrevistado empleara palabras especializadas que estaban fuera de mi vocabulario. Esa deficiencia afectó mi habilidad para expre-

sarme bien, pero creo que los datos no resultaron muy perjudicados por ello. Las respuestas a las preguntas fueron en muchos casos largas y detalladas.

### **Falta de oportunidades para la observación**

En una investigación etnográfica, la observación es prolongada y repetida, y se realiza en contextos naturales (Spindler 1982). Lo ideal hubiera sido que observara las actividades descritas en las entrevistas, pero debido a que el aprendizaje se realiza cuando se presenta la oportunidad y a que los ashéninkas valoran mucho la intimidad, me fue imposible intervenir. Los niños ashéninkas aprenden continuamente y es difícil separar una situación de aprendizaje de una situación de práctica o utilitaria. Por ejemplo, una mujer y su hija siempre hilan juntas, y la madre de vez en cuando da instrucciones a la hija, pero sólo cuando hay una razón para hacerlo. Cuando un muchacho va al monte con su padre, el padre le enseña según se presentan las oportunidades. Aun en el caso en que yo hubiera podido acompañarlos, no hubiera tenido los conocimientos que padre e hijo compartían.

Los ashéninkas son uno de los grupos más discretos de la cuenca amazónica (Brown 1974). Tienen mucho respeto por la intimidad de los demás. No observan a otros mientras comen, no tocan sin permiso nada que pertenece a otro y siempre hablan a los mayores con respeto. Al empezar la investigación, me propuse no ofender a los ashéninkas de palabra ni de obra. Traté de mostrar discreción en mis contactos iniciales, de no tomar fotos a menos que me dieran permiso. No espíe a la gente mientras trabajaba, no toqué sus cosas sin pedir permiso ni hice preguntas que pudieran ofender. No cabe duda de que esa reticencia afectó la información porque hubiera podido hacer más preguntas sobre las relaciones familiares, la violencia, la religión y el maestro de la escuela si hubiera ignorado estos valores ashéninkas. A pesar de mi vacilación, muchas de mis preguntas fueron respondidas sin que yo tuviera que hacerlas.

### **Número limitado de entrevistados**

Es posible que mis datos hubieran tenido mayor validez si hubiera tenido un grupo más variado de entrevistados. Sin embargo, entre los ashéninkas toma tiempo establecer relaciones fuertes y de confianza. Hvalkof (1986) dice que en el Pajonal, la gente era hostil, aun con sus propios paisanos. Muchos de los que mencionaron a los ashéninkas en trabajos publicados en el siglo diecinueve los llamaron “feroces” (Sabate 1877). Esos sentimientos hostiles hacia los foráneos pueden estar relacionados con el cuento del “pishtaco” que es común en la Amazonia y que todos conocen.

Hace unos años se extendió un extraño rumor por toda la cuenca amazónica, un cuento que todavía se cree en muchas tribus. Dicen que los blancos llegan a la selva con regalos para capturar a los indios, llevar-

los a lugares secretos y convertirlos en aceite que sirve para impulsar aviones, motores fuera de borda y automóviles. Cargados así de combustible, esos vehículos regresan trayendo más regalos para buscar más indios. (Baker 1983:11)

Los campos también han aceptado la creencia ampliamente extendida en la sierra del Perú sobre el *pish(i)tako*. Según la versión campá, hay hombres blancos diabólicos en los pueblos que matan a los campos para extraerles la grasa del cuerpo para los automóviles y los aviones. En efecto, los campos miran con sospecha a toda persona de origen caucásico. Para los campos, hay algo diabólico en los caucásicos: son poderosos pero no son benévolos; ricos pero no generosos; ¿son humanos? ¿son mortales? (Weiss 1972:200)

En mis viajes por las regiones del Perené y el Pichis, noté las miradas sospechosas de los ashéninkas y los mestizos desconocidos que estaban cerca de mí en el ómnibus o por el camino. Aunque esas actitudes podían superarse, decidí trabajar con los que me conocían. Asimismo, la relación de confianza que tenía con los entrevistados propiciaba un ambiente relajado durante la entrevista. Dada la naturaleza de las preguntas y las respuestas, me parece que un grupo escogido al azar no hubiera aportado respuestas mucho más perspicaces. Más aún, elegir al azar a pobladores flotantes/transeúntes de la selva y a pobladores de mercados regionales temporales hubiera creado una situación muy incierta.

