

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Doutorado Latino-Americano em Educação

Marianella Zúñiga Rebaza

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA:
perfil docente y sentido de la escuela en una comunidad asháninka del río Ene en la
Amazonia peruana.**

Belo Horizonte

2022

Marianella Zúñiga Rebaza

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA:
perfil docente y sentido de la escuela en una comunidad asháninka del río Ene en la
Amazonia peruana.**

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, curso Doutorado LatinoAmericano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira

Coorientadora: Dra. Ana Carolina Hecht

Belo Horizonte

2022

Z95e
T

Zúñiga Rebaza, Marianella, 1983-

Educación intercultural bilingüe y nueva gestión pública [manuscrito] : perfil docente y sentido de la escuela en una comunidad asháninka del río Ene en la Amazonia peruana / Marianella Zúñiga Rebaza. - Belo Horizonte, 2022.
320 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira.

Coorientador: Ana Carolina Hecht.

Bibliografia: f. 304-320.

1. Educação -- Teses. 2. Índios -- Educação -- Peru -- Teses. 3. Índios -- Educação -- Aspectos políticos -- Peru -- Teses. 4. Educação e Estado -- Peru -- Teses. 5. Educação -- Política governamental -- Peru -- Avaliação -- Teses. 6. Educação -- Políticas públicas -- Peru -- Teses. 7. Política e educação -- Peru -- Teses. 8. Políticas públicas -- Educação -- Peru -- Teses. 9. Avaliação educacional -- Peru -- Teses. 10. Rendimento escolar -- Avaliação -- Peru -- Teses. 11. Administração pública -- Peru -- Aspectos educacionais -- Teses. 12. Peru -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Vieira, Livia Maria Fraga, 1954-. III. Hecht, Ana Carolina.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9700981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA: PERFIL DOCENTE Y SENTIDO DE LA ESCUELA EN UNA COMUNIDAD ASHÁNINKA DEL RIO ENE EN LA AMAZONIA

MARIANELLA ZUÑIGA REBAZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 21 de julho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira - Orientador
UFMG

Prof(a). Ana Carolina Hecht - co-orientadora
Universidad de Buenos Aires

Prof(a). Ricardo Cuenca Pareja
Institutos de Estudios Peruanos

Prof(a). Sulivan Ferreira de Souza
UFPA

Prof(a). Dalila Andrade Oliveira
UFMG

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda
UFMG

Belo Horizonte, 09 de agosto de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 10/08/2022, às 08:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **1667304** e o código CRC **A159610B**.

Banca Examinadora

Profa. Livia Maria Fraga Vieira - Orientadora
Doutora em Ciências da Educação - Université René Descartes-Paris V (2007)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Ana Carolina Hecht - Coorientadora
Doutora em Antropologia - Universidad de Buenos Aires
Universidad de Buenos Aires

Prof. Ricardo Cuenca Pareja - Membro externo
Doutor em Educação - Universidad Autónoma de Madrid
Instituto de Estudios Peruanos – IEP

Prof. Sullivan Ferreira de Souza - Membro externo
Doutor em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dalila Andrade Oliveira - Membro interno
Doutora em Educação - Universidade de São Paulo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Shirley Aparecida de Miranda - Membro interno
Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

A mi amada abuela Luchi (Huayllacayán,
1927 - Lima, 2020), porque no olvido de
donde vengo.

A mis queridos amigos ashéninkas Jorge Ríos,
Edwin Chota y Tom.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a FLACSO Argentina porque, mientras vivía en Buenos Aires en el 2015, hizo posible mi primer viaje a Brasil a fin de conocer al Doctorado Latinoamericano en Educación (DLA).

A todos y todas quienes forman parte del DLA y del PPG de la FAE-UFMG, personas tan acogedoras y amables.

A CAPES por la beca que me permitió escribir esta Tesis mientras ocurría el periodo más duro de la crisis sanitaria y política en mi país.

A todos(as) los queridísimos(as) amigos(as) y colegas del DLA y de la posgraduación de la FAE, me llevo de ellos(as) la enseñanza, a mi juicio, más importante; no hay mejor forma de estudiar que en medio del compañerismo y de la colaboración.

A mi orientadora Livia, por el tiempo que me dedicó.

A mi coorientadora Carolina, por su compromiso desinteresado con mi formación.

A mis padres y a mi hermana menor, por cobijarnos en medio de la pandemia gracias a su trabajo (¡ahora que somos 3!), mientras Mario y yo cuidábamos de Lila Eduarda y escribíamos nuestras tesis. Sin su apoyo material y afecto, nada habría sido posible.

Quiero agradecer también a la Central Asháninka del río Ene (CARE), y con ella me refiero a un gran grupo de personas, asháninkas y no indígenas, quienes han realizado esfuerzos, en ocasiones heroicos, para que la CARE sea lo que es ahora. Al presidente Angel Pedro Valerio, por permitirme realizar una estancia en una de las comunidades afiliadas a la organización.

A dos personas, cuyo trabajo es, para mí, fuente de inspiración; la profesora Lucy Trapnell y el profesor Antonio Sancho.

Finalmente, quiero agradecer a Lila Eduarda y a Mario por mostrarme un nuevo camino, el que, siguiendo nuestros sueños, estoy emocionada por recorrer juntos.

RESUMEN

En el escenario global de transformaciones en las formas de gobierno de la educación caracterizadas por la importación de conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial, se sitúa la Nueva Gestión Pública (NGP). Sus principios han penetrado la educación pública peruana con la finalidad de mejorar el rendimiento escolar, así como la eficiencia y eficacia en la provisión del servicio educativo. La Tesis explora las reconfiguraciones, (des)encuentros y repercusiones de dispositivos de política vinculados a la NGP; el programa de acompañamiento pedagógico e incentivos salariales dirigidos a docentes a fin de que sus estudiantes indígenas mejoren en la evaluación estandarizada escolar (Evaluación Censal del Estudiante-ECE), en el contexto de la escuela primaria de la comunidad asháninka “Nuevo Horizonte”, ubicada en la Amazonia peruana. Existe una política educativa dirigida a indígenas (Educación Intercultural Bilingüe-EIB), la que se fortaleció casi de manera simultánea a la NGP en el Ministerio de Educación. Por eso, se vincula a la EIB en el análisis de los programas investigados en la Tesis. Asimismo, “Nuevo Horizonte” es representada por una organización indígena (Central Asháninka de río Ene - CARE), la que constituye un actor clave en el gobierno de la educación pues decide la contratación docente. La Tesis, entonces, tiene como objetivo comprender las confrontaciones y vínculos entre los programas de acompañamiento pedagógico, incentivos salariales y la EIB, sus resignificaciones a nivel local, así como sus implicancias en el quehacer y relaciones profesionales del profesorado de la escuela de “Nuevo Horizonte”, teniendo en cuenta aspectos históricos, socioeconómicos y culturales del ámbito donde se sitúa la comunidad asháninka, así como el escenario nacional y global de transformaciones en el gobierno de la educación, en el cual se inscriben los programas analizados. La metodología cualitativa utilizada corresponde a una aproximación etnográfica, centrada en los significados que los sujetos dan a la escuela y a las políticas y programas investigados. La construcción de información involucró entrevistas semi-estructuradas y conversaciones con los docentes, observaciones en las aulas, y diálogos con autoridades y familias indígenas en “Nuevo Horizonte”. La información también fue construida a partir del análisis de normativa y estudios sobre la implementación de las políticas y programas investigados, así como de documentos de reflexión política elaborados por la CARE. La investigación evidencia, por un lado, que los programas de acompañamiento pedagógico e incentivos salariales encuentran escollos al confrontarse con las vulnerabilidades socioeconómicas y educativas de la comunidad y del profesorado, y, obstaculizan a la EIB estatal. Por otro lado, existe una distancia entre la EIB estatal y la CARE con relación al sentido de la escuela y al perfil docente pues la EIB parece obviar que la heterogeneidad de los contextos donde se sitúan los indígenas participa de sus maneras de entender la escuela y de sus proyectos políticos. Se concluye que, en “Nuevo Horizonte”, los programas que buscan mejorar el rendimiento escolar no son eficientes ni eficaces sino indolentes con las condiciones sociales y educativas del entorno. La EIB estatal se muestra construida de manera poco dialógica, lo que refleja contradicciones en su dimensión de política intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe. Nueva Gestión Pública. Políticas educativas. Pueblos indígenas. Amazonia Peruana.

RESUMO

No cenário global de transformações nas formas de governo da educação caracterizado pela importação de conhecimentos e instrumentos de gestão empresarial, situa-se a Nova Gestão Pública (NPM). Seus princípios penetraram na educação pública peruana para melhorar o desempenho escolar, bem como a eficiência e eficácia na prestação de serviços educacionais. A Tese explora as reconfigurações, (des)encontros e repercussões dos dispositivos de política vinculados à NPM; o programa de formação em serviço e o programa de incentivos salariais destinado a professores para que seus alunos indígenas melhorem na avaliação escolar padronizada (Evaluación Censal del Estudiante-ECE), no contexto da escola primária da comunidade asháninka "Nuevo Horizonte", na Amazônia peruana. A política educacional voltada para os indígenas (Educación Intercultural Bilingüe-EIB) foi fortalecida quase simultaneamente com a NGP no Ministério da Educação. Portanto, a EIB é vinculada na análise dos programas investigados na Tese. Da mesma forma, "Nuevo Horizonte" é representada por uma organização indígena (Central Asháninka de Río Ene - CARE), ator fundamental no governo da educação pois decide sobre a contratação de professores. A Tese, então, visa compreender os confrontos e vínculos entre os programas de formação em serviço, incentivos salariais e a EIB, suas ressignificações em nível local, bem como suas implicações nas práticas e relações profissionais dos professores da escola de "Nuevo Horizonte", levando em conta aspectos históricos, socioeconômicos e culturais da área onde se localiza a comunidade asháninka, bem como o cenário nacional e mundial de transformações no governo da educação, no qual se inscrevem os programas analisados. A metodologia qualitativa utilizada corresponde a uma abordagem etnográfica, centrada nos significados que os sujeitos dão à escola e às políticas e programas investigados. A construção das informações envolveu entrevistas semiestruturadas e conversas com professores, observações em sala de aula e diálogos com autoridades e famílias indígenas em "Nuevo Horizonte". As informações também foram construídas a partir da análise de regulamentos e estudos sobre a implementação das políticas e programas investigados, bem como documentos de reflexão política elaborados pela CARE. A pesquisa mostra, por um lado, que os programas de formação em serviço e incentivos salariais encontram armadilhas quando confrontados com as vulnerabilidades socioeconômicas e educacionais da comunidade e dos professores e dificultam a EIB. Por outro lado, há uma fissura entre a EIB e a CARE em relação ao significado da escola e ao perfil docente, uma vez que a EIB parece ignorar que a heterogeneidade dos contextos onde os indígenas estão inseridos participa de suas formas de compreensão da escola e seus projetos políticos. Conclui-se que, em "Nuevo Horizonte", os programas que buscam melhorar o desempenho escolar não são eficientes nem eficazes, mas sim indolentes com as condições sociais e educacionais do contexto. A EIB mostra-se construída de forma pouco dialógica, o que reflete contradições na sua dimensão de política intercultural

Palavras-Chave: Educação escolar indígena. Nova Gestão Pública. Políticas Educativas. Povos Indígenas. Amazônia peruana.

LISTA DE ILUSTRACIONES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ámbito del territorio asháninka en la Selva Central.....	35
Figura 2- Ciudades y regiones de la Selva Central.....	37
Figura 3- La Selva Central.....	38
Figura 4- Evolución del puntaje PISA en los promedios de matemática, lectura y ciencias en países seleccionados (2000-2012).....	95
Figura 5- Fundamentos de los programas educativos investigados	118
Figura 6- Escuela primaria de Nuevo Horizonte.....	175
Figura 7- Ninas y niños del aula de cuarto grado a cargo de la profesora Nadia.....	238
Figura 8- Dimensiones de gobierno analizadas en la Tesis.....	283
Figura 9- Resultados en matemática de las UGEL de Junín en ECE 2012.....	287
Figura 10- Resultados en comprensión lectora de las UGEL de Junín en ECE 2012.....	287

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1- Normativa relacionada a la EIB en el siglo XXI.....	64
Cuadro 2- Formas de atención y escenarios socioculturales y lingüísticos	145 y 146
Cuadro 3- Perfil docente en la escuela de Nuevo Horizonte en 2019.....	215 y 216

LISTA DE SIGLAS

API	Acompañamiento pedagógico intercultural
CARE	Central Asháninka del río Ene
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DIGEIBIRA	Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
ECE	Evaluación Censal del Estudiante
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EM	Evaluación Muestral del Estudiante
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
ISP	Instituto Superior Pedagógico
NGP	Nueva Gestión Pública
PELA	Programa Estratégico Logros de Aprendizaje
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PPR	Presupuesto por resultados
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
VRAEM	Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	14
PARTE I. DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	23
CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA.....	23
1.1. Tema de investigación.....	25
1.2. Muestra.....	27
1.3. Técnicas.....	29
1.4. Análisis e interpretación.....	29
1.5. Ética.....	30
CAPÍTULO 2. UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO HISTÓRICO Y ETNOGRÁFICO DE LOS ASHÁNINKA EN LA AMAZONIA CENTRAL PERUANA.....	33
2.1. Selva Central.....	35
2.2. Narcotráfico en el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM).....	39
2.3. Historia del contacto y colonización de los asháninka en la Selva Central.....	41
2.3.1. Organización social y política de los asháninka.....	43
2.3.2. Primeros momentos de la colonización: despojo de tierras y las fronteras agrícola y extractiva.....	45
2.3.3. Algunos cambios frustrados.....	48
2.3.4. Sendero Luminoso.....	51
2.3.5. Integraciones al Estado.....	52
PARTE II. CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL Y GLOBAL.....	55
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN Y PUEBLOS INDÍGENAS SIGLOS XX Y XXI.....	55
3.1. Reformas educativas nacionales y políticas educativas dirigidas a pueblos indígenas.....	55
3.2. La institucionalización de la EIB.....	63
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DOCENTE ENTRE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONIA PERUANA	71
4.1. El perfil del profesorado peruano.....	71
4.1.1. Información cuantitativa sobre el servicio educativo entre población indígena.....	74
4.2. Educación superior y pueblos indígenas.....	76
4.3. Formación docente y pueblos indígenas de la Amazonia.....	78

CAPÍTULO 5. EL PROTAGONISMO DE LAS MÉTRICAS EN LA EDUCACIÓN: EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA.....	88
5.1. La OECD, la prueba PISA y la dominancia de las métricas.....	89
5.1.1. Las estadísticas o métricas en la planificación y gestión estatal moderna.....	90
5.1.2. “La fijación sobre las métricas”.....	93
5.2. El gerencialismo en el sector educativo: Nueva Gestión Pública (NGP) y enfoque por resultados.....	96
5.2.1. Transformaciones en las formas de gobierno.....	99
5.2.2. Rendición de cuentas.....	101
5.2.3. Presupuesto por resultados (PPR).....	104
5.3. La Evaluación Censal del Estudiante (ECE), la Evaluación Muestral del Estudiante y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	107
5.3.1. Evaluaciones estandarizadas y pueblos indígenas.....	111
5.4. Programas orientados a la mejora de la ECE O “Dispositivo ECE”: Acompañamiento pedagógico intercultural (API) y Programa de incentivos salariales Bono Escuela.....	113
PARTE III. ESCENARIO HISTÓRICO Y EDUCATIVO EN EL RÍO ENE Y A PARTIR DEL RÍO ENE.....	120
CAPÍTULO 6. NACIMIENTO E IMPOSIBILIDAD DE LA ESCUELA EN EL RÍO ENE DE ACUERDO CON EL RELATO DE DON TOMÁS.....	120
6.1. “¡1986 ahí malogra pues, ya estaba cerca terrorismo!: Conflicto armado interno en la Selva Central.....	121
6.2. Las misiones religiosas entre los asháninka de la Selva Central.....	128
CAPÍTULO 7. AMPLIANDO EL PANORAMA: PUGNAS EN LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A PUEBLOS INDÍGENAS EN EL PERÚ.....	137
7.1. Educación intercultural bilingüe para los indígenas ¿con los indígenas?.....	137
7.2. El buen vivir/vivir bien como horizonte político de la Central Asháninka del Río Ene (CARE) y de la política de EIB.....	151
7.3. Confrontaciones alrededor de la escuela y “lo indígena” a propósito de la implementación de políticas y programas educativos	158
PARTE IV. TRAZANDO Y PROFUNDIZANDO DISCUSIONES.....	174
CAPÍTULO 8. LA ESCUELA PRIMARIA DE NUEVO HORIZONTE.....	174
8.1. Perfiles profesionales de las docentes de Nuevo Horizonte.....	175
8.1.1. Primer perfil.....	176

8.1.2. Segundo perfil.....	191
8.1.3. Tercer perfil.....	202
8.2. Repercusiones del “Dispositivo ECE” en el quehacer y relaciones profesionales entre los docentes.....	223
8.3. ¿La EIB en el quehacer pedagógico de los docentes?.....	242
8.3.1. A propósito del diálogo de saberes: Revisando una experiencia no formal de educación intercultural de la CARE.....	249
CAPÍTULO 9. EL IMPERIO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP).....	264
9.1. Desencuentros entre las políticas y programas investigados (“Dispositivo ECE”), la EIB y la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.....	265
9.2. Racionalidades, tecnologías y sujetos de gobierno.....	278
9.3. ¿Disputa de sentidos sobre la escuela?.....	285
CONCLUSIONES.....	293
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	304

Introducción

A mediados del 2016, en una clase de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación que cursaba en FLACSO, Buenos Aires, un profesor nos presentó la investigación que realizó sobre las lecciones que dejaron los sistemas educativos de siete países de América Latina, entre el 2000 al 2015, a propósito de los resultados que obtuvieron en la prueba PISA¹. Quedé sorprendida al conocer el pozo que significaron los resultados del Perú en el 2000 en comparación con otros 6 países de la región, pero quedé perpleja al conocer las diferencias en la inversión pública destinada al sector pues a pesar de que Perú tuvo un desempeño macroeconómico sobresaliente² en América Latina, invierte, aún hoy, por debajo del promedio regional.

En aquellos años, por primera vez, me aproximé a las transformaciones globales en las lógicas y formas de gobierno de la educación y a sus reconfiguraciones en los contextos de los Estados-Nación latinoamericanos, las que permiten entender la dominancia de las pruebas estandarizadas y sus consecuencias con relación a un abordaje simplificado y acrítico del fenómeno educativo. Reparé, entonces, en la instalación de un sentido común entre muchos peruanos sobre la “calidad educativa” (incluida yo), la cual era entendida apenas como mejores logros de aprendizaje en pruebas estandarizadas, desestimando el entorno político, socioeconómico y cultural en el que la educación peruana se redefine.

Además, mi conocimiento sobre la escuela peruana se centra en instituciones educativas situadas, principalmente, en comunidades indígenas de la Amazonia, donde también se realizan pruebas estandarizadas; en castellano y en lengua indígena a estudiantes del cuarto grado de primaria de la Educación intercultural bilingüe (EIB), política educativa dirigida a pueblos indígenas en el Perú.

¹ PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Examina el rendimiento de estudiantes próximos al final de la educación obligatoria (15 años) a fin de conocer en qué medida los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades claves para su participación en la sociedad. Las pruebas son aplicadas cada 3 años y se centran en áreas concretas como matemática, lectura y ciencias.

² Entre el 2005 al 2015, el Perú tuvo una tasa de crecimiento anual de 6%, una inflación de aproximadamente 3% y un superávit fiscal de 1% del PBI (Monge y Grey, 2017).

En un par de ocasiones, escuché al equipo profesional de una organización indígena de la Amazonia³ reclamar por condiciones educativas básicas, inexistentes en las comunidades a las que representa, mostrando los bajos resultados que obtenía la jurisdicción educativa local en las pruebas estandarizadas nacionales. En otra oportunidad, un amigo y líder ashéninka del río Tamaya, en la frontera entre Perú y Brasil, me consultaba, en tono crítico, las razones por las que evaluaban a los estudiantes indígenas en cuarto grado y no en segundo grado de primaria como los demás niños y niñas no indígenas. Unos años atrás, en un medio de comunicación digital escuché que la mayor organización indígena amazónica demandaba contar con evaluaciones estandarizadas en las diversas lenguas indígenas habladas en el país.

Es decir, hace unos 7 años atrás y fuera del espacio académico, no fui testigo de debates frente a la idea dominante que una ansiada “educación de calidad” es aquella medida en la evaluación estandarizada nacional (Evaluación Censal del Estudiante -ECE-). Más bien, me pareció encontrar una utilización estratégica de los resultados de la ECE a fin de demandar derechos por parte de una organización indígena.

Durante mi experiencia profesional conocí algunas comunidades y escuelas en la Amazonia peruana, donde presencié que una serie de contenidos básicos no llegaban a desenvolverse, incluso a lo largo de la educación primaria y secundaria. Por eso, en algún momento creí que, al menos, la ECE había logrado cierta “movilización” en el Ministerio de Educación y en la ciudadanía con miras a lograr algunos progresos a nivel de los aprendizajes. Sin embargo, un tiempo después los resultados de las evaluaciones nacionales mostraron que el país había logrado avanzar en la ECE a costa de incrementar la desigualdad en los resultados, por ejemplo, entre las áreas urbana y rural.

³ Las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana remontan sus orígenes a los proyectos de educación bilingüe de los años 1950 y a la entrega de títulos de tierras en la década de 1970. La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) fue fundada en la década de 1970 y agrupa a organizaciones indígenas locales y regionales. Posteriormente se formó la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP), también nacional. La AIDSESP promovió la creación de una instancia representativa de los pueblos indígenas de la Amazonía. Así, en 1984 surge la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), la que agrupa organizaciones indígenas de Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil, Bolivia, Guyana, Surinam y Guyana Francesa (PAJUELO, 2007).

Me incliné, entonces, por aproximarme a los (des)encuentros entre la evaluación estandarizada escolar y los programas de acompañamiento pedagógico e incentivos salariales dirigidos a la mejora de la evaluación, denominados en la Tesis “Dispositivo ECE”, y, el servicio de la EIB, así como comprender sus resignificaciones en una escuela primaria de una comunidad indígena en la Amazonia peruana. También, por profundizar en las implicancias del “Dispositivo ECE” y de la EIB en las subjetividades de los docentes que trabajan en la mencionada escuela y comunidad indígena.

Este interés reforzó mi decisión por estudiar el Doctorado Latinoamericano en Educación en la Universidad Federal de Minas Gerais-UFMG, en la línea de políticas públicas, y por realizar la presente Tesis cuyo objetivo es ahondar en los (des)encuentros, reconfiguraciones e implicancias del “Dispositivo ECE” y del servicio de EIB entre los docentes de la escuela de una comunidad asháninka de la Amazonia peruana, teniendo en cuenta la agencia de la organización indígena Central Asháninka del río Ene (CARE).

Ahora bien, un elemento que había vivenciado en mi trabajo con pueblos indígenas de la Amazonia, y que incide en mi perspectiva sobre “lo indígena” presente en la Tesis, fue una relación visiblemente jerárquica entre algunos sectores del Estado y los pueblos indígenas, así como entre algunos organismos internacionales, ONG peruanas y extranjeras, y, los pueblos indígenas⁴. De hecho, es el Estado peruano quien, con la Ley N° 29785, Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, identifica quién es indígena en el país⁵ y, por ello, quién estaría sujeto a ser consultado por el Estado a fin de llegar a acuerdos sobre

⁴En experiencias laborales evidenció que profesionales e instituciones actuaban autoritariamente al relacionarse con líderes y familias indígenas, no sólo eludiendo la opinión y decisión de los indígenas sobre asuntos que les competen directamente, sino tomando un claro protagonismo en desmedro de los indígenas, a la vez que exaltaban sus roles de abnegados activistas y/o académicos comprometidos. No pretendo distanciarme de mis responsabilidades pues formé parte de los profesionales contratados sino mostrar que las vivencias personales, en ocasiones dolorosas, pueden propiciar interrogantes académicas y posicionamientos analíticos.

⁵ Según la Ley de consulta previa, sancionada en 2011, (2013, p.14) “Para identificar a los pueblos indígenas u originarios como sujetos colectivos, se toman en cuenta criterios objetivos y subjetivos. Los criterios objetivos son los siguientes: a) Descendencia directa de las poblaciones originarias del territorio nacional. b) Estilos de vida y vínculos espirituales e históricos con el territorio que tradicionalmente usan u ocupan. c) Instituciones sociales y costumbres propias. d) Patrones culturales y modo de vida distintos a los de otros sectores de la población nacional. El criterio subjetivo se encuentra relacionado con la conciencia del grupo colectivo de poseer una identidad indígena u originaria”. Es decir, esta Ley concibe a los indígenas como entidades cerradas, excluyentes y que permanecen intactas en el tiempo. De ahí que presente limitaciones en el reconocimiento de los sujetos de derecho (ANAYA, GAMBOA Y TIRADO, 2015).

medidas que puedan afectar sus derechos colectivos, conseguidos a pulso a través de una historia de lucha de los indígenas a nivel mundial (CEPES, 2014).

Otro elemento que repercute en mi aproximación sobre “lo indígena” corresponde a mis primeras experiencias de trabajo con organizaciones indígenas de la Amazonia, así como en un acompañamiento personal hacia un puñado de líderes y familias indígenas, las que me marcaron profundamente por diversos motivos. Catorce años después de mi primera experiencia, pienso que mi ingenuidad sobre la forma de “hacer política” en mi país, mi ignorancia sobre el protagonismo de las agencias de cooperación en asuntos que involucran a pueblos indígenas de la Amazonia, y sus repercusiones en un manejo poco ético del poder acumulado entre los indígenas, me llevaron a producir sentimientos que me amargaron. A esto se sumó el asesinato en 2014 y mientras vivía fuera de Perú, de dos amigos ashéninkas quienes vivían en la frontera entre Perú y Brasil, ámbito marginal en todo el sentido que esta palabra pueda denotar. Ni los diversos sectores del Estado, ni las Fuerzas Armadas, ni los misioneros, ni siquiera las ONG y organizaciones indígenas estaban presentes en esta zona antes de su muerte. Llegaron después con sus propios e individuales intereses. Por ello, no consigo escapar, para bien y para mal, de mi mirada sobre “lo indígena”, donde a la vez que reconozco sus agencias, divergencias y las desigualdades que padecen, no puedo obviar sus, a veces, brutales contradicciones. Paradójicamente, mi tesis propone “tomar en serio” las reflexiones de una de ellas, la CARE, pues siendo una organización indígena que existe en medio de una marcada inseguridad y marginalidad, ha conseguido un manejo ético de sus recursos y es capaz de interpelar ideas arraigadas sobre la “educación intercultural bilingüe” en el Perú.

Ahora bien, durante el proceso de elaboración de la propuesta de Tesis pensé menos en las contradicciones de la política de EIB con referencia a una relación poco dialógica con los pueblos indígenas, que en las contradicciones inherentes a la presencia de una evaluación estandarizada en una política diferenciada como es la EIB. No anticipé que, así como la evaluación estandarizada conlleva diversas repercusiones a nivel de las mentalidades de los actores educativos, también lo hace la EIB. Finalmente, ambas corresponden a políticas públicas nacionales del Ministerio de Educación del Perú.

Afortunadamente, antes de salir al trabajo de campo, visité a una profesora de la Facultad de Educación de la UFMG, quien me advirtió sobre las negociaciones y tensiones entre las que

se redefine la escuela, como institución moderna, en una comunidad indígena. Más tarde entendería que a fin de aproximarme a las resignificaciones, repercusiones y (des)encuentros de las políticas educativas en una comunidad indígena requeriría, además, una comprensión profunda del contexto en el que la escuela, los docentes y las familias asháninka se sitúan y expresan. Así, no sólo las políticas y programas educativos oficiales tendrían reconfiguraciones en el escenario investigado sino el propio sentido de la escuela.

Con miras a obtener una mayor variabilidad en la construcción de datos elaboré la propuesta de la Tesis y realicé la construcción de información etnográfica en dos escuelas de dos comunidades nativas pertenecientes a los pueblos shipibo-konibo y asháninka, de las familias lingüísticas pano y arawak respectivamente, en las regiones Ucayali y Junín. Ámbitos de la Amazonia donde había vivido, trabajado y visitado en múltiples ocasiones desde el 2006.

Sin embargo, mientras escribía el “acápite shipibo” en la segunda mitad del 2019 en Belo Horizonte, noté con mayor claridad una situación que surgió durante el mes que permanecí en la comunidad. Los tres docentes shipibo-konibo de la escuela no parecían darle importancia ni tener mayor conocimiento sobre los dispositivos de política investigados en la Tesis. No era posible identificar unidades comparativas vinculadas a los objetivos de investigación en ambas realidades escolares pues en una de ellas no fueron evidenciadas. Si quería hacer uso del material etnográfico debía modificar los objetivos de investigación de la Tesis, lo que no me entusiasmaba dado mi interés por indagar alrededor del protagonismo de la evaluación estandarizada escolar en escuelas de comunidades indígenas de la Amazonia.

No fue hasta la escritura del acápite sobre la comunidad asháninka, en el 2020, cuando dimensioné, además, la profundidad histórica y etnográfica que un estudio, como el que planteaba, requiere. En particular, uno realizado en dos comunidades y dos pueblos indígenas, los que responden a situaciones complejas de colonización y contacto intercultural. Fenómenos que repercuten en las heterogéneas circunstancias y condiciones de vida de los indígenas, lo que participa del sentido que, para ellos, adquiere la institución escolar.

Asimismo, la escuela de la comunidad asháninka resultó “interesante” por dos motivos. En primer lugar, debido a los perfiles profesionales y socioculturales del profesorado que se distancian largamente de la propuesta del perfil docente de la EIB estatal pero son demandados, con ímpetu y efectividad, por la CARE. En segundo lugar, en vista del

convulsionado escenario en el que se sitúa la escuela y comunidad asháninka, cuyo ciclo de violencia parece recrudecerse hace décadas producto de las secuelas del conflicto armado interno (CVR, 2013) y de su principal financista; el narcotráfico. Ambos elementos reflejan cómo la institución escolar adquiere particulares características en contextos que requieren una aproximación minuciosa a fin de entender las resignificaciones y efectos de las políticas y programas educativos, así como las dinámicas expectativas de los indígenas sobre el sentido y propósito de la escuela.

En este sentido, Ball (2011b) y Gandin y Lima (2016), desde diferentes orillas teóricas, una posestructuralista y otra neomarxista, incentivan a evitar deslocalar a las escuelas y salas de aula de su ambiente material y simbólico, por lo que proponen un análisis de las políticas de manera situada; tomando en cuenta elementos históricos, culturales y económicos del contexto en el que las políticas se reconfiguran.

Ahora bien, mientras escribía el “acápite asháninka” en el 2020, tras haber escrito una parte del “acápite shipibo” en la segunda mitad del 2019, sucedió que viví mi primer embarazo, el incierto panorama a futuro producto de la pandemia por la Covid-19 y el fallecimiento de mi querida abuela. El aislamiento social obligatorio sucedió escasos días antes de mi retorno de Perú a Brasil, retrasado por un compromiso académico del doctorado en Lima, mientras que mi pareja, quien también estudiaba un doctorado en Brasil, no pudo volver a Perú por meses. La pandemia y las medidas de aislamiento revelaron, por un lado, las sobrecogedoras desigualdades y marginalidades en las que viven amplios sectores de la población peruana y, por otro lado, el papel del Estado desinteresado en elaborar políticas de seguridad social que sostengan a muchos peruanos y peruanas, mientras que favorece a unos cuantos grupos de poder económico. La situación se evidenció más dramática aún en la Amazonia y entre los pueblos indígenas. En medio de esta coyuntura, donde toda “normalidad” se hizo añicos, opté por escribir la tesis “sólo” sobre la comunidad asháninka.

Con relación a la estructura de la Tesis, ésta se organiza en cuatro grandes ejes y 9 capítulos. El primer eje y capítulo desarrolla la delimitación de la problemática y la metodología que guió la investigación. El segundo capítulo presenta el contexto histórico y etnográfico de la Selva Central, pues además de tratarse del territorio ancestral del pueblo asháninka, constituye un espacio regional diferenciado de la Amazonia peruana con particularidades en la

intensidad y ritmo de colonización, lo que ha influido en las características de los asháninka de esta región. Se incluye, también, una revisión del origen y secuelas de una de las principales problemáticas sociales que aquejan a la población de este ámbito de la Amazonia; el narcotráfico.

El segundo eje se compone de los capítulos 3, 4 y 5, donde se aborda el contexto de la educación peruana y mundial que interesa a los objetivos de la Tesis. Los capítulos 3 y 4 presentan al sistema educativo peruano, con énfasis en las políticas y programas dirigidos a pueblos indígenas. En el capítulo 3 se sintetizan las reformas educativas implementadas durante el siglo XX en el Perú a fin de entender de qué manera el Estado concibió la educación para los indígenas de los Andes y Amazonia. Asimismo, se detalla la institucionalización de la EIB como la política educativa dirigida a los indígenas en Perú, la cual tomó un claro protagonismo en el Estado durante la última década, periodo en el que se sitúa la Tesis.

En el capítulo 4 se incluye un panorama general sobre las características del profesorado peruano (indígena y no indígena), sobre la educación superior y la formación docente entre los pueblos indígenas de la Amazonia, así como información cuantitativa del servicio educativo entre indígenas.

El capítulo 5 se ocupa de las transformaciones globales en el gobierno de la educación a partir de la dominancia de la adopción de lógicas gerenciales en la administración pública (Nueva Gestión Pública). La centralidad de la evaluación estandarizada, fundamentada en la “fijación sobre las métricas”, en las políticas y programas educativos dirigidos a pueblos indígenas muestra que la Nueva Gestión Pública ha penetrado el sistema educativo peruano. Se explican los pormenores de la evaluación estandarizada escolar para niños y niñas indígenas, así como los dispositivos de acompañamiento pedagógico e incentivos salariales dirigidos a los docentes a fin de que mejoren los resultados de esta evaluación.

El tercer eje (formado por los capítulos 6 y 7) y el cuarto eje (formado por los capítulos 8 y 9) discuten el material cualitativo, el que se enlaza o confronta con categorías conceptuales propuestas, lo que permite despejar el escenario investigado y, a la vez, proponer recorridos analíticos. En el capítulo 6, temas como el nacimiento y fin de la escuela, la presencia de las misiones religiosas y la violencia del conflicto armado interno en el río Ene y en la Selva

Central son abordados y profundizados a partir del relato de don Tomás, anciano asháninka de Nuevo Horizonte⁶, así como de literatura histórica y antropológica.

En el capítulo 7, la perspectiva política y educativa de la Central Asháninka del río Ene (CARE) gatilla interrogantes y reflexiones, alimentadas con análisis de documentos oficiales de la EIB, así como con otras experiencias de educación dirigidas a pueblos indígenas en el Perú y en otros países de la región, sobre las pugnas entre las “formas de hacer escuela” dirigidas a pueblos indígenas a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI en el Perú.

El capítulo 8 explora las dinámicas dentro de la escuela primaria de Nuevo Horizonte. Se profundiza en los perfiles de los docentes con relación a su formación profesional, procedencia geográfica y condiciones de trabajo, así como en las repercusiones del “Dispositivo ECE” en el quehacer y relaciones profesionales del profesorado. También, se exploran posibles relaciones entre el servicio de la EIB estatal y el quehacer pedagógico de los docentes. Se finaliza el capítulo con la revisión de una experiencia de educación intercultural y no formal liderada por la organización indígena a fin de mostrar cómo la CARE comprende el fenómeno educativo y el contexto político y cultural en el que se sitúa, así como de qué manera actúa efectivamente en el tema educativo, lo que levanta interrogantes sobre una conceptualización poco flexible de la EIB estatal.

El capítulo 9 cierra el cuarto eje discutiendo el material cualitativo a la luz de referencias teóricas sobre la Nueva Gestión Pública y la racionalidad de gobierno neoliberal. La discusión sobre los escollos producto de la colisión entre los dispositivos de política investigados en la Tesis, la posición política y educativa de la CARE, y, las circunstancias socioeconómicas y culturales de Nuevo Horizonte, son contextualizados en transformaciones globales en las lógicas y formas de gobierno de la educación, lo que repercute en el sistema educativo peruano nacional y local. Asimismo, las características y los efectos de la Nueva Gestión Pública y de la racionalidad de gobierno neoliberal son analizadas en las políticas investigadas y en el contexto de la escuela primaria de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.

⁶El nombre de la comunidad y de todos los sujetos que participaron en la investigación fueron cambiados para preservar su confidencialidad.

Finalmente, a modo de concluir la Tesis se retoman los objetivos de la investigación estructurados en dos grandes temáticas. La primera involucra la grieta existente entre la EIB estatal y la CARE con relación al sentido y propósito de la escuela y al perfil docente, lo que se relaciona con las características políticas, educativas y culturales del contexto donde se sitúa la CARE. La segunda temática aborda las limitaciones y los mensajes contradictorios que dejan los programas investigados en la Tesis, los que se dirigen a mejorar el rendimiento escolar a través de una gestión, en el discurso, eficiente, eficaz y basada en resultados.

Parte I. Delimitación de la problemática

Capítulo 1. Metodología

1.1. Tema de investigación

La tesis procura comprender los (des)encuentros, reconfiguraciones e implicancias del servicio de EIB y los programas de acompañamiento pedagógico intercultural e incentivos salariales dirigidos a la mejora de la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) (denominado en la Tesis “Dispositivo ECE”), en la escuela primaria de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte, ubicada en el río Ene, en la provincia de Satipo, región Junín, Amazonia central peruana.

Con este fin, se profundiza en las implicancias de la EIB y del “Dispositivo ECE” en el quehacer y relaciones profesionales de los docentes de la escuela de Nuevo Horizonte, considerando los aspectos socioeconómicos y culturales del contexto en el que la escuela y comunidad se sitúan. En vista de que los docentes son contratados oficialmente con la decisión de la Central Asháninka de río Ene⁷ (CARE), la Tesis busca ahondar también en cómo la organización indígena entiende a la escuela y al perfil docente, así como de qué manera actúa efectivamente en el campo educativo.

Si bien las políticas y sus instrumentos constituyen formas de poder que buscan regular el comportamiento de los actores (VERGER, PARCERISA Y FONTDEVILA, 2019), en esta Tesis interesa analizar, además de las lógicas subyacentes a las políticas, cómo estas son resignificadas y negociadas por los sujetos. Es decir, se buscó comprender, desde una

⁷ La CARE, afiliada a la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), nació en 1994 y representa a 13 comunidades y 14 anexos asháninkas, es decir, cerca al 80% de los asentamientos asháninkas del río Ene (CARE, 2013). Su estructura organizativa involucra un consejo directivo formado por cinco líderes indígenas elegidos por las comunidades afiliadas a la organización cada cuatro años. La CARE se aboca a atender las demandas y aspiraciones de los asháninkas de las comunidades a quienes representa, así como a defender y potenciar sus derechos. Ruth Buendía, ganadora del Premio Medioambiental Goldman en 2014, fue la líder que otorgó el mayor protagonismo nacional e internacional a la CARE producto de su lucha contra la construcción de hidroeléctricas que desplazarían a los asháninkas de sus territorios ancestrales.

perspectiva antropológica, cómo experimentan y dan sentido a la escuela los docentes y la organización indígena CARE.

De ese modo, el objetivo de la investigación es comprender los vínculos y confrontaciones entre las políticas y programas educativos investigados en la Tesis (EIB y “Dispositivo ECE”) teniendo en cuenta las formas globales de gobierno en las que se sitúan, así como sus reconfiguraciones e implicancias en el quehacer y relaciones profesionales de los docentes de la escuela primaria de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte, en el río Ene, Amazonia central peruana.

Las preguntas que guían la investigación son:

1. ¿Cómo se (des)encuentran las políticas y programas del Estado peruano (EIB y “Dispositivo ECE”), la propuesta educativa de la CARE, y, las acciones y percepciones de los docentes sobre las políticas y programas en el contexto de la comunidad investigada? ¿En qué formas se vincula y confronta el servicio de EIB con el “Dispositivo ECE”? (Capítulos 8 y 9)
2. ¿De qué manera se reconfigura el servicio de EIB en la comunidad investigada? ¿Qué tipo de intereses promueve? ¿Cuáles son sus implicancias? ¿Cómo son los tipos de docentes que busca “fabricar”? (Capítulos 7 y 8)
3. ¿De qué manera se reconfigura el “Dispositivo ECE” en la comunidad investigada? ¿Qué tipo de intereses promueve? ¿Cuáles son sus implicancias? ¿Cómo son los tipos de docentes que busca “fabricar”? (Capítulos 8 y 9)
4. ¿Cómo son los sentidos que atribuye la CARE a la escuela, a los docentes y al servicio educativo que las comunidades reciben? ¿De qué maneras los negocian? (Capítulo 7)
5. ¿Cómo entienden los docentes de la escuela primaria a las políticas y programas educativos (EIB y “Dispositivo ECE”) que se implementan en las escuelas? ¿De qué formas actúan frente a estos programas? (Capítulo 8)

La propuesta de la tesis es un análisis del gobierno de la educación moderna con una aproximación antropológica e interpretativa. El gobierno de la educación hace referencia a una red múltiple de actores y órganos involucrados en ejercer autoridad sobre la conducta del individuo y de la población, es decir, no sólo involucra al Estado y sus instituciones (INDA, 2005). De ese modo, la investigación busca profundizar en las maneras en las que se vive la

escuela en la comunidad asháninka Nuevo Horizonte y los efectos que esta produce. De hecho, se buscó comprender cómo los docentes indígenas y no indígenas entienden al servicio de EIB, a la evaluación censal, y, a los programas de incentivos y acompañamiento pedagógico, dando especial relevancia al escenario socioeconómico, político y cultural en el que la escuela de Nuevo Horizonte se sitúa, donde actúa de manera protagónica la CARE, así como a las lógicas y formas globales de gobierno de la educación que repercuten en la educación peruana, incluso a nivel de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.

1.2. Muestra

El criterio para la selección de la escuela y comunidad indígena de la Amazonia fue la presencia de las tres políticas y programas del Ministerio de Educación (ECE, API y Bono Escuela) pues se buscaba analizar sus repercusiones y reconfiguraciones. Sin embargo, un buen número de comunidades de la Amazonia no recibe, de forma simultánea, los programas que se buscó investigar, sobretodo aquellas consideradas remotas desde un punto de vista urbano. Por eso, en principio, se planificó realizar la investigación en una escuela ubicada a una distancia próxima de ámbitos urbanos.

Se solicitó información, en más de una oportunidad, en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la capital de la provincia amazónica de Satipo, en la región Junín pero la UGEL no contaba con el cargo de “especialista EIB”, quien, por lo general, maneja mayor información sobre las escuelas EIB. Se dialogó, entonces, con una docente “encargada” sobre la identificación de escuelas EIB que pudieran haber presentado los tres programas, pero no se logró obtener información oportuna. Informalmente en la UGEL se supo que una comunidad nativa ubicada en el distrito de Mazamari, en la provincia de Satipo, habría contado con los tres programas.

Se pensó, entonces, en la posibilidad de realizar el trabajo de campo en la comunidad asháninka en Mazamari por lo que se la frecuentó a fin de dialogar con el “jefe” (autoridad política de la comunidad) sobre las características y objetivos del estudio. Tras no pocos días de búsqueda, se conversó con el “jefe”, quien solicitó coordinar con la organización indígena local (Organización de Comunidades Asháninkas de Mazamari –OCAM) para obtener una carta de autorización a fin de realizar la investigación. En vista del tiempo con el que contaba pues ya había estado 2 meses en la región Ucayali, de manera paralela al avance de la

coordinación con la OCAM, se acudió a la escuela primaria para presentar la propuesta al director y a los docentes, quienes aceptaron el estudio. También, fui convidada por el director a participar como espectadora del aniversario del colegio secundario, al que asistía durante una semana. Sin embargo, tras no pocas visitas a la oficina de la OCAM, en otra comunidad asháninka cercana a la ciudad de Mazamari, no se logró concretizar la autorización.

En estas circunstancias, después de un mes en la provincia de Satipo, se pensó en la alternativa de realizar la construcción de datos en la cuenca del río Ene ya que se conocía la zona por experiencias laborales previas. Se acudió en dos oportunidades a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) del distrito de Río Tambo, ubicada a 2 horas de la ciudad de Satipo, donde el Director de Gestión Pedagógica indicó que en el valle del Ene no existían escuelas que recibieran el programa de incentivos salariales pues los resultados de la ECE son muy deficientes. Sin embargo, indicó que sí recibían el acompañamiento pedagógico.

Se realizó, entonces, un balance pues si bien no se contaría con los tres programas en una escuela EIB del río Ene, la “ventaja” de esta zona es la institucionalidad de la organización indígena representativa de la mayoría de las comunidades asháninka del río Ene, la Central Asháninka del río Ene (CARE). Ejemplo de ello, la sede de la CARE en la ciudad de Satipo está permanentemente abierta y, si bien en el momento no había un responsable del área de educación, se logró coordinar con el presidente de la organización, Ángel Pedro Valerio, quien autorizó mi ingreso y permanencia en la comunidad asháninka Nuevo Horizonte⁸ tras informarle sobre las características y alcances de la investigación. Se percibió que es un líder especialmente interesado en el tema educativo. En la comunidad, se realizó la coordinación con las autoridades y con los docentes del nivel primario. La estadía fue de 15 días y pernocté en las instalaciones del albergue del colegio secundario, espacio facilitado gracias a los docentes responsables del cuidado de los y las jóvenes del albergue.

Con relación al ámbito investigado, en el 2005 conocí las primeras comunidades asháninka en el distrito de Río Negro, en la provincia de Satipo, región Junín, donde realicé dos investigaciones. Gracias a una pequeña beca obtenida en el 2006 realizamos, con una amiga y

⁸ Nuevo Horizonte cuenta con una población aproximada de 600 personas.

colega, una investigación sobre las relaciones políticas entre organizaciones indígenas, entidades públicas locales y organismos no gubernamentales alrededor de la implementación de la EIB en una escuela de una comunidad asháninka. También, realicé mi tesis de licenciatura en antropología para la Pontificia Universidad Católica del Perú sobre los procesos de reflexión identitaria que atravesaron un grupo de docentes asháninka destacados en su quehacer como docentes EIB, la cual fue defendida en el 2008. Un par de años después trabajé en un proyecto de EIB dirigido por una organización indígena regional, el cual fue implementado en comunidades asháninka del río Ene. Después retorné a la zona en diversas oportunidades a fin de realizar algunos trabajos puntuales y visitar amigos. De ahí que mi paso por Satipo, en el 2019, y en el marco de la tesis del Doctorado Latinoamericano en Educación de la UFMG, se sintiera como un renovado retorno a un contexto que tengo muy presente desde mi época de estudiante universitaria en Lima. Finalmente, mi propuesta sobre la relevancia del contexto histórico y etnográfico en los sentidos que otorga la CARE a la escolarización responden, al menos en parte, a estas experiencias profesionales previas en el ámbito investigado.

1.3.Técnicas

La construcción de información en la Tesis involucró fuentes de información secundaria (revisión de bibliografía) y primaria (entrevistas, conversaciones y observaciones). Con relación a la revisión de bibliografía, se analizaron políticas y documentos de gestión elaborados durante la última década sobre la EIB, los que orientan la conceptualización y la implementación del servicio de EIB. Entre estos: la Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2018), el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (2018), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (2016) y la Propuesta pedagógica EIB (2013). Asimismo, se revisaron estudios sobre el estado de la EIB en Perú (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2011; 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b) y la implementación de componentes del servicio, considerados claves por la EIB estatal, como fue la producción de materiales educativos en lenguas indígenas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017).

Con relación a la evaluación estandarizada escolar, al acompañamiento pedagógico en la EIB y al programa de incentivos salariales, se revisaron los resultados de la ECE en ámbitos amazónicos y entre los pueblos indígenas, y, una serie de estudios sobre el diseño,

implementación y resultados de las políticas y programas investigados (LEÓN, 2016, LEÓN, 2017; BALARÍN Y ESCUDERO, 2018; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012; 2013b; SEMPÉ, 2015). Se sintetizó información estadística a partir de literatura que abordó las condiciones de trabajo y bienestar de los docentes peruanos (DIAZ, 2016; DIAZ Y ÑOPO, 2016), así como los niveles de escolarización, acceso a servicios y pobreza monetaria entre los pueblos indígenas de la Amazonia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b).

Finalmente, a fin de comprender el proyecto educativo y político de la CARE, se revisaron tres documentos de orientación y planificación política elaborados por la organización entre el 2011 al 2016 (Kametsa Asaika: El bien vivir de los asháninka de río Ene, Estrategia al 2015 y Estrategia al 2021). Asimismo, en vista que la CARE es muy activa en su página institucional en una red social, se revisó su amplio registro de actividades y comunicados pues permiten aproximarse hacia cómo la CARE entiende su realidad, problemáticas y necesidades, lo que contribuye a aproximarse al sentido que la escolarización adquiere para la organización indígena.

Además, la Tesis involucró la construcción de datos a través de técnicas cualitativas como las entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales y observaciones en la comunidad asháninka Nuevo Horizonte. Se realizaron entrevistas y conversaciones con los 6 docentes del nivel primario y con una de las personas de mayor edad en Nuevo Horizonte. En las ciudades de Lima, Satipo y Pucallpa, respectivamente, se realizaron entrevistas con el presidente de la organización indígena Central Asháninka del río Ene (CARE), con el Gerente de la Oficina de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de la Municipalidad Provincial de Satipo y con la Directora de la “Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural” (DIGEIBIRA).

Para las entrevistas, se usaron guías que permitieron recordar los temas a indagar pero de acuerdo con la iniciativa de los entrevistados y las informaciones proporcionados por estos, surgieron algunas preguntas que también fueron consideradas. Las entrevistas fueron registradas con una grabadora, contando con el previo consentimiento de los/as entrevistados/as. Con relación a las conversaciones estas surgieron espontáneamente durante la convivencia cotidiana con los docentes y permitieron comprender con mayor detalle sus circunstancias familiares y relaciones interpersonales con los otros docentes de Nuevo

Horizonte y con las familias de Nuevo Horizonte. Después de las conversaciones, estas fueron registradas por escrito durante el mismo día.

En la escuela, se realizaron observaciones en las aulas de primer a sexto grado de primaria tras una primera reunión en la que se acordó con la directora y las (el) docente(s) las características del trabajo. Se contó con una guía de observación y se ocupó una silla en la parte posterior de las aulas a fin de registrar las actividades procurando interrumpir lo mínimo. Por lo general, los niños y niñas no prestaron mayor atención a mi presencia.

Adicionalmente, se dialogó con algunas madres y padres asháninka mientras se los visitaba en sus hogares durante todas las tardes en las que se permaneció en la comunidad. Las conversaciones fueron registradas por escrito tras salir de las casas. Se optó por no usar grabadora con las madres y padres de familia en vista que se procuró, en la medida de lo posible, que fueran menos dirigidas y así generar menor condicionamiento. Con todo, la información construida con los padres y madres de familia asháninka no constituye la pieza más importante de la investigación sino la información construida a través de entrevistas y conversaciones con los 6 docentes de la escuela, las observaciones de aula y el análisis de la propuesta política y educativa de la Central Asháninka del río Ene (CARE).

1.4. Análisis e interpretación

El análisis involucró la sistematización de la información construida a través de entrevistas y conversaciones en unidades de sentido, las que fueron identificadas a partir de las preguntas de investigación aunque algunas emergieron durante la construcción de datos. Las entrevistas y conversaciones dirigidas a los docentes y padres (madres) de familia fueron sistematizadas a partir de las siguientes categorías: a) Significados asociados a la escuela/a los docentes, b) Percepciones sobre el servicio educativo/programas de acompañamiento pedagógico, evaluación estandarizada e incentivos salariales, d) Significados asociados a los (las) estudiantes asháninkas y sus familias e) Expectativas a futuro sobre la escolarización de los hijos (as) f) Relaciones interpersonales entre los docentes.

La entrevista a profundidad realizada a un anciano asháninka sobre el origen de la escuela en Nuevo Horizonte fue codificada a partir de tres categorías cuyo contenido emergió con

frecuencia a lo largo de su narración: a) violencia política, b) misiones religiosas c) relaciones entre conocimientos asháninkas y occidentales.

En las observaciones de aula se identificaron algunos patrones vinculados a posibles implicancias de las políticas y programas educativos en el quehacer de los docentes (énfasis en la escritura correcta del asháninka en cuarto grado y preponderancia de sesiones de castellano en desmedro de otras áreas en la mayoría de grados), algunas situaciones esperables (la dificultad de la comunicación entre la mayoría de docentes y sus estudiantes) y otras inesperadas (la enseñanza en asháninka por parte de una docente no hablante de la lengua).

El material etnográfico fue analizado a la luz de la normativa y estudios sobre la implementación de las políticas y programas investigados en la Tesis, así como de los documentos de reflexión y planificación política elaborados por la CARE. Asimismo, literatura académica sobre nuevas lógicas en el gobierno de la educación, las consecuentes reestructuraciones en la administración pública y los aspectos ideológicos detrás de estos cambios permitieron explicar su protagonismo en las políticas y programas investigados e interpretar sus complejas implicancias, considerando las condiciones de desigualdad social del profesorado, así como las características socioeconómicas y culturales del contexto donde se sitúa Nuevo Horizonte.

1.5.Ética

Mi posicionamiento frente a los asháninkas parte de reconocer su condición incumplida de ciudadanos peruanos⁹. Se trata de sujetos cuyas vidas han sido largamente sometidas y violentadas en sus dimensiones más básicas de dignidad humana. Pero, sin duda, cuentan con

⁹ Existen gradualidades en las injusticias y las que experimenté durante mi trabajo con indígenas en la Amazonia fueron las más severas y profundas. Particularmente recuerdo ser testigo y acompañante de cómo las mujeres ashéninkas del alto Tamaya, frontera con Brasil, viajaban y permanecían en la ciudad de Pucallpa por semanas o incluso meses a fin de gestionar, incansablemente, servicios básicos y hacer seguimiento al reconocimiento oficial de su territorio. Mientras tanto, sus pequeños hijos, mal alimentados en una ciudad donde es indispensable el dinero, iban enfermando, perdiendo peso y tornando más evidente su desnutrición. Cinco años después, los líderes ashéninkas de esta comunidad fueron asesinados por narcotraficantes, entonces sentí que el sacrificio de los niños y las mujeres no había servido de nada. Por último, cómo no pensar en quién es o no ciudadano(a) en Perú, si he vivido y estudiado toda mi vida en tres países de la región más desigual del mundo.

sus propias lecturas sobre su historia, sus necesidades y sus anhelos, por lo que actúan de acuerdo con diversas estrategias e intereses, en los que participan un complejo proceso de colonización y contacto interétnico. Por ello, se intenta no perder de vista dos caras de la misma moneda: ¿Qué tipo de sujetos fabrican las circunstancias de vida que enfrentan los asháninkas de río Ene? y ¿Cómo usan los asháninkas de río Ene sus vidas para elaborar procesos sociales y educativos específicos?

Se entiende a los asháninkas como sujetos con dinámicas y heterogéneas formas de entender y actuar en relación con los contextos en los que se sitúan, las que son analizadas en la Tesis a partir de algunas experiencias y reflexiones en el campo educativo por parte de la Central Asháninka de río Ene (CARE). La organización, si bien representa a la mayoría de asentamientos asháninkas del río Ene, puede presentar divergencias con los deseos y expectativas identificados por algunas familias asháninkas. En este sentido, la Tesis no busca realizar generalizaciones sobre los asháninkas de río Ene, sino dejarse interpelar por las demandas y propuestas de la CARE.

Durante la construcción de información se logró establecer una relación de relativa cercanía y confianza con las personas que participaron de la investigación. Se intentó, en todo momento, corresponder a la hospitalidad que las familias asháninka, los docentes y el presidente de la organización indígena me ofrecieron.

Los sujetos, todos mayores de 18 años, participaron por voluntad propia y bajo su consentimiento en la investigación a través de observaciones, conversaciones y entrevistas. Con anterioridad fueron informados acerca del uso de la información recolectada, así como de las características y objetivos de la presente investigación.

Las pocas fotografías presentadas en la tesis se centran, sobretodo, en la materialidad de la escuela y fueron retratadas desde cierta distancia a fin de mantener la privacidad de los docentes y estudiantes, más aún tratándose de niños, niñas y adolescentes. Todos los nombres de las personas y de la comunidad nativa fueron cambiados para preservar su anonimato y confidencialidad.

Respecto del compromiso a futuro sobre la devolución de los resultados de este trabajo, se buscará compartir los mismos con los líderes indígenas y el equipo profesional

de la CARE en el 2022. Finalmente, esta Tesis es un pequeño pero significativo paso para encaminarme en la comprensión de las compleja realidades educativas de las comunidades asháninkas a fin de poder contribuir (¡ojalá desde el 2023!) en un tema que me apasiona: la formación educativa de jóvenes indígenas en la Amazonia.

Capítulo 2. Una aproximación al contexto histórico y etnográfico de los asháninka en la Amazonia central peruana

En el Perú, la Amazonia abarca el 60% del territorio nacional sin embargo ocupa un espacio marginal en la mentalidad de los peruanos debido, en buena medida, a la preponderancia de los Incas en la construcción del imaginario colectivo nacional (GREENE, 2009; 2010).

En el presente capítulo se propone un abordaje histórico sobre el contexto de un ámbito de la Amazonia peruana conocido como Selva Central, espacio indicado por diversos investigadores (WEISS, 2005; VEBER, 2009; SANTOS-GRANERO Y BARCLAY, 2005) como el territorio tradicional de los asháninka. A partir del recorrido histórico sobre la Selva Central y los asháninka propongo contemplar, más adelante, formas específicas, que en escenarios situados como es el río Ene, desenvuelven los asháninka para sostener sus vidas, reconociendo los procesos de explotación y violencia que han atravesado (presencia de misioneros, compañías europeas, colonos inmigrantes, proyectos desarrollistas del Estado y, principalmente, el conflicto armado interno) y que aún hoy viven (actividades extractivas y narcotráfico). El objetivo de este capítulo es, entonces, ofrecer una aproximación a la historia de colonización de este pueblo indígena y situar en un marco de sentido mayor la realidad socioeconómica y cultural de las comunidades asháninka del río Ene.

Según información del Censo Nacional del 2017, 55.493 personas se autoidentificaron, “por sus costumbres y antepasados”, como asháninkas a nivel nacional mientras que 73.567 personas se autoidentificaron como asháninka “por el idioma o lengua materna”. El Ministerio de Cultura estima en 112.492 la población de las comunidades del pueblo Asháninka. También, el mayor porcentaje de comunidades nativas en el Perú son asháninka, con 19.22% (520 comunidades nativas). De ese modo, los asháninka constituyen el pueblo indígena demográficamente más numeroso de la Amazonia peruana¹⁰.

En la actualidad, los asháninka constituyen el grupo étnico más numeroso en el conjunto arawak y ocupan un territorio que se extiende desde la parte oriental del “pie de monte”

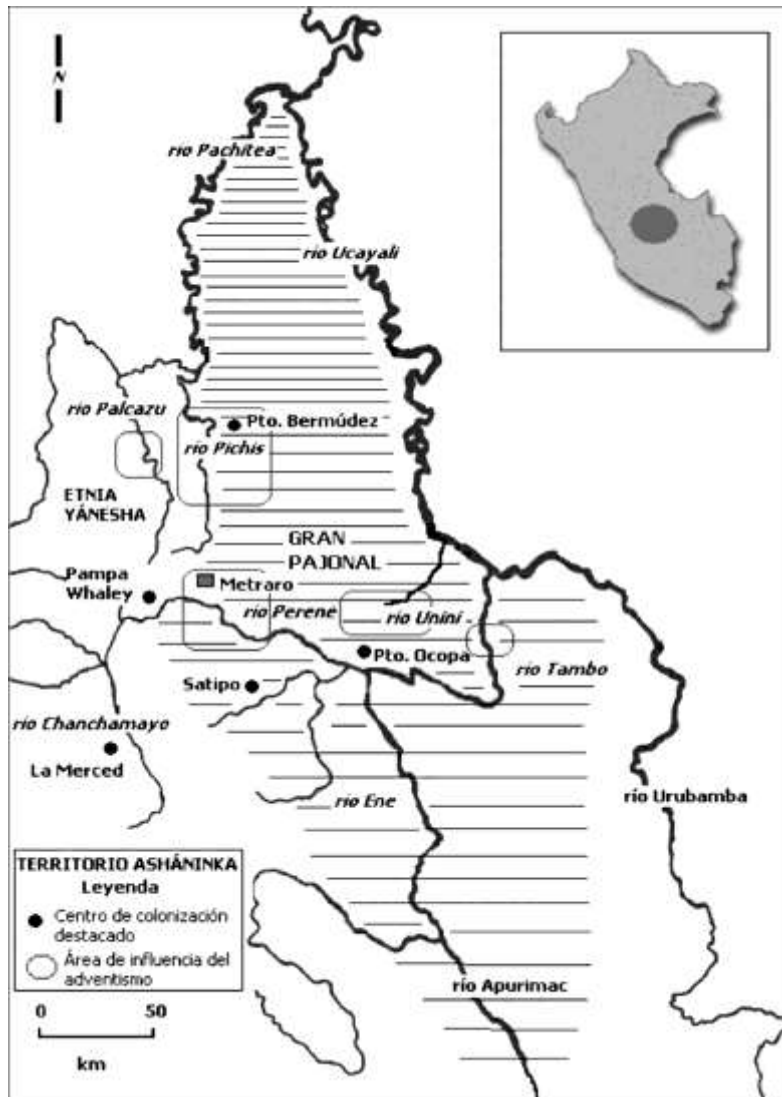
¹⁰Según los resultados del III Censo de Comunidades Campesinas y Nativas 2017 (INEI, 2017) alrededor del 30% de peruanos se identifica como indígena o afroperuano, aproximadamente 22.32% se identifica como quechua, 2.36% como aymara y 0.91% como nativo o indígena de la Amazonia.

andino, en la Amazonia central peruana, hasta la cuenca del alto Yurúa, en el estado brasilero de Acre (MENDES, 2012). Los asháninka habitan un área que corresponde a los espacios geográficos amazónicos de las regiones peruanas de Junín, Ucayali, Huánuco, Cusco, Pasco y Ayacucho. Salvo por Ucayali, las demás regiones poseen espacios geográficos andinos y amazónicos.

Entonces, muchos asháninkas habitan jurisdicciones políticas (“regiones”) con presencia de espacios andinos (“sierra”) y amazónicos (“selva”). En Perú, la diferenciación entre “costa”, “sierra” y “selva” funciona como una “zonificación tricultural racializada pues existe una reproducción compleja y sistemática de jerarquías ya existentes, basadas en ideologías históricas de diferencias culturales regionalizadas y racializadas” (GREENE, 2010, p. 119). Durante la colonia existió una comprensión del territorio muy diferente que en el periodo posterior a la independencia. Los geógrafos de la colonia concebían al territorio peruano enteramente poblado por indígenas, mientras que, después de la independencia, los peruanos “desindianizaron” a las poblaciones de la costa¹¹ a la vez que representaron a las mayorías indígenas como habitantes sólo de la sierra (ORLOVE, 1993 EN OLIART, 2011). Por ello, las ideologías históricas de raza, cultura e identidad que atraviesan el imaginario colectivo de los peruanos no pueden ser comprendidas de manera separada de los espacios regionales (GREENE, 2010). La selva amazónica ha sido percibida como un amplio espacio vacío, inexplorado e impenetrable, habitado por salvajes humanos no civilizados. Tal imaginario explicaría la ausencia de los indígenas amazónicos de la historia, política y sociedad “oficial” peruana hasta las últimas décadas del S. XX cuando se visibilizaron como íconos del ambientalismo global (GREENE, 2010).

¹¹ Lima, ubicada en la costa, es la segunda región, en términos absolutos, en presentar población originaria (775.329 personas, es decir el 15% del total indígena nacional), así en la capital vive la mayor proporción de peruanos hablantes del quechua del país (17%) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b).

Figura 1 – Ámbito del territorio asháninka en la Selva Central.



Fuente: <https://journals.openedition.org/bifea/1580?lang=es>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

2.1. Selva Central

De acuerdo con Santos y Barclay (1995), la Selva Central (SC) ocupa un espacio regional diferenciado, cuyo proceso de ocupación se remite al siglo XVIII. La Selva Central tuvo cierta estabilidad a partir del año 1709, se interrumpió en 1742 y se reinició en 1847. La ocupación tuvo un carácter masivo, fundamentalmente, a partir de 1950. Esta trayectoria produjo un espacio regional con características particulares en relación con otros ámbitos de la selva y sierra peruana.

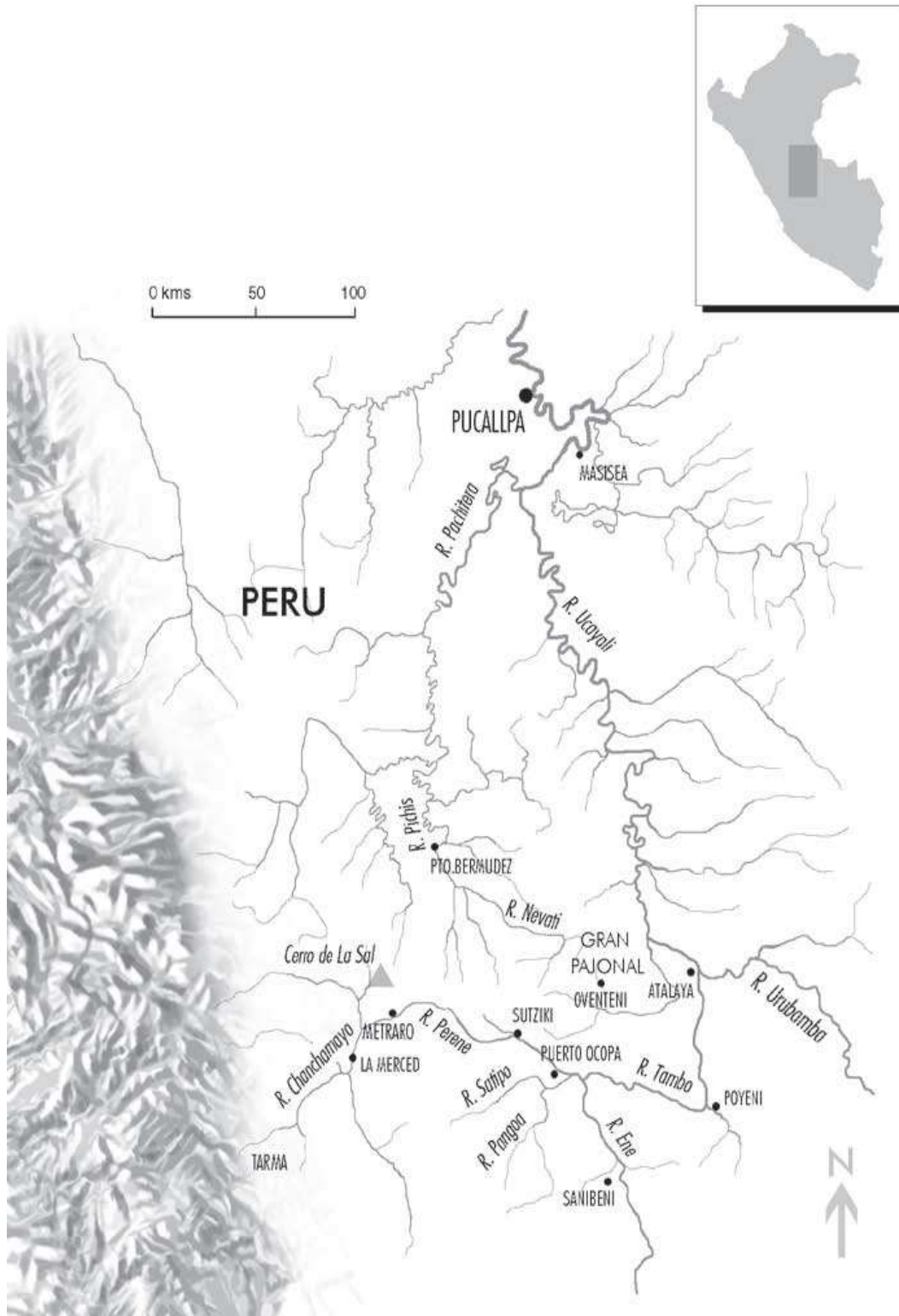
De acuerdo con Santos y Barclay (1995), la SC está conformada por tres áreas distintivas. En primer lugar, los valles de Chanchamayo, Perené, Oxapampa, Villa Rica y Satipo. Son áreas consolidadas, comunicadas entre sí, con alta densidad poblacional y actividades económicas relacionadas con la producción de café y frutales. En segundo lugar, los valles de los ríos Palcazú, Pichis y la zona baja del Perené. Conforman áreas periféricas, comunicadas con las anteriores más recientemente y que experimentan, hace menor tiempo, procesos importantes de ocupación. De hecho, sus centros poblados alcanzan, en menor medida, el grado de centros urbanos. La actividad económica más importante en esta área es la crianza de ganado. En tercer lugar, la Selva Central está formada por las zonas del Codo del Pozuzo, los valles del río Ene y de la zona alta del río Pachitea. Se tratan de áreas débilmente comunicadas con las anteriores, no presentan centros poblados de importancia, la mayoría de la población es indígena y sus actividades económicas son principalmente extractivas (forestal) y de producción de hoja de coca (SANTOS Y BARCLAY, 1995). Es en esta tercera área donde se encuentra la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.

Una característica notable en la Selva Central es la marcada lógica mercantil de la producción agraria local. La SC está formada por pequeños y medianos parceleros, quienes dedican la mayor parte de su trabajo y de sus tierras cultivadas a la producción mercantil. Además, la ocupación prolongada de áreas más antiguas, donde existe una mayor minifundización, así como mayor sobreexplotación de recursos, posee un notorio deterioro ambiental (SANTOS Y BARCLAY, 1995).

La articulación espacial y económica de la SC no ha involucrado, sin embargo, una articulación similar a nivel ideológico. La identificación con la SC como espacio regional está más presente entre los descendientes de inmigrantes europeos quienes llegaron en el siglo XIX a la zona. Los migrantes de origen andino son, en la actualidad, el grupo mayoritario por lo que se evidencia un proceso de “andinización” de la SC. Se trata de un sector heterogéneo que constituyen un “mosaico de microidentidades” (SANTOS Y BARCLAY, 1995, p. 337). Tal es el caso de las docentes Sara y Dina cuyos padres migraron de las alturas de Huancavelica y Junín a fin de asentarse en Satipo¹².

¹² Las características socioculturales del profesorado de la escuela de Nuevo Horizonte son profundizadas en el capítulo 8.

Figura 3 – La Selva Central.



Fuente: Veber (2009, p. 35).

2.2. Narcotráfico en el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)

En el 2009, en el río Pachitea, provincia de Puerto Inca, región Huánuco, Selva Central, una señora asháninka de edad avanzada se me acercó a consultar, en voz baja, si estaba bien sembrar coca para su uso personal. En ese tiempo trabajaba en la zona y había intervenciones de instituciones del Estado abocadas a la erradicación de la hoja de coca pues en su mayoría está dirigida al narcotráfico.

A inicios del 2017 viajaba por el río Tamaya con dirección a una comunidad ashéninka ubicada en la frontera con Brasil. Es una zona de tránsito de droga y madera. El alto Tamaya se hizo “conocido” en el Perú, cuando en el 2014, narcotraficantes asesinaron a cuatro líderes y comuneros ashéninkas, quienes venían luchando por la posesión oficial de su territorio hace más de 10 años. Me sorprendió que, durante 3 días de viaje por el río Tamaya, no alcanzara a ver ninguna presencia militar.

Recuerdo, con claridad, un día del 2010, viajaba en un bote colectivo por el río Ene hacia una comunidad asháninka ubicada en la parte alta de la cuenca. En ese tiempo había que estar temprano en el puerto para, recién al mediodía, partir. Se llegaba al alto Ene al día siguiente tras pernoctar en un caserío en medio del río. En el primer día del viaje, un grupo de militares subió al bote a fin de revisar los documentos de identidad de todos los pasajeros. A pesar de que llevaba el mío, me pidieron que descendiera del bote junto con otros dos hombres que no llevaban sus documentos. Al bajar, el militar, responsable del grupo, me dirigió a un lado. Sentí miedo porque en mi país uno aprende que policías y militares no suelen ser de fiar, menos aún en una zona donde hay presencia de narcotráfico. El interrogatorio consistió en mi lugar de procedencia y mis datos personales (información que estaba en mi documento) pero la principal curiosidad del hombre era saber qué hacía una joven limeña en el río Ene y por qué viajaba por la zona. Tras explicar en qué consistía mi trabajo, con rostro de incredulidad, me dejó ir.

Con estos relatos “anecdóticos” quiero mostrar que en diversos ámbitos donde viven los asháninka existe el negocio del narcotráfico, sin embargo, el río Ene se caracteriza por una presencia permanente y de más largo aliento del narcotráfico, terrorismo y de las fuerzas armadas. En lo que sigue, se explican las razones con mayor detalle.

El río Ene forma parte del “Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro” (VRAEM), estigmatizada denominación producida por el Estado peruano frente a la presencia del narcotráfico y remanentes de una facción de la agrupación Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL) en la zona, por lo que, desde 1999, se encuentra en “situación de emergencia” y en una “situación de guerra de baja intensidad” (VILLASANTE, 2018). Desde la década de 1980 existe el negocio de la coca en el río Ene vinculada, entonces, al mercado colombiano (GORRITI, 1990). Sendero Luminoso, financiado con el narcotráfico, se instaló durante el periodo del conflicto armado interno o guerra interna (CVR, 2003). Persiste debido a la distancia geográfica, al aislamiento de la zona y a la pobreza de su población (“fija” o migrante), lo que facilita actividades criminales frente a la ausencia casi total del Estado (VILLASANTE, 2018).

Según la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (Devida), el cultivo de hoja de coca aumentó un 13% entre 2019 a 2020 en el Perú. Las cuencas de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro concentran el mayor porcentaje de cultivos de coca a nivel nacional (48%) desde el 2010, aunque se ha expandido hacia otras regiones como Pasco, Huánuco y Ucayali, en la Selva Central, donde líderes indígenas han sido amenazados y asesinados por narcotraficantes y traficantes de tierras¹³.

El VRAEM está formado por tres cuencas que recorren 69 distritos y seis provincias de los departamentos de Junín, Ayacucho, Huancavelica y Cusco. La superficie es estimada en alrededor del 5% del territorio nacional y la población empadronada es de 444.553 personas que viven en su gran mayoría (88%) en la pobreza; 58% son pobres extremos, 30% son pobres, y solo 12% no son pobres (VILLASANTE, 2018).

Los asháninkas han padecido de manera extrema la violencia senderista durante la guerra interna, principalmente entre 1985 y 1995. Oficialmente, se estima que murieron 6.000 indígenas, 5.000 fueron secuestrados por el PCP-SL (en los ríos Ene y Tambo), y 10.000 fueron desplazados (CVR, 2003).

¹³ Fuentes: <https://ojo-publico.com/3149/cambios-en-devida-generan-alerta-en-pueblos-acechados-por-narcotrafico> y <https://es.mongabay.com/2020/09/peru-lideres-indigenas-asesinados-y-amenazados-por-invasores-y-narcotraficantes/>

En la actualidad, los asháninkas de río Ene sufren un renovado ciclo de violencia instaurado por el afianzamiento del negocio de la coca. De hecho, en mayo de 2021, 16 personas (entre ellas 5 menores de edad) fueron asesinadas, en circunstancias aún sin esclarecer, en un centro poblado no indígena ubicado en la parte más alta de la cuenca. La CARE también se opuso a la creación del “distrito del río Ene” pues incentivaría la invasión de tierras y la expansión de actividades ilegales. Asimismo, en julio de 2021, tras 16 meses de emergencia sanitaria, el presidente de la CARE, Ángel Pedro Valerio, alertó que habían disminuido los operativos contra el narcotráfico y se había incrementado el ingreso de “extraños” a sus territorios.¹⁴ De ahí que las comunidades asháninkas del río Ene vivan en un incesante estado de alerta y zozobra. Desde la inseguridad por la propia existencia vivenciada por los asháninkas de río Ene, propongo situar el sentido y propósito de la escuela demandado por la CARE.

2.3. Historia del contacto de los asháninka en la Selva Central

Si bien existen avances sobre los derechos de los pueblos indígenas en diversos niveles regulatorios, así como una mayor sofisticación de las organizaciones indígenas, persisten situaciones críticas, como las señaladas con anterioridad, donde se busca la sobrevivencia de la colectividad como grupo étnico (MENDES, 2012).

Los asháninka han sido históricamente uno de los pueblos indígenas de la Amazonia peruana que ha experimentado con mayor fuerza la presencia de misiones religiosas, colonos migrantes, así como del Estado colonial y republicano sobre su territorio. En el presente apartado se brinda una aproximación sobre la historia de contacto y colonización de los asháninka a fin de comprender las circunstancias políticas actuales con las que deben lidiar, las que influyen en sus perspectivas sobre la escolarización.

La Selva Central, ubicada entre la cordillera de los Andes y la Amazonia oriental, ha sido ocupada ancestralmente por los asháninka, ashéninka, nomatsiguenga, machiguenga, yanesha, kakinte y yine, quienes pertenecen al conjunto arawak o arahuaco (SANTOS Y BARCLAY, 2005; WEBER, 2009).

¹⁴ Fuentes: <https://ojo-publico.com/2904/cultivos-de-coca-avanzan-y-amenazan-territorios-indigenas> y <https://es.mongabay.com/2020/05/vraem-narcotrafico-ashaninkas-pandemia-covid-19/>

En el siglo III el territorio de los arawak era vecino al límite central de los Incas. Si bien existía una separación ideológica entre los Incas y los arawak, también ocurrían relaciones económicas, políticas, rituales, chamánicas, terapéuticas y matrimoniales (RENARD-CASEVITZ, 1992 en MENDES, 2012). En tiempos anteriores a la colonización española, el territorio de los asháninka conformó un espacio de tránsito y de rutas de intercambio y comercio entre los Andes y el sistema fluvial del Ucayali (VEBER, 2009).

Durante el periodo colonial, los misioneros y autoridades usaban términos diversos para referirse a las poblaciones de la Amazonia (VEBER, 2009). En el siglo XVI los habitantes del territorio, ocupado por los arawak en la actualidad, eran denominados chunchos, antis o pilcozones (SANTOS Y BARCLAY, 2005). Interesa resaltar el término “anti” pues designaba a los arahuacos que vivían en las cuencas de los ríos Apurímac y Ene (SANTOS Y BARCLAY, 2005) y a quienes vivían junto a las estribaciones de la cordillera de los Andes (VEBER, 2009). Con todo, la denominación de uso más frecuente fue la de “chunchos” la cual adquirió posteriormente un sentido despectivo (VEBER, 2009).

A fines del siglo XVIII este término perdió vigencia y fue sustituido por la denominación “campa”, la cual fue utilizada por misioneros, viajeros, antropólogos y funcionarios estatales hasta mediados de 1970 o bien hasta la década de 1980 (SANTOS Y BARCLAY, 2005; VEBER, 2009). Por entonces, los arahuacos habitantes de las cuencas del Perené, Pichis y Satipo, con mayor contacto que los del Apurímac y Ene, rechazaron la denominación “campa” por su connotación peyorativa. Producto de distinciones realizadas por antropólogos, lingüistas y por los propios indígenas se ha adoptado el uso de autodesignaciones locales, lo que ha producido problemas como es la equiparación de etnónimos con grupos sociales, lingüísticos y políticos cerrados y separados de otros (SANTOS Y BARCLAY, 2005).

Con el abandono de la palabra campá se perdió un sentido genérico. En la actualidad el término campá ha sido reemplazado por asháninka, pero las organizaciones indígenas insisten en que los subgrupos que representan sean conocidos oficialmente por sus autodenominaciones, como es el caso de los ashéninka (VEBER, 2009). Es por ello que la clasificación lingüística se habría equiparado a los grupos indígenas indicando también sus territorios (VEBER, 2009).

La clasificación dentro del conjunto arawak posee controversias en vista de la fluidez de las fronteras étnicas y lingüísticas de los grupos o segmentos que lo conforman, principalmente entre los asháninka, ashéninka, nomatsiguenga y kakinte, los que son considerados como segmentos del conjunto denominado campa (SANTOS Y BARCLAY, 2005). Varese (2006 en MENDES, 2012) advierte sobre la dificultad de establecer tipologías en el conjunto además de generalizaciones entre los asháninka pues se trata de uno de los grupos indígenas más numerosos de la Amazonia y que ocupan, además, un área geográfica extensa.

Para Weiss (2005), desde una perspectiva geográfica, los campa se distinguen entre los “campa ribereños” y los “campa del Pajonal”, entre los primeros se ubican los autodesignados asháninka y entre los segundos los ashéninka. En esta tesis se usa principalmente el etnónimo asháninka para designar a los indígenas de los ríos Ene y Tambo. Las escasas veces que se utiliza el término campa se debe a que se trata de información etnográfica producida por Weiss (2005).

2.3.1. Organización social y política de los asháninka

Se presentan algunos rasgos referenciales sobre la organización social y política de los asháninka y del conjunto arahuaco con base en el trabajo etnológico realizado por el antropólogo Gerald Weiss entre los asháninka de los ríos Tambo y Ene durante 1960 a 1964, así como en el análisis histórico y antropológico sobre el conjunto arahuaco realizado por los investigadores clásicos Fernando Santos-Granero y Federica Barclay.

Santos y Barclay (2005) señalan algunos “mecanismos de inclusión social” en el conjunto arawak o arahuaco los que facilitan vínculos y alianzas entre diversos segmentos del grupo. Los investigadores mencionan las redes de intercambio matrimonial, las de intercambio comercial, la presencia de mitos y una concepción sacralizada del espacio, así como una concepción de la enfermedad producto de la brujería de seres humanos o no humanos (WEISS, 2005). Algunos de estos mecanismos han desaparecido y han sido reemplazados. Ejemplo de ello, son las ceremonias y los sitios de peregrinación, los que, en algunos casos, fueron substituidos por encuentros adventistas y evangélicos (SANTOS Y BARCLAY, 2005). La concepción que todos los arahuacos son “gente” y que comparten una esencia permiten la existencia de los mecanismos de inclusión social y una suerte de código ético en el conjunto,

lo que ha posibilitado, en épocas históricas y presentes, el establecimiento de importantes alianzas políticas.

Estudios etnológicos sobre los asháninka afirman que la organización social se basa en la unidad familiar o grupos domésticos quienes se ubican de manera dispersa sobre el territorio y se relacionan a través de relaciones de parentesco y de intercambio, sin embargo, poseen gran autonomía unos con relación a otros (WEISS, 2005). No existe una estructuración superior o una forma de institución política centralizada. Cada familia conyugal es económicamente autosuficiente y, por lo general, los hombres tienen un papel dominante sobre las mujeres¹⁵ (WEISS, 2005).

En los asentamientos puede existir un hombre reconocido como “líder” denominado *pinkatsari*. Existe una jerarquía entre los hombres de un asentamiento de acuerdo con la fuerza de su carácter y persuasión (WEISS, 2005). De un “líder” se espera que aconseje a los miembros del grupo, que genere confianza y respeto, es decir que sea un buen ejemplo. Sin embargo, no tiene autoridad para hacer cumplir sus decisiones, nadie les presta servicios y no poseen el monopolio sobre el uso de la violencia por lo que corren el riesgo de perder sus simpatizantes (VEBER, 2009). El individuo más reconocido podía ser reconocido y tener influencia sobre un pequeño territorio que comprende comunidades vecinas (WEISS, 2005). Sería el factor aglomerante alrededor del que se constituye un grupo (VEBER, 2009). Los *pinkatsari* actuaron como intermediarios del contacto interétnico con misioneros, caucheros y colonos por lo que fueron identificados por los caucheros quienes los designaron como “curacas” (MENDES, 2012).

Ahora bien, a continuación, se desarrollan 4 momentos claves de la experiencia de colonización de los asháninka en la Selva Central, los que permiten comprender con mayor profundidad las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que viven en la actualidad. La intensidad y ritmo de colonización, y sus consecuencias para los asháninka, se evidencian en eventos sucedidos desde el S. XVII, tales como el despojo de tierras, el trabajo

¹⁵ Entre los asháninka de río Ene y, en particular en la CARE, Ruth Buendía, ganadora del premio Goldman y Bartolomé de las Casas, fue la líder que otorgó el mayor protagonismo a la organización indígena, por lo que la organización política asháninka evidencia transformaciones en el rol de las mujeres (MENDES, 2012).

en condiciones de semi esclavitud, las epidemias y la evangelización. También en circunstancias que persisten, desde la década de 1980, como el narcotráfico.

Además, como se muestra, a continuación, producto de la colonización y del contacto interétnico los asháninka de la Selva Central constituyen una población heterogénea. De hecho, en río Ene, a diferencia de otros ámbitos, los asháninka mantienen vitales la lengua indígena, y sus “referentes culturales”.

Ambos elementos, el escenario de agudo riesgo social del río Ene y la vitalidad que la lengua y cultura asháninka poseen, serían decisivos en el sentido y función que la escuela adopta para la organización indígena Central Asháninka del río Ene (CARE), como se profundiza en el capítulo 7.

De ese modo, los siguientes apartados buscan proveer de una contextualización histórica al convulsionado ámbito en el que habitan los asháninkas de río Ene, lo cual explica, al menos en parte, las demandas y expectativas educativas de esta población.

2.3.2. Primeros momentos de la colonización: despojo de tierras y las fronteras agrícola y extractiva

Un siglo después de la conquista española ocurrió el primer ingreso importante al territorio de los arawak en la Selva Central (WEISS, 2005). Desde el comienzo del siglo XVII en adelante la colonización fue liderada por la misión franciscana. Tanto misioneros como colonos enfrentaron la oposición de los asháninkas quienes buscaban mantener sus actividades bajo control a fin de continuar beneficiándose del acceso a herramientas de metal proporcionadas por los misioneros (VEBER, 2009). Los franciscanos fundaron dos misiones en la frontera occidental del territorio campá e intentaron imponer una estricta monogamia (WEISS, 2005). En los años 1673, 1691, 1722 y 1736 ocurrieron devastadores brotes epidémicos de viruela por lo que los indígenas reaccionaron con violencia física (WEISS, 2005).

En 1742 se inició una importante rebelión indígena liderada por Juan Santos Atahualpa, mestizo andino educado por la misión franciscana en Cusco. Tuvo como objetivo recuperar la libertad y el control de los indígenas sobre sus propias condiciones de vida para lo cual convocó a los indígenas (WEISS, 2005). Las autoridades virreinales cerraron la frontera

amazónica para contener el conflicto lo que ocasionó que la Selva Central permaneciera independiente de las interferencias coloniales durante un siglo (VEBER, 2009).

La colonización se reinició en el siglo XIX. Aunque opusieron resistencia, los asháninka y yánesha de la Selva Central se vieron forzados, en buena medida por sucesivas epidemias, a retirarse de sus tierras al mismo tiempo que eran ocupadas por colonos, un grupo de ellos de origen europeo. Hacia fines del siglo XIX las hostilidades indígenas ya no constituyeron un obstáculo para la colonización (VEBER, 2009).

Los indígenas de la Selva Central se encontraron con dos fronteras de colonización, una agrícola (café) y otra extractiva (caucho), las que los despojaron de sus tierras a la vez que se beneficiaron de la subvaloración de su mano de obra. Ambas fronteras conllevaron diferentes consecuencias en el despojo de tierras, así como en las estrategias de sobrevivencia y adaptación desplegadas por esta población (VEBER, 2009).

La frontera agrícola afectó a los asháninkas y los yáneshas del Perené, en las actuales provincias de Chanchamayo y Satipo, quienes se habían ingeniado para permanecer en pequeñas tierras conforme la colonización avanzaba. Una compañía cafetalera británica, la Peruvian Corporation Ltd., adquirió en 1891 el control de las tierras de ambos márgenes del río Perené (hasta la confluencia del Perené con el río Ene) como parte del pago de préstamos que los británicos realizaron al Estado peruano. A fines del siglo XIX se expandió el sistema de enganche¹⁶ con el establecimiento de grandes haciendas de café de propiedad de colonos inmigrantes, quienes procuraban, sobretodo, mano de obra de los Andes. En la década de 1940 alrededor del 39% del total de la mano de obra para la cosecha de café de la Peruvian Corporation era indígena amazónica y estaba sometida a través del sistema de enganche. En 1965 la compañía fue disuelta y los colonos andinos, quienes llegaron a la Selva Central con la idea de vivir cultivando café, constituyeron la población de mayor crecimiento en la zona (VEBER, 2009).

¹⁶ Históricamente población indígena andina y amazónica ha sido reclutada a través del enganche, la cual consiste en un sistema de retención mediante el cual el trabajador acepta un adelanto y compromete su fuerza de trabajo o producción a futuro. Este sistema se basa en la subvaluación del trabajo indígena y conduce a un endeudamiento permanente (VEBER, 2009).

La frontera extractiva impactó entre los indígenas de la Selva Central pues la recolección del caucho requirió de una gran cantidad de trabajadores móviles y capaces de operar por sí mismos en el bosque. Los asháninka fueron considerados “buenos trabajadores” por los caucheros, quienes usaron el enganche respaldado por la fuerza armada a fin de asegurar permanentemente la fuerza laboral que necesitaban (VEBER, 2009).

El mercado de esclavos indígenas o el comercio de “carne humana” (término usado en la Selva Central) floreció entre los patrones caucheros y se basó en las correrías, es decir, en la persecución y secuestro de hombres, mujeres y niños para venderlos como peones y sirvientes domésticos (WEISS, 2005). El negocio llegó a la zona de Satipo y Perené, desde donde se trasladaban asháninkas a través del Gran Pajonal hacia el Ucayali y eran vendidos en diferentes zonas. Tras el fin del auge cauchero, en la segunda década del siglo XX, esta forma de esclavitud moderna persistió con la industria maderera (VEBER, 2009).

El tráfico de asháninkas se convirtió en un negocio lucrativo entre los colonos de Satipo y Pangoa (actual provincia de Satipo). A mediados del siglo XIX, época en la que se fundó la ciudad de Satipo, el tráfico de humanos se llegó a normalizar entre los colonos e indígenas del río Tambo y de la zona de Satipo y Pangoa. Se sucedieron rebeliones locales espontáneas en Río Negro (actual provincia de Satipo), Pangoa (actual provincia de Satipo), Alto Ucayali y Puerto Bermúdez (VEBER, 2009).

Entre correrías y rebeliones, se logró fundar colonias en la zona de Satipo-Pangoa cuando los misioneros lograron amistarlos con los indígenas a través de regalos y acuerdos de comercio pacífico. En 1919 se fundó la misión de Puerto Ocopa, un lugar de acceso hacia el río Tambo y Ucayali. Hacia 1920 en diversas localidades de la Selva Central se habían establecido misiones y escuelas de internado, se abrieron caminos, así como se desarrollaron grandes proyectos de colonización (VEBER, 2009).

La misión católica se opuso al tráfico de esclavos indígenas; sin embargo, compraron en varias ocasiones niños indígenas para educarlos en los internados. Tras la fundación de Satipo y Puerto Ocopa el tráfico de esclavos se fortaleció y aumentó a pesar de la oposición de los franciscanos quienes acudieron al arzobispo de Lima para frenar las atrocidades de las autoridades civiles, sin ningún éxito. Hasta después de la Segunda Guerra Mundial las relaciones entre indígenas y colonos se caracterizaron por correrías, incluso hasta la década de

1960 en la zona entre el Gran Pajonal y el Ucayali, en la Selva Central (VEBER, 2009). Conforme la nueva colonización se consolidó, los colonos se involucraron en la vida social y política de la Selva Central convirtiéndose en las nuevas autoridades civiles, sin embargo, poseían un pasado relacionado a las correrías.

2.3.3. Algunos cambios frustrados

Las misiones católicas, adventistas y evangélicas establecieron servicios de salud y escuelas para los niños y jóvenes indígenas (VEBER, 2009), lo que promovió el asentamientos más permanente y nucleado entre los asháninkas.

De acuerdo con La Serna (2012) el adventismo tuvo un rol central en el proceso de articulación regional de la SC. Muchos de los adventistas que operaron en Perú, a inicios del S. XX, tuvieron una tradición luterana y fueron de ascendencia alemana. Su finalidad fue civilizar y modernizar a los indígenas por lo que participaron de la integración de un gran número de indígenas a actividades productivas o extractivas ligadas a la colonización lo que produjo la dependencia de bienes producidos por la sociedad nacional, así como permitió su acceso a servicios de salud y educación.

En la Selva Central los adventistas trabajaron en estrecha colaboración con los administradores de la “Colonia del Perené”, empresa cafetalera de propiedad de la británica Peruvian Corporation Company. Para La Serna (2012) si bien la visión de la Iglesia adventista puede ser vista hoy como racista y paternalista, en su momento, tuvo un “efecto liberador” para los indígenas.

En la segunda década del S. XX, el adventismo permitió un escape temporal a la dramática situación en la que vivían los asháninkas. Fernando Stahl, líder adventista, predicó en la concesión de la Peruvian Corporation pero en 1948 los adventistas fueron expulsados de la Colonia del Perené y tras el retiro de Stahl de la región, la misión adventista se paralizó (VEBER, 2009).

En la década de 1940 el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) difundió la idea de la educación bilingüe en la Amazonia. A través de un convenio con el Ministerio de Educación se encargó de preparar a maestros bilingües en Pucallpa, región Ucayali (VEBER, 2009).

Los franciscanos promovieron asentamientos de inmigrantes andinos en la década de 1920 en Satipo. El camino de herradura del poblado andino de Concepción fue reabierto en su totalidad en 1939 y la carretera fue finalizada en 1941. Con el aumento y mejora de las conexiones la invasión de colonos se incrementó. Satipo, Puerto Ocopa y Pangoa (actual provincia de Satipo) atravesaron, entonces, un rápido crecimiento con la llegada de los colonos (VEBER, 2009).

Los años posteriores a la colonización de la zona, la población indígena vivió una disminución violenta de su población debido a las epidemias de sarampión y otras enfermedades ligadas a la pobreza, como la tuberculosis, y a la explotación de su fuerza laboral. Además, las correrías ocasionaron conflictos entre los asháninka por lo que no consiguieron articular una resistencia conjunta. A fines de la década de 1970 se iniciaron campañas de vacunación por parte de las misiones protestantes lo que permitió el aumento poblacional de los asháninka (VEBER, 2009).

Frente a la escasez de tierras en los Andes, causado por el régimen latifundista de tenencia de tierras, el Estado respondió a través del otorgamiento de concesiones en la Selva Central. De hecho, en Satipo, el gobierno autorizó grandes concesiones a compañías e individuos basados en Lima.

En la década de 1960 era evidente una desigual distribución del acceso a recursos, por ejemplo, el 1.4% de los peruanos eran propietarios del 80% de la tierra arable del país. Los políticos imaginaron a la Amazonia como el espacio donde pobladores andinos encontrarían tierras. Durante sus dos periodos de gobierno, Fernando Belaunde Terry (1963-1968 y 1980-1985) promovió la colonización de la selva peruana. El ambicioso plan vial de Belaúnde no rindió los frutos esperados, pero produjo la ocupación de parte del territorio tradicional de los campesinos (Weiss, 2005). A fin de abrir una frontera agrícola Belaunde construyó una red de carreteras denominada “Carretera Marginal de la selva”, la que unió las provincias amazónicas con centros urbanos andinos y, posteriormente, con ciudades de la costa. El objetivo de la conexión vial fue el acceso a tierras a lo largo de la carretera por lo que se aceleraron las invasiones de campesinos andinos pauperizados en la Selva Central. En consecuencia, en las provincias de Satipo y Chanchamayo la población se triplicó entre 1961 y 1981 (VEBER, 2009).

Frente al incumplimiento de la “reforma agraria” anunciada por Belaunde durante su campaña, grupos de izquierda se organizaron en la guerrilla Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), la cual llegó a la zona de Satipo y Pangoa en 1965 y contó con el apoyo de algunos asháninkas y nomatsiguengas, quienes buscaban poner fin a los abusos de los propietarios de tierras (VEBER, 2009).

A fin de evitar un desborde de enfrentamientos en el Perú, el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1963-1968) llevó una serie de reformas demandadas por fuerzas progresistas. Inició una reforma agraria radical y la nacionalización de los recursos naturales. Se sancionó la “Ley de Comunidades Nativas y de Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de Selva” en 1974, la que otorgó la propiedad de ciertas tierras a los indígenas. Sin embargo, debido al despojo de tierras, las comunidades tituladas fueron dispersas y separadas por tierras destinadas a la colonización o explotación (WEISS, 2005). En este periodo los indígenas se hicieron conocedores de sus derechos básicos e iniciaron la concretización de sus expectativas en las organizaciones indígenas (VEBER, 2009).

Con el retorno a la democracia en 1978 se reinició la política de colonización. En el segundo gobierno de Belaúnde (1980-1985) se organizaron proyectos a fin de lograr un “verdadero desarrollo económico”. Se lanzaron programas de colonización y desarrollo rural en la Selva Central con créditos convenientes para los colonos y financiados por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la cooperación estadounidense (USAID). Sin embargo, nunca llegó a ser realizado un programa integral en su conjunto y las agencias de desarrollo internacional reconocieron que los programas de colonización no convergieron en el esperado crecimiento económico. Antes bien, la Selva Central había sido brutalmente deforestada y crecía un conflicto entre colonos y la población indígena.

Weiss (2005) afirma que en 1980 los asháninka del río Tambo y Ene se sentían amenazados frente al rumor sobre la inminente llegada de colonos armados en aviones de la Fuerza Aérea Peruana. A esta situación se sumaba la presencia del terrorismo con la aparición del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) y el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) así como del narcotráfico (VEBER, 2009).

A fines de la década de 1980 la mayor parte de las comunidades nativas en la Amazonia logró recibir títulos de propiedad sobre sus tierras. La atención de las agencias internacionales

durante el gobierno de Belaúnde permitió responder a las demandas de titulación de las organizaciones indígenas, las que habían estado ausentes de los debates nacionales sobre desarrollo (VEBER, 2009).

2.3.4. Sendero Luminoso

Sendero Luminoso (SL) inició su lucha armada en la región Ayacucho en 1980, la cual limita con la región Junín (donde habitan la mayor parte de la población asháninka) por el norte. Presionados por las fuerzas armadas, en el tercio final de la década de 1980 SL se alió con el narcotráfico en el Alto Huallaga y en la selva de Junín. Así, SL controló los valles del Apurímac, Ene y Puerto Ocopa, en la provincia de Satipo (VEBER, 2009).

No obstante, en 1982, antes del arribo de SL al río Ene, habrían existido cultivos de coca para el narcotráfico entre los colonizadores andinos. Los traficantes de droga recorrían el río en lanchas rápidas a fin de acopiar cocaína y exportarla por avionetas que aterrizaran clandestinamente (ORDONEZ 1985 EN ROJAS , 2016). Tras los narcotraficantes, llegaría Sendero Luminoso en búsqueda de fuentes de financiamiento para instaurar un nuevo ciclo de violencia (ROJAS , 2016).

El río Ene, con su complicada topografía y por ser una salida natural desde la zona andina de Ayacucho hacia la Amazonia, ofreció un resguardo para los senderistas. A fines de la década de 1980 SL asumió el control de la zona. Los asháninkas del río Ene fueron esclavizados por los senderistas y obligados a trabajar para ellos, muchos tuvieron que huir y otros fueron asesinados, como fue el caso de Isaías Charete, líder de la primera organización indígena del río Ene (OCARE) (VEBER, 2009; WEISS, 2005). Rojas (2016) afirma que las comunidades asháninkas y nomatsiguengas fueron vistas como obstáculos por Sendero Luminoso pues esperaban que los cocaleros de la zona (andinos) sean sus bases de apoyo.

Recién en 1990 se iniciaron formas de cooperación entre los militares y los grupos de autodefensa asháninka. El ejército promovió la creación de rondas colonas y comités de autodefensa asháninkas. En los ríos Ene y Tambo la cooperación entre militares y los comités de autodefensa golpearon a los senderistas (VEBER, 2009). Durante los años de la guerra interna, más de 50 comunidades nativas fueron abandonadas y más de 10 mil asháninka fueron desplazados quedando sin hogar ni recursos para su subsistencia (VEBER, 2009).

Además, las tierras abandonadas por los indígenas fueron ocupadas por colonos (WEISS, 2005).

2.3.5. Integraciones al Estado

La Ley de Comunidades Nativas, sancionada durante el gobierno de Velasco Alvarado (1968-1975) fue posible gracias a un periodo político excepcional en la historia peruana republicana. La formulación de un marco jurídico que protegiera los derechos territoriales indígenas tuvo que enfrentar la carencia de información, tiempo, recursos financieros y técnicos, además de lidiar con enraizados juicios culturales y racistas sobre los indígenas de la Amazonia. Con dicha Ley se aseguró el poco territorio que quedaba libre tras la feroz colonización en la Selva Central pero, al mismo tiempo, la titulación de áreas reducidas legitimó el despojo territorial (MENDES, 2012).

Las áreas fuertemente colonizadas del Perené han producido migraciones de asháninkas, a mediados del siglo XX, hacia los ríos Pichis, Tambo, Urubamba y el Yurúa. Mientras que en zonas más periféricas como el río Ene, Tambo y el Gran Pajonal los asháninkas han quedado con tierras más apropiadas para su sustento y mantenimiento de su forma de vida (VEBER, 2009).

El proceso de titulación de las comunidades nativas de río Ene ocurrió de manera simultánea a la llegada de grandes contingentes de colonos a partir de 1970 (MENDES, 2012). En el río Ene los asháninka lograron mantener tierras más adecuadas para el mantenimiento de su modo de vida, su sustento y el patrón de asentamiento disperso. El proceso de reconocimiento de las comunidades nativas en estas zonas fue promovido por las ONG y organizaciones indígenas por lo que la Ley de Comunidades Nativas se transformó en un instrumento de lucha por la defensa del territorio (MENDES, 2012).

Para cerrar este capítulo, interesa resaltar la heterogeneidad cultural y social que existe entre segmentos que componen el conjunto arawak (SANTOS Y BARCLAY, 2005). Por ejemplo, ocupan ámbitos diferentes y sus patrones de asentamiento, actividades de subsistencia y otros elementos de la vida cotidiana pueden distanciarse sustancialmente. Asimismo, han experimentado procesos históricos coloniales y republicanos con diferente magnitud y es

probable que el contacto con poblaciones andinas en etapas prehispánicas haya sido también divergente (SANTOS Y BARCLAY, 2005). De manera similar, Veber (2009, p. 50) afirma:

“[...] los asháninkas de hoy se encuentran adaptándose a microrregiones socioeconómicas definidas a través de diferentes trayectorias de colonización, violencia, resistencia y organización etnopolítica, que conducen hacia diversos procesos de aculturación de distinta naturaleza, duración e intensidad. Los diversos modos de vida contemporáneos reflejan la multiplicidad en los procesos locales de la colonización.” (VEBER, 2008, P. 50)

Los procesos históricos de colonización y contacto interétnico han afectado a los asháninka de diferente manera. Si bien los asháninka del río Ene lograron la titulación de territorios mayores que los de Perené, desde la década de 1980 los asháninka de los ríos Ene y Apurímac tiene que lidiar con amenazas y violencia ejercidas por agentes del narcotráfico y rezagos del terrorismo (SANTOS Y BARCLAY, 2005) así como invasiones de madereros y atropellos de sus derechos por las fuerzas armadas asentadas en el VRAEM (ÁVILA, 2017).

La Selva Central es un mosaico complejo de históricas confrontaciones entre asháninkas y migrantes andinos, hoy asentados en la zona permanentemente, quienes invadieron sus tierras, algunos participaron (participan) del negocio de la coca y otros llevaron a Sendero Luminoso al río Ene.

Desde la inseguridad por la propia existencia vivenciada por los asháninka del río Ene, propongo, en próximos capítulos, una aproximación hacia “otras formas de pensar, hacer y vivir la escuela”, es decir, hacia las expectativas y agencias de la CARE sobre la educación formal.

Ahora bien, uno de los objetivos de la Tesis es comprender cómo se reconfigura la EIB en Nuevo Horizonte. Es decir, cómo el servicio educativo dirigido a pueblos indígenas es negociado y redefinido en la práctica. En tal fenómeno el profesorado, de origen andino y colono (hijos de andinos migrantes), juega un rol clave. La CARE define efectivamente la contratación de los docentes de Nuevo Horizonte por lo que es necesario explorar cómo son los significados y funciones que la organización indígena otorga a la escuela primaria pues en estos elementos se sitúa el perfil docente que demanda para las comunidades asháninka que representa. Además, en vista del contexto de marginalidad e inseguridad del río Ene, los

docentes que van a trabajar a estas zonas provienen de trayectorias de desigualdad social, tema que se profundiza en el capítulo 8.

La propuesta de la Tesis es que los significados asociados a la escolarización por parte de la CARE sean analizados de manera situada, es decir, de acuerdo con la historia de colonización y contacto de la Selva Central, territorio tradicional de los asháninka. En particular, con relación a las circunstancias de marcada violencia e inseguridad que atraviesan los asháninka de río Ene desde la década de 1980 pues repercuten en las demandas urgentes de la CARE por obtener destrezas y habilidades asociadas al castellano y contenidos educativos básicos.

La colonización española y republicana en la Selva Central peruana se caracterizan por su intensidad y presentan algunas particularidades según espacios y periodos. Interesa resaltar que, durante buena parte de las décadas de 1980 y 1990 la escuela dejó de existir en río Ene debido a la violencia política que asoló el valle. Por eso, muchos adultos asháninka de Nuevo Horizonte no tuvieron acceso a una educación formal. Asimismo, campesinos pauperizados provenientes de los Andes (conocidos comúnmente como “colonos”), incentivados por proyectos estatales de colonización, migraron hacia la Selva Central y ocuparon territorios tradicionales de los asháninka, con más fuerza desde fines de la década de 1970. De hecho, las docentes de Nuevo Horizonte, Sara y Dina, como se profundiza en el capítulo 8, provienen de familias andinas migrantes en la Selva Central y vivieron parte de sus infancias en una comunidad indígena.

Estos eventos, el conflicto armado interno y la migración andina hacia Selva Central, aunada a las vulnerabilidades y aislamiento de la zona, permiten comprender dos hechos de relevancia en Nuevo Horizonte. En primer lugar, la presencia de adultos asháninka con escasa o nula escolarización lo que conlleva que su conocimiento de la cultura escolar sea muy escaso. En segundo lugar, la presencia de docentes andinos y colonos en la escuela de Nuevo Horizonte.

Finalmente, la compleja historia de colonización y contacto interétnico de la Selva Central, la vitalidad de la lengua y cultura asháninka, así como las condiciones de marcada exclusión del río Ene repercuten en las características que las demandas por escolarización toman entre los asháninkas de este valle. Por ello, como se ahonda en el capítulo 7, las aspiraciones de la CARE con relación a la escuela se distancian del modelo propuesto por la EIB estatal.

Parte II. Contexto educativo nacional y global

La segunda parte de la tesis busca explicar las características de la educación formal para indígenas en Perú, así como de qué manera tendencias mundiales como la evaluación estandarizada impactan en el sistema educativo peruano y en las políticas orientadas a pueblos indígenas. Este eje se organiza en tres capítulos; el capítulo 3 muestra cómo el sistema educativo peruano dirigido a pueblos indígenas alcanzó sus actuales características, para lo cual se desarrollan las reformas educativas nacionales y la institucionalización de la política de educación intercultural bilingüe. El capítulo 4 presenta las características del perfil del profesorado peruano, indígena y no indígena, así como los pormenores de la educación superior y de la formación docente entre los indígenas de la Amazonia peruana. Finalmente, en el capítulo 5 se desarrolla el escenario de surgimiento de la evaluación estandarizada en el mundo, así como su protagonismo en Perú, para lo cual se indica de qué se trata la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) y los programas educativos dirigidos a la mejora de los resultados de la ECE.

Capítulo 3. Educación y pueblos indígenas S. XX y S.XXI

Este capítulo se divide en dos apartados. En el primero se desarrollan tres “olas” educativas dirigidas a pueblos indígenas, las que corresponden a cuatro reformas educativas nacionales durante el siglo XX, a fin de explicar de qué manera el sistema educativo peruano llegó a sus características actuales, principalmente, con relación a los pueblos indígenas.

En el segundo apartado se describe el proceso de institucionalización de la política de EIB, con mayor detalle desde el 2011 pues a partir de esa fecha la EIB tomó mayor presencia como política pública en el país en vista del incremento del presupuesto público.

3.1. Reformas educativas nacionales y políticas educativas dirigidas a pueblos indígenas

A fines del S. XIX e inicios del XX, las élites en el Perú enfrentaron la modernización del país y su integración en el mundo occidental. Reorganizaron las jerarquías sociales, bajo la influencia del racismo científico, y desde el Estado hubo un real interés en organizar y

ampliar el sistema educativo (CONTRERAS, 2014). A fines del S. XIX intelectuales y liberales redefinieron una versión de la eugenesia conocida como “autogenia¹⁷”, conceptualizándose al indio como ser “civilizable” a través de la educación. De ese modo, la educación junto a un componente de salud e higiene, ocupó un papel fundamental en la mejora racial y en la “elevación” de la nación (OLIART, 2014).

En este contexto, inician cuatro reformas educativas nacionales durante el S. XX. En vista que el interés de este apartado es presentar el sistema educativo peruano vinculado a pueblos indígenas, se identifican tres “olas” sobre políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas, las que responden a las cuatro reformas mencionadas. La primera “ola” corresponde a la “Reforma civilista” (1899) y a la “Reforma indigenista” (1945), la segunda “ola” a la “Reforma del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas-GRFA” (1972) y la tercera a la “Reforma de políticas neoliberales” (1990).

Primera ola

Durante la Reforma civilista e indigenista se expandió la educación occidentalizadora y castellanizante. Se planteó el desarrollo y la integración del Perú a través de la occidentalización pues los indígenas eran considerados culpables del subdesarrollo, fundamentándose el periodo en la teoría de la modernización (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013).

En la Reforma Civilista (1899-1919) se crearon escuelas en zonas rurales andinas y centros de formación docente con presupuesto y planes de estudio que permitieran una óptima formación de los maestros (CONTRERAS, 1996). Se declaró obligatoria la primaria y se propuso la formación docente con maestros europeos y norteamericanos. Se abrió una segunda generación de Escuelas Normales con un menor presupuesto en algunas ciudades importantes de todo el país, lo que habría producido instituciones de menor intensidad formativa (CONTRERAS, 1996).

¹⁷De la Cadena (2004; 2006) afirma que la autogenia permitió la concepción de un mestizaje no biológico, resignificando la noción de raza como asociada a la educación formal adquirida y a la adaptación cultural.

En un periodo donde gobernó la oligarquía a través de los militares (ZAPATA, 2013), se sucedió un “periodo democrático de impronta indigenista” (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013, p. 19) durante la década de 1940. La corriente indigenista influyó en las dimensiones sociales, políticas y artísticas y demandó la necesidad de asimilar a las poblaciones nativas a la vida nacional haciendo uso de las lenguas indígenas a través de la educación (LÓPEZ Y KUPER, 1999). Con la Reforma Indigenista (1945), se formó un grupo importante de maestros de bagaje rural, así como líderes y profesionales campesinos e indígenas.

Un periodo posterior a la reforma indigenista se caracteriza por el crecimiento de la educación secundaria, así como de las Escuelas Normales (OLIART, 2014). Durante las décadas de 1950 y 1960 ocurrió la migración de los Andes hacia ciudades de la costa del Pacífico y de la Amazonia, lo que profundizó los procesos de movilidad y se originó una etapa de transformación social pues el Estado llegó hacia el espacio rural (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). El paradigma desarrollista que planteaba la asimilación de la población indígena hacia la modernidad capitalista, estaba vigente en el Perú, de ahí que la escuela se constituyera como el medio más importante. Se dio paso, entonces, a la escolarización masiva con un evidente objetivo político y cultural: la castellanización y homogeneización de los indígenas (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013).

Segunda ola

En la década de 1970 se cuestionó la teoría de la modernización y se adoptó la teoría de la dependencia por lo que el subdesarrollo de los Estados fue atribuido a su dependencia de los países industrializados. La dominación y explotación fueron pensados como responsables del subdesarrollo lo que ocasionaba la marginalidad de los indígenas y de la escuela rural en el Perú (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). De ese modo, los indígenas dejaron de ser considerados responsables del subdesarrollo y se hizo necesaria una transformación social.

En el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) el Estado peruano, por primera vez, reconoció el multilingüismo y multiculturalismo del país. En 1975 el Estado reconoció al quechua como lengua oficial y en 1979 se promulgó una nueva Constitución Política en la que se explicita que el Estado debía promover el estudio y conocimiento de las lenguas indígenas y garantizar el derecho a recibir una educación primaria en lengua indígena. El Estado consideró que la educación bilingüe promovería el respeto y revalorización de las

culturas indígenas (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013; ZAVALA Y CÓRDOBA, 2003; LÓPEZ Y KUPER, 1999).

Si bien La Ley General de Educación (1972) y la Política de Educación Bilingüe del Gobierno de Juan Velasco Alvarado fueron innovadoras para su época, la reforma duró pocos años y la Ley General de Educación de 1982 tuvo más bien una orientación asimilacionista en las dimensiones cultural y lingüística (DEFENSORÍA DEL PUEBLO, 2011). Durante la década de 1980 en la región latinoamericana se dieron disposiciones legales y reformas constitucionales que reconocieron los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En este escenario se desarrolló la Política Nacional de Educación Bilingüe en el Perú. Dichas reformas fueron refrendadas por una creciente legislación internacional (Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU) (LÓPEZ Y KUPER, 1999).

Además, entre las décadas de 1970 y 1980 se gestó el movimiento político indígena en América Latina. Las corrientes indigenistas clásicas se desarrollaron hacia una posición crítica de la educación y enfatizaron una educación desde los propios pueblos indígenas (LÓPEZ Y KUPER, 1999). Reuniones en Barbados (1979) y San José (1992), con la participación de líderes indígenas y antropólogos, configuraron de manera importante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Surgió, así, el modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas por lo que se buscó una educación de equidad, la consolidación de la lengua indígena y el aprendizaje del castellano (LÓPEZ Y KUPER, 1999).

Hacia 1980 se cuestionó la relación “modernización-homogeneización-occidentalización” (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013) y surgieron como preocupaciones temas de derechos humanos y diversidad cultural. Aparecieron postulados que respetaban y valoraban la diversidad cultural y lingüística (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). En este periodo se inició en la región el debate y el concepto de educación intercultural, el cual “cuestiona los rasgos homogeneizadores, monoculturales y urbanos de la educación formal, y plantea justamente dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores de otros pueblos, sobre todo los pueblos indígenas” (AMES, 2010, p.73). De acuerdo con Zavala y Córdoba (2003) en 1989 se empieza a usar el concepto de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú para hacer referencia a la relación curricular entre saberes, conocimientos y valores y a la búsqueda de

un diálogo y complementariedad entre culturas.

Tercera ola

En la década de 1990 la educación peruana se caracterizó por la implementación de políticas neoliberales ortodoxas durante el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), quien solicitó una misión interagencial para dar recomendaciones y mejorar la educación pública (RIVERO, 2012).

Para Balarín (2012) las transformaciones en el gobierno de la educación vividos en el Perú desde la década de 1990 responden a una agenda educativa globalmente estructurada, difundida por organismos internacionales, lo que llevó a que las políticas de gobierno, a nivel formal y en diversos países, posean características comunes como es la devolución de capacidades, la autogestión escolar, la participación local y el protagonismo del sector privado en la educación. Estos procesos, sin embargo, han sido reappropriados de diversas formas.

Balarín (2012) distingue dos momentos desde la década de 1990 hasta la primera década del siglo XXI en Perú. En la década de 1990:

[...] el gobierno de la educación estuvo marcado por los ajustes estructurales en los que el país se embarcó tras una década caracterizada por la crisis del Estado, en un contexto de creciente violencia interna, hiperinflación e ineficacia de las instituciones de gobierno. (BALARÍN, 2012, p. 21)

En este periodo se dio una creciente conversión al mercado. En 1996 se sancionó el Decreto Legislativo 886 o Ley de la Inversión en Educación el cual liberalizó la educación en un mercado inexistente y una sociedad con hondos desigualdades (BALARÍN, 2012). La falta de mecanismos de acreditación y supervisión que regulen a los servicios educativos privado, la falta de información de las familias sobre nuevas instituciones educativas, una “voluntad de pago” instalada entre muchas familias, así como el desprestigio de la educación pública confluieron en un crecimiento explosivo de la educación privada en el nivel básico y superior en el país de manera tal que existe un servicio educativo privado muy heterogéneo. Como corolario, la educación no es percibida por amplios sectores de la población como un derecho y no articula, como tal, demandas colectivas (BALARÍN, 2012).

También se implementó una política de evaluaciones nacionales a los estudiantes, la que no se acompañó por el establecimiento de estándares. El gobierno de Fujimori no hizo públicos los resultados pues evidenciaban el lamentable estado de la educación pública peruana y se consideró, por ello, políticamente difícil de manejar (BALARÍN, 2012). Los resultados en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales junto a los resultados de las evaluaciones de la carrera docente, produjeron un fuerte *shock* en el país debido a la “baja calidad de la educación”, la que fue atribuida, fundamentalmente, a las deficiencias del profesorado (OLIART, 2014).

Con relación al tema docente, se identificó la problemática de la sobreoferta¹⁸ de maestros. La reforma del Banco Mundial (BM) propuso racionalizar el superávit docente a través de una carrera magisterial meritocrática basada en la evaluación y los incentivos salariales (RIVERO, 2012).

Un segundo momento en el gobierno de la educación, identificado por Balarín (2012), inicia con la transición a la democracia en el 2001 tras la caída del régimen autoritario de Alberto Fujimori. El gobierno se orientó al desarrollo de reformas de "buen gobierno", las que eran promovidas por organizaciones internacionales como el BM y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Se buscaba la democratización, el otorgamiento de voz a la ciudadanía, la participación y la rendición de cuentas.

Tras la caída de Fujimori, el gobierno de transición desarrolló consultas nacionales sobre diversas áreas de políticas, entre éstas educación. Se creó el foro permanente de debate sobre las políticas de Estado (Acuerdo Nacional) y se conformó el Consejo Nacional de Educación, organismo autónomo, consultivo y especializado responsable de diseñar y monitorear políticas educativas, así como de garantizar la representación de la sociedad civil en el sector (BALARÍN, 2012).

¹⁸En el Perú la demanda por ser docente, y la demanda por educación en general, no sólo responde a una alternativa de empleo estable y formal dentro del excluyente y precarizado mercado laboral, sino que se trata también de una herramienta básica para incorporarse a la sociedad y al mercado (ANSION, 2005).

Se realizó una consulta nacional que sirvió de base para la Ley General de Educación (LGE), sancionada en el 2003, la cual estableció el marco normativo para la descentralización educativa. Cabe resaltar que este proceso procuró modificar una historia caracterizada por el centralismo limeño y debe ser leído como un intento de fragmentar los poderes centralizados en la historia del país (BALARÍN, 2012).

La LGE, en parte inspirada por el regreso a la democracia, enfatizó la participación de los actores en los diferentes niveles del sistema educativo a fin de mejorar la calidad de la educación, democratizar los procesos de toma de decisiones y mejorar el gobierno del sector. De hecho, surgieron procesos de “devolución” de capacidades para la toma de decisiones, así como para la administración y el control de fondos a niveles o actores locales, así como procesos de “otorgamiento de voz” mediante la apertura de la escuela a los padres de familia y comunidades a fin de generar transparencia y una mejor rendición de cuentas (BALARÍN, 2012).

Durante el segundo gobierno de Alan García (2006-2011) se buscó municipalizar el gobierno de la educación (lo cual contradecía a la LGE) y fue cuestionado por su incoherencia con el proceso de descentralización en marcha, por las escasas consideraciones técnicas y políticas involucradas, así como por las conocidas limitaciones para mejorar la calidad y equidad de la educación a través de este tipo de políticas. Con el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) se terminó con la política de municipalización (BALARÍN, 2012).

Interesa resaltar que las reformas de “buen gobierno”, del periodo posterior a Fujimori, han tenido un resultado limitado debido a:

La indefinición y las discontinuidades a nivel formal, las profundas debilidades institucionales y las capacidades limitadas de muchas de las autoridades locales” [...] “A estos problemas se suma además la tendencia histórica al clientelaje, la corrupción y el uso patrimonialista de los recursos públicos, que plantea serias limitaciones a la institucionalización de las reformas [...] (BALARÍN, 2012, p. 25)

De acuerdo con Oliart (2011), si bien es común encontrarse con cuestionamientos sobre las políticas educativas neoliberales en América Latina (FELDFEBER, 2007; GENTILI, 1998, 2007, 2009), estas habrían cuestionado algunos aspectos de la característica colonial de la sociedad y el Estado peruano. Ejemplo de ello, con las políticas educativas neoliberales se

propiciaron oportunidades, hasta entonces inexistentes en el Perú, para que diversos actores sociales (algunos vinculados a pueblos indígenas) logran articular sus agendas y establecer diálogos con el Estado. La circulación de información y la articulación de intereses produjeron cambios en la formulación de políticas y en el reconocimiento de derechos a sectores sociales excluidos (OLIART, 2011).

Con relación al tema de pueblos indígenas e interculturalidad, García (2008) afirma que la educación intercultural bilingüe posee un lugar especial en la historia contemporánea de movilizaciones indígenas. De hecho, durante el gobierno de Alberto Fujimori:

[...] la educación bilingüe era una de las pocas causas que los activistas interculturales podían proponer sin con ello necesariamente incitar a la represión. En el momento de transición democrática, la EIB se mantuvo (y mantiene) como la preocupación central de los partidarios de un Perú intercultural verdaderamente inclusivo. (GARCÍA, 2008, p. 30)

García (2008) también señala que en la década de 1990, el Perú se unió al concierto global de políticas multiculturales, las que eran defendidas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las Naciones Unidas, así como por ONG norteamericanas y europeas, quienes dejaron de ver a la “cultura indígena” como un obstáculo al desarrollo y empezaron a considerarla como una fuente de recursos sociales (GARCÍA, 2008). En efecto, la investigadora indica que, a fines de la década de 1990, ONG locales e internacionales del desarrollo eran responsables de la implementación de los programas de educación intercultural en Cusco (GARCÍA, 2008).

Para Ames (2010), en las décadas de los años noventa y los dos mil se incrementó el debate sobre la interculturalidad y la apertura hacia diversas formas de conocimiento. Tanto desde la discusión sobre la interculturalidad como desde los estudios decoloniales se criticó que la manera de aproximarse al conocimiento legitima el orden social vigente. Por ello, se produjo un cuestionamiento hacia el papel de la escuela como institución que legitima saberes hegemónicos (AMES, 2010).

De ese modo, durante la década de 1990 a la vez que se implementaron políticas multiculturales en la educación peruana a cargo de organismos internacionales y ONG (GARCÍA, 2008), se cuestionó a la escuela pues legitimaría saberes dominantes (AMES, 2010), y, se transitó hacia una mayor presencia de la lógica empresarial y de la eficiencia en el

gobierno de la educación, lo que respondió a agendas globalmente estructuradas (BALARÍN, 2012). Así, en este periodo la presencia de las visiones e intereses de organismos internacionales fueron decisivas en el gobierno de la educación peruana.

En suma, en el recuento de las tres olas de la educación peruana con relación a los pueblos indígenas se evidencia que durante buena parte del siglo XX las políticas educativas se orientaron bajo una fuerte impronta homogeneizadora. Así, la población indígena constituía un escollo a superar a través de su educación y “civilización”. Sin embargo, durante la década de 1970 y 1990 se observan concepciones de los indígenas no como un “problema a superar” sino como fuentes de transformación y capital social. Con todo, tanto la reforma educativa de las Fuerzas Armadas de la década de 1970, situada en un proceso político de transformación social, así como las políticas multiculturales defendidas por organizaciones internacionales, ONG y el Estado peruano en la década de 1990, fueron construidas de manera vertical, sin una necesaria decisión y acción de los indígenas sobre la escolarización.

3.2. La institucionalización de la política de Educación Intercultural Bilingüe

En este apartado se describe la institucionalización de la EIB durante la década de 1990 hasta la actualidad, con particular énfasis entre el 2011 al 2019 cuando la dirección responsable de la EIB en el Ministerio de Educación, tras décadas de postergación en el sistema educativo, obtuvo un incremento en su presupuesto (FRANCKE, 2018).

En la década de 1990 se experimentaron importantes avances en materia normativa. Se promulgó la “Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe” en 1991 con la que se discutió, por primera vez, sobre la identidad cultural de la niñez indígena (DEFENSORÍA DEL PUEBLO, 2011). No obstante, la interculturalidad iba dirigida sólo a población indígena. Entre 1989 y 1992 funcionó la Dirección de Educación Bilingüe y en el año 1996 sucedieron cambios propuestos por el BM. La Dirección de Educación Bilingüe fue desmantelada y se creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria cuya labor fue bastante limitada (AIKMAN, 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b). Con la finalidad de cumplir con los plazos del BM el Estado acordó con organizaciones de la sociedad civil la capacitación docente y la elaboración de materiales (TRAPNELL Y ZAVALA, 2009).

Con la recuperación de la democracia en los años dos mil, se generaron condiciones para abordar la EIB. Se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), con mayor capacidad de intervención que la UNEBI. Se conformó un Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, el que contó con profesionales indígenas. La Ley de Educación Bilingüe Intercultural (Ley N°27818) fue promulgada en el 2002 la cual reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y promueve la educación bilingüe intercultural en las regiones donde existen pueblos indígenas (TRAPNELL Y ZAVALA, 2009).

Cuadro 1: Normativa relacionada a la EIB en el siglo XXI.

Marco normativo	Año
Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (MSEIB)	2018a
Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe	2018b
Plan nacional EIB al 2021	2016
Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural	2015
Propuesta Pedagógica EIB	2013
Ley General de Educación	2003
Ley de educación bilingüe intercultural	2002

Fuente: Elaboración por la autora a partir de documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú (2018a, 2018b, 2016, 2013a).

Durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) se promovió la participación comunitaria en la gestión de la EIB (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). En el 2003 la Ley General de Educación, Ley N° 28044 reconoció la interculturalidad como un principio para todo el sistema educativo. En el 2007, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 “La educación que queremos para el Perú” considera a la interculturalidad como eje trasversal de la educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b).

En el marco de las consultas realizadas para el Acuerdo Nacional por la Educación fue elaborado un documento de política nacional de lenguas y culturas denominado “Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural”, sancionado en el 2015. Así se reconoció la interculturalidad para todos y a la educación en la lengua y cultura propias como un derecho. La diversidad cultural y lingüística es concebida entonces como una riqueza y el aprendizaje de lenguas indígenas está abierto para todos los peruanos. Sin embargo, la implementación de esta política, entre el 2006 al 2011, estuvo centrada sólo en algunas líneas

de trabajo como es la elaboración de materiales educativos y la normalización de alfabetos para la producción de estos materiales, observándose el distanciamiento entre las políticas y las prácticas educativas que atraviesa todo el sistema educativo nacional (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013).

Durante el segundo gobierno de Alan García (2006-2011), la EIB fue omitida de la política educativa nacional pues no se reconoció la pluriculturalidad y multilingüismo del Perú (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). La instancia responsable del gobierno de la EIB fue la Dirección de Educación intercultural bilingüe (DEIB), dirección subordinada a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). El grueso del presupuesto de la DEIB provino del Banco Mundial hasta el 2007, el cual liquidó el financiamiento tras una evaluación al Programa de Educación de Áreas Rurales (PEAR). En este escenario el Estado no destinó más recursos a la DEIB lo que produjo su desmantelamiento (TRAPNELL Y ZAVALA, 2009).

El Informe Defensorial N°152, presentado por la Defensoría del Pueblo en julio del 2011, hacia el final del mandato de García y al inicio del de Ollanta Humala (2011-2016), analiza y brinda alcances sobre la implementación de la EIB. Señala que la EIB no fue asumida como una política pública en tanto no se tenían instrumentos técnicos y de gestión para su implementación ni un plan estratégico para orientar, monitorear y evaluar la intervención. Además, constató que la inversión económica del Estado para la EIB había sido muy limitada. Por ello, los avances en materia normativa durante más de tres décadas no implicaron la real implementación de la política. También, advirtió sobre la falta de información acerca de la demanda en EIB, imprecisiones sobre los componentes de la oferta en EIB, así como el grave déficit en el acceso. Algunos temas abordados en este informe constan también en la consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes siete años antes a consultores expertos (TRAPNELL Y NEYRA, 2004).

Según la ex directora de la “Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural” (DIGEIBIR), actual “Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural” (DIGEIBIRA), Elena Burga, el Informe Defensorial N°152 muestra la débil implementación de la política de EIB y “falencias como la falta de claridad conceptual, de información estadística sobre los sujetos a

quienes debía beneficiar, de planificación estratégica con metas y objetivos claros, de herramientas pedagógicas y de presupuesto” (BURGA, 2016, p. 17). El Informe junto con las demandas de ONG y organizaciones indígenas, así como organismos internacionales “fue el punto de quiebre para un cambio en la visión de la EIB por parte de funcionarios y autoridades del Ministerio de Educación que, coincidentemente vivía un cambio de gobierno y gestión” (BURGA, 2016, p. 17).

Durante el Gobierno de Ollanta Humala (2011-2016), la DIGEIBIR, entonces responsable de la educación para pueblos indígenas y poblaciones rurales, desarrolló acciones planificadas dentro de la política EIB en virtud del incremento del presupuesto público (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b). El Informe de la Defensoría del Pueblo N°163, del año 2013, realiza un seguimiento a la situación de la EIB en el país, la cual, desde el 2015, está bajo la responsabilidad de la DIGEIBIRA. El Informe indica importantes avances en la implementación de la Política de EIB y muestra, también, inequidades. Por ejemplo, alrededor del 46% de estudiantes indígenas no reciben cobertura educativa en lengua indígena. Entre los avances, el Informe de la Defensoría destaca; la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB, el Registro de docentes de EIB, la Propuesta Pedagógica de EIB, el Plan Estratégico de EIB, la constitución de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB¹⁹), la reactivación de la Mesa Técnica de la EIB, así como la producción de materiales educativos para las escuelas EIB.

Burga (2016) coincide con el Informe de la Defensoría del Pueblo N°163 y señala progresos en la implementación de la política EIB durante su gestión. Menciona contar con documentos oficiales normativos actualizados, así como nuevos instrumentos de gestión que permiten organizar el servicio. Por ejemplo: i. La actualización de la política sectorial de EIB y la

¹⁹ De acuerdo con información oficial, la CONEIB, constituida en julio del 2012 es un órgano de participación y concertación entre el Ministerio de Educación y los pueblos indígenas andinos, amazónicos y afroperuanos, mediante sus organizaciones representativas nacionales, a fin de contribuir en la implementación de las políticas de Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es decir, la coordinación del Ministerio de Educación se realiza con AIDSESEP (la organización nacional a la que está afiliada la organización local CARE). Sin embargo, las agendas de los indígenas son heterogéneas y dinámicas por lo que pueden existir divergencias entre una organización indígena nacional y una local. Asimismo, los líderes indígenas de las organizaciones nacionales, quienes viven en Lima, suelen estar desvinculados de los contextos locales.

elaboración del Plan Nacional de EIB, ii. La definición del modelo de Servicio de EIB y de la propuesta pedagógica, iii. La creación de un sistema de información sobre la demanda y la oferta de EIB, iv. Algunos avances en la formación de docentes de EIB, v. Algunos logros en la implementación de la Educación intercultural para todos, vi. Más espacios para la gestión y participación social en la EIB, así como vii. La normalización de lenguas indígenas lo que permitió la elaboración de materiales educativos (BURGA, 2016).

Desde una perspectiva de gasto del presupuesto público, Francke (2018) explica que la EIB tuvo una casi nula presencia en el sistema educativo peruano por décadas. Interesa resaltar que a pesar de que Perú llegó a alcanzar un ingreso medio-alto en el mundo y atravesó una década de crecimiento económico durante el boom de las materias primas, después de 8 años de una mayor recaudación fiscal, el Estado, recién, mejoró levemente su inversión en educación. En efecto, hasta el 2011 la inversión en educación fue de 2,6% del PBI, similar a una década anterior, a pesar de que el Acuerdo Nacional indicó que el gasto debía incrementarse en 0,25% de forma anual. En el 2011, durante el gobierno de Ollanta Humala, el gasto en educación pasó de 2,6% a 3,8% del PBI (FRANCKE, 2018). Aún, muy por debajo de otros países de la región.

En el 2011 el presupuesto de la EIB bordeaba los 14 millones de soles (alrededor de 4 millones de dólares americanos), cifra que subió a 142 millones de soles (aproximadamente 41 millones 700 mil dólares americanos) gastados en el 2016, lo que significa el 0,6% del presupuesto en educación y el 0,1% del gasto público total. En un país donde el 30% de la población se identifica como indígena y afrodescendiente, la proporción presupuestada resulta minúscula (FRANCKE, 2018).

En lo que sigue se desarrolla el escenario político que explica el incremento del presupuesto público designado a la educación intercultural bilingüe, lo que permitió que se realizaran acciones largamente postergadas en el marco de la EIB estatal.

En el balotaje del 2006, el entonces candidato Ollanta Humala obtuvo el 47% de los votos frente a Alan García quien obtuvo el 52%. El segundo gobierno de García (2006-2011) mantuvo el rumbo del crecimiento económico sin atender demandas ciudadanas por mayor equidad. Se caracterizó, también, por una posición abiertamente hostil y racista frente a los pueblos indígenas. En las elecciones del 2011, Humala (51%) venció a Keiko Fujimori (48%)

quien no deslindó de manera creíble con el legado de corrupción y violaciones a los derechos humanos por parte de su padre Alberto Fujimori (1990-2000).

Importa destacar que patrones regionales, con ciertos matices, se repitieron entre los votos de las elecciones del 2006 y del 2011. La continuidad del voto de Humala se explica, en parte, por el crecimiento económico notable del Perú en Sudamérica, pero con efectos desiguales en el territorio nacional (DARGENT Y MUÑOZ, 2012). El modelo neoliberal de desarrollo agravó y politizó las desigualdades regionales. De hecho, ámbitos del país como la sierra sur (Andes) y la selva (Amazonia) no alcanzaron beneficios del crecimiento económico similares a Lima o a algunas regiones de la costa, las que lograron “engancharse” con el modelo agroexportador. Además, las reformas de mercado de los noventa permitieron la acumulación de poder económico y político de unos cuantos grupos empresariales (DARGENT Y MUÑOZ, 2012).

Es así que, con un discurso considerado “radical” para sectores conservadores y clases medias en Perú, Humala representó a ciudadanos(as) quienes se sentían olvidados por las políticas dominantes en el país. Con todo, para las elecciones del 2011 Humala se comprometió, a través de un Acta de Acuerdo Nacional y una carta dirigida al pueblo peruano, a mantener la economía de mercado y a respetar la propiedad privada.

Entre algunas continuidades y cambios del gobierno de Humala, relacionadas a temáticas de la Tesis como son la Nueva Gestión Pública (NGP) y los pueblos indígenas, destaca el giro de Humala con relación a sus críticas al modelo económico. Humala mantuvo a la tecnocracia instalada en los principales centros de decisión económica (el Ministerio de Economía y Finanzas y el Banco Central) y resaltó la importancia de un "crecimiento con inclusión" (DARGENT Y MUÑOZ, 2012). La "derechización" de Humala implicó que se apartara de su base electoral a pesar de haber respondido a algunas de sus demandas a través de los programas sociales.

En medio de conflictos socioambientales a lo largo del territorio nacional, Humala, durante la campaña electoral del 2011, se comprometió a atender los reclamos de la población afectada por empresas extractivas, por lo que fue el candidato favorito de sectores críticos de la minería. Así, con relación a las políticas públicas, se promulgó la Ley de Consulta Previa, Ley N° 29785, la que establece que el gobierno consulte con las comunidades indígenas antes de

aprobar actividades extractivas en sus territorios, de acuerdo con los señalamientos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Asimismo, se creó el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social el que, a cargo de una economista, agrupó, expandió y creó programas sociales (Juntos, Cuna Más, Pensión 65 y Beca 18). Con relación al Ministerio de Educación, fue dirigido por el economista Jaime Saavedra, ministro con una amplia aprobación, tal es así que fue el único que continuó su mandato tras el cambio de gobierno en 2016. En la gestión de Saavedra, la dirección responsable de la EIB (ex DIGEIBIR) obtuvo un incremento en su presupuesto. Probablemente, las promesas de “inclusión social” de población históricamente postergada y el “cierre de brechas” con relación a los resultados de aprendizaje entre población rural e indígena hayan tenido efecto en la decisión política de asignar un mayor presupuesto a la EIB durante el gobierno de Humala.

Durante el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski (2016-2018) se recortó el gasto en educación, así como las becas para formar maestros en EIB. Situación particularmente crítica en la EIB. Se retiró a la EIB de la agenda pública y de los debates sobre las políticas educativas en el Perú (FRANCKE, 2018). En abril del 2018 la Defensoría del Pueblo alertó al exministro de educación Daniel Alfaro (abril del 2018 a marzo del 2019) sobre una notoria reducción del gasto público para la EIB. De hecho, bajo la gestión del ex Ministro de Educación Idel Vexler (setiembre del 2017 a abril del 2018) se redujo el presupuesto en 49.42% para el 2018 respecto al año anterior. En otros rubros la disminución fue de más del 50% del presupuesto. Ejemplo de ello, el acompañamiento pedagógico en la EIB, el cual busca la formación continua del docente en servicio, sufrió un recorte del 82%²⁰. En este escenario, la ex directora de la DIGEIBIRA, Elena Burga, y otros profesionales con experiencia en EIB, dejaron sus cargos en el Ministerio de Educación.

En resumen, existe un nutrido marco normativo, instrumentos de gestión e información básica para hacer política pública (estos últimos desde el 2011) en la EIB. Destaca la gestión de la DIGEIBIRA en el gobierno del ex presidente Ollanta Humala (2011-2016), el cual fue posible en virtud de un incremento en el gasto público, sin embargo, sufrió recortes durante el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski (2016-2018) por lo que se evidencia que el espacio de la EIB en el Ministerio de Educación no estaría institucionalizado del todo y está expuesto a

²⁰ Fuente: <https://ojo-publico.com/1353/afirmacion-de-la-congresista-pariona-sobre-que-idel-vexler-redujo-50-la-inversion-de-la-eib-es>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

sufrir embates, incluso entre una gestión a otra, generando discontinuidades a nivel de las políticas en EIB.

En el período iniciado con la presidencia de Pedro Pablo Kuczynski en 2016 hubo una grave inestabilidad política debido a acusaciones de corrupción y a la inflexible oposición del Congreso lo que ocasionó la vacancia del presidente. Hasta el 2021, en medio de una crisis política y sanitaria, se sucedieron 4 presidentes y 8 ministros de educación lo que impidió cualquier posibilidad de continuidad política en la gestión educativa.

El capítulo abordó las principales características de las reformas educativas nacionales, principalmente con relación a los pueblos indígenas durante el S. XX, así como la institucionalización de la EIB como política pública, con mayor énfasis, desde la década de 1990 hasta lo que va del S. XXI. Algunas continuidades involucran, en primer lugar, los discursos y prácticas sobre la homogeneización cultural y lingüística, los que estuvieron en la base de la gestión educativa del gobierno de Alan García (2006-2011). En segundo lugar, el desdén estatal sobre la educación para pueblos indígenas. De hecho, en el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski (2016-2018) el financiamiento público a la EIB sufrió un recorte a pesar de la reconocida gestión de la DIGEIBIRA durante la gestión que lo precedió.

En este contexto, son destacables los avances normativos, por ejemplo, en el reconocimiento de una educación intercultural para todos, así como en el ordenamiento de la gestión de la EIB, impulsados desde el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016).

No obstante, me interesa llamar la atención sobre otra característica que permanecería en la EIB desde las “olas” de la educación dirigidas a pueblos indígenas durante buena parte del siglo XX (ya sean estas de corte monocultural o de inspiración intercultural); su construcción jerárquica, es decir con escasa decisión y participación de los pueblos indígenas. Tema que será profundizado en el capítulo siete a partir de la experiencia educativa de la Central Asháninka de río Ene (CARE).

Finalmente, algunos horizontes políticos de la EIB estatal se ven confrontados con una forma de pensar y hacer la administración pública en el Ministerio de Educación, la que parece especialmente centrada en los resultados producto de evaluaciones estandarizadas. Este tema se profundiza en el capítulo 9.

Capítulo 4. Educación superior y formación docente entre los pueblos indígenas de la Amazonia peruana

El presente capítulo ofrece una aproximación hacia las principales características y problemáticas que aquejan al profesorado peruano y las particularidades de la educación superior y formación docente entre los pueblos indígenas de la Amazonia. La deficitaria formación de los maestros, las precarias condiciones en las que trabajan y la aún desatendida situación salarial revelan que los maestros peruanos están atravesados por la desigualdad. Además, el panorama de la educación superior y la formación docente entre los pueblos indígenas de la Amazonia muestra una historia de desinterés y abandono por parte de la política educativa nacional.

4.1. El perfil del profesorado peruano

Según los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares (ENDO²¹) 2018, existen aproximadamente 600 mil maestros en los diferentes niveles y modalidades educativas. De este total, el 89,9 % pertenecen a la Educación Básica Regular, de los cuales el 19,2% están en educación inicial, el 41,2% en primaria y el 39,6% en educación secundaria. El 68,6 % de los docentes se desempeñan en el sector público y el 31,4 % en el ámbito privado²².

Los docentes de la educación básica regular (EBR), que involucra a los niveles inicial, primaria y secundaria, se forman en tres tipos de instituciones; los Institutos Públicos de Educación Superior Pedagógica (IESP), actualmente en proceso de conversión en Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), las escuelas de educación superior de formación artística (ESFA) y las facultades de Educación.

Uccelli y Ames (2008) señalan que durante los años 1990 al 2003 los IESP se triplicaron, de los 253 creados entre estos años, 36 eran públicos y 217 privados. Según Rivero (2007) el número de IESP se multiplicó por cuatro entre 1991 al 2000 siendo la mayor parte privados.

²¹Encuesta de percepción aplicada de manera bianual a una muestra representativa de docentes desde el 2014. Toma en consideración elementos tales como; formación, trayectoria profesional, condiciones de trabajo, aspiraciones, demandas y expectativas, entre otros.

²² Fuente: <https://noticia.educacionred.pe/2019/07/inei-pais-existen-alrededor-600-mil-maestros-inei-gob-pe-178292.html>. Acceso en: 13 ago. 2020.

En vista del considerable aumento de IESP se suspendió la autorización y creación de IESP hasta el año 2008. Además, en los IESP y ESFA la oferta de formación docente tuvo una importante caída pues se impuso una calificación mínima para el ingreso, en el 2007, con la finalidad de frenar el exceso de egresados. Como corolario, algunos IESP que atendían a estudiantes indígenas fueron castigados con esta medida y se quedaron sin estudiantes, mientras que algunos estudiantes indígenas se dirigieron a facultades de educación de bajo costo, algunas informales. Así, los IESP públicos se redujeron en seis y los privados en 137. Sin embargo, las facultades de Educación, principalmente privadas, aumentaron en ocho en vista que dicha medida no las contempló pues violaría su “autonomía universitaria”. De hecho, la matrícula de las facultades de Educación se vio alimentada por quienes no lograron ingresar a los IESP (CÓRDOBA, 2012).

Con la Ley N° 30512 o “Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes”, sancionada en el 2016, la cual busca la revalorización de la carrera profesional y social docente, los Institutos Públicos de Educación Superior Pedagógica (IESP) atraviesan una conversión en Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), con el objetivo de elevar la calidad de la formación docente inicial. Las EES, públicas y privadas, deben atravesar un proceso de licenciamiento institucional el cual autoriza, por un periodo de cinco años, su funcionamiento y provisión del servicio de educación superior a través de un procedimiento de verificación del cumplimiento de condiciones básicas de calidad. Según la ENDO, realizada en el 2018, el 63.3% del profesorado peruano es egresado de IESP mientras que el 36.7% proviene de la universidad. De ese modo, la referida ley normará los cambios de las instituciones donde se forma la mayoría de los docentes peruanos.

Además, las EESP, a diferencia de los IESP, otorgan grado de bachiller, lo que permite seguir estudios de posgrado. Esta iniciativa sería un “hito de la reforma educativa” y un “eje estratégico” de la Política de Desarrollo Integral Docente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016). Además, las EESP ofrecen programas de formación en servicio y se dirigen a docentes, directores y formadores en ejercicio. Estas instituciones deben, también, realizar un seguimiento permanente de sus egresados de formación inicial y de formación continua, respecto de su inserción y trayectoria laboral.

Ahora bien, en el Perú la masificación de la educación con magros recursos ocasionó la reducción de las remuneraciones del profesorado, la dificultad de atraer a los mejores

egresados de la secundaria a la carrera docente, así como una formación gravemente desatendida (DÍAZ, 2015).

En Perú la carrera de educación tiene una alta demanda a pesar de que la profesión docente posee un alto índice de desocupación. A partir de información oficial de la ENDO, realizada el 2014, el ex presidente del Consejo Nacional de Educación, Hugo Díaz, identifica 493. 284 docentes que trabajan en la educación básica pública y privada. Díaz (2015) señala que existe un desajuste entre la oferta de egresados y lo que el sistema realmente necesita