### **Obstáculos para volver al campo en el futuro**

El presente estudio enfoca cuestiones que podrían investigarse mejor en viajes futuros a la comunidad. Lo ideal hubiera sido regresar y profundizar la investigación de ciertos temas con una diversidad mayor de entrevistados. El regreso en 1989 era imposible debido a que las regiones del Perené, el Pichis, el Ucayali y el Pajonal estaban dentro de las zonas declaradas en estado de emergencia por la actividad subversiva de Sendero Luminoso y del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru. Parece que los ashéninkas mantenían una actitud neutral, pero un viaje por la zona me podría poner en riesgo lo mismo que a las personas que yo entrevistara. Los años que trabajé entre los ashéninkas, las investigaciones hechas por otros autores, la recopilación de muchos cuentos tradicionales y los dos viajes que hice por el territorio ashéninka han proporcionado datos adecuados, aunque quizá no suficientes ni ideales, para el presente estudio.



## Bibliografía

- Adam, Lucien y Charles Leclerc. 1890. *Arte de la lengua de los indios antis o campas: Un vocabulario metódico i una introducción comparativa*. París: J. Maisonneuve.
- Amich, José. 1870. *Noticias históricas de las misiones de fieles e infieles del colegio de propaganda fide de Santa Rosa de Ocopa*. Barcelona: Imprenta de Magaña y Subirana.
- Anderson, Ronald J. 1985. *Cuentos folklóricos de los ashéninca*, Tomo I. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Anderson, Ronald J. 1986a. *Cuentos folklóricos de los ashéninca*, Tomo II. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Anderson, Ronald J. 1986b. *Cuentos folklóricos de los ashéninca*, Tomo III. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Baker, Will. 1983. *Backward: An essay on Indians, time, and photography*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Barclay, Frederica. 1985. "El nacimiento de una región. La colonia del Perené y su impacto sobre la región de Selva Central". *Amazonía Indígena*, 5 (10): 3-10.
- Benavides, Margarita. 1986. "La usurpación del dios tecnológico y la articulación temprana en la Selva Central Peruana: Misioneros, herramientas y mesianismo". *Amazonía Indígena*, 6 (12): 30-35.
- Biedma, Manuel y Antonio Tibesar. 1981. *La conquista franciscana del Alto Ucayali*. Lima: Editorial Milla Batres.
- Bodley, John H. 1970. *Campa socio-economic adaptation*. Abstracts International, 31. University Microfilms N° 71:10,695.
- Bodley, John H. 1972a. "A transformative movement among the Campa of eastern Perú". *Anthropos*, 67: 220-228.
- Bodley, John H. 1972b. *Tribal survival in the Amazon: The Campa case*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs.
- Brown, Ann L. y Roberta A. Ferrara. 1985. "Diagnosing zones of proximal development". En J. V. Wertsch, ed. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, pp. 273-305. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Mario. 1974. "Cosmovisión de los ashánincas (campas)". En J. M. Mercier y G. Villeneuve, eds., *Amazonía: ¿Liberación o esclavitud?* Lima: Ediciones Paulinas.
- Buenaventura L. de Uriarte, Mons. 1982. *Montaña del Perú*. Lima, Perú: Gráfica 30.
- Casanto Shingari, Raúl. 1986. "25 años de experiencia organizativa en la sociedad asháninka del Perené". En J. Gasche y J. M. Arroyo, eds. *Balances amazónicos: Enfoques antropológicos*, pp. 225-237. Lima: Editorial Venus.
- Chirif, Alberto. 1981. "La última frontera campá". *Shupihui*, 6 (17): 25-43.

- Cole, Michael y Peg Griffin, eds. 1987. *Contextual factors in education: Improving science and mathematics education for minorities and women*. Madison: University of Wisconsin.
- Constitución política del Perú: Año 1979. 1979. Lima: Librería Atlas.
- Craig, Allan. 1972. "Franciscan exploration in the central montaña of Perú". *Historia, etnohistoria y etnología de la selva sudamericana. Actas y memorias del 39º Congreso Internacional de Americanistas*, 4, 127-144. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Elick, John W. 1970. *An ethnography of the Pichis Valley Campa of eastern Peru. Dissertation Abstracts International*, 31. University Microfilms N° 70-14,275.
- Fernández, Eduardo. 1986. *Para que nuestra historia no se pierda: Testimonios de los asháninka y nomatsiguenga sobre la colonización de la región Satipo-Pangoa*. Lima: Centro de Investigación y Promoción Amazónica.
- Foster, Harry L. 1924. *The adventures of a tropical tramp*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. 1983. *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Heath, Shirley Brice 1982. "Ethnography in education: Defining the essentials". En P. Gillmore y A.A. Glatthorn, eds., *Children in and out of school: Ethnography and Education*, pp. 33-55. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Heath, Shirley Brice 1989. "The learner as cultural member". En R. Schiefelbusch y M. Rice, eds., *The teachability of language*, pp. 333-350. Baltimore: P. H. Brookes.
- Heath, Shirley Brice y Richard Laprade. 1982. "Castilian colonization and indigenous languages: The cases of Quechua and Aymara". En R. L. Cooper, ed., *Language spread: Studies in diffusion in social change*, pp. 118-147. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Hvalkof, Soren. 1986. "El drama actual del Gran Pajonal. Primera Parte: Recursos, historia, población y producción asháninka". *Amazonía Indígena*, 6 (12): 22-30.
- Izaguirre, Bernardino. 1923-1929. *Historia de las misiones franciscanas y narración de los progresos de la geografía en el oriente del Perú*. Lima: Talleres Tipográficos de la Penitenciaría.
- J. G. [Juan Gastelú] 1868. *Los campas: Descripción de los usos y costumbres de la tribu que habita las rejiones del Apurímac*. Lima: Imprenta del Estado.
- Kessler, J. B. A. 1967. *Protestant missions and churches in Peru and Chile: With special reference to the problems of division, nationalism and native ministry*. Goes, Holanda: Oosterbaan & Le Cointre.
- Kindberg, Willard. sin fecha. *Campa folklore*. Yarinacocha, Perú: Centro Amazónico de Lenguas Autóctonas Peruanas.
- Labov, William. 1972. "Some principals of linguistic methodology". *Language in society*, 1: 97-120.

- Lave, Jean. 1988. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean y Etienne Wenger. 1990. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Report N° IRL90-0013. Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- Lehnertz, Jay. 1972. "Juan Santos: Primitive rebel on the Campa frontier (1742-1752)". En *Historia, etnohistoria y etnología de la selva sudamericana: actos y memorias del 39° Congreso Internacional de Americanistas*, 4, pp. 111-125. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman. 1984. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverley Hills, Calif: Sage.
- Ortiz, P. D. 1978. *El Perené: Reseña histórica de una importante región de la selva peruana*. Lima, Perú: Imprenta Editorial San Antonio.
- Payne, David L. 1980. *Diccionario ashéninka-castellano*. Documento de Trabajo 18. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Rael, Juan B. 1977. *Cuentos españoles de Colorado y Nuevo México*, Volumen I. Santa Fe: Museum of New Mexico Press.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara y William Gardner. 1984. "Adult guidance of cognitive development". En B. Rogoff y J. Lave, eds., *Everyday cognition: Its development in social context*, pp. 95-116. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sabate, Luis. 1877. *Viaje de los padres misioneros del convento del Cuzco a las tribus salvajes de los campos, piro, cunibos y sipibos en el año de 1874*. Lima: La Sociedad.
- Sandeman, Chistopher. 1939. *A forgotten river: A book of Peruvian travel and botanical notes*. Londres: Oxford University Press.
- Sinclair, Arthur. 1895. *In tropical lands: Recent travels to the sources of the Amazon, the West Indian Islands, and Ceylon*. Aberdeen, Reino Unido: D. Wyllie & Son.
- Spindler, George, ed. 1982. *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George D. 1974. "The transmission of culture". En George D. Spindler, ed., *Education and cultural process: Toward an anthropology of education*, pp. 279-310. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley. 1979. *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steward, Julian H. y Alfred Metraux. 1963. "Tribes of the Peruvian and Ecuadorian montaña". En J. H. Steward, ed., *Handbook of South American Indians*, 3, pp. 535-551. Nueva York: Cooper Square Publishers.
- Stahl, Ferdinand A. 1932. *In the Amazon jungles*. Mountain View, Calif: Pacific Press.

- Stull, Ruth. 1951. *Sand and stars: Missionary adventure on the jungle trail*. Nueva York: Fleming H. Revell.
- Tibesar, Antonio S. 1952. "San Antonio de Eneno". *Primitive man*: 25: 23-39.
- Torres López, Fernando. 1978. "Notas etnográficas sobre el grupo anti o campa". *Folklore Americano*: 25: 43-71.
- Varese, Stefano. 1968. *Las minorías étnicas de la montaña peruana: esquema para una antropología de urgencia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Varese, Stefano. 1973. *La sal de los cerros: Una aproximación al mundo campa*. Lima: Retablo de Papel.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Weiss, Gerald. 1969. *The cosmology of the Campa Indians of eastern Peru*. Dissertation Abstracts International, 30. (University Microfilms N° 69-18,132).
- Weiss, Gerald. 1972. "Campa cosmology". En *Historia, etnohistoria y etnología de la selva sudamericana*, Actas y memorias del 39° Congreso Internacional de Americanistas 4, 189-206. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Weiss, Gerald. 1975. "Campa cosmology: The world of a forest tribe in South America". *Anthropological papers of the American Museum of Natural History*, 52 (5): 217-588. Nueva York: The American Museum of Natural History.
- Wentworth, William M. 1980. *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. Nueva York: Elsevier.
- Werscht, James V y C. Addison Stone. 1978. "Microgenesis as a tool for developmental analysis". *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Development*, 1 (1): 8-10.
- Wertsch, James V. y C. Addison Stone. 1985. "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". En J.V. Wertsch, ed., *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, pp. 162-179. Cambridge: Cambridge University Press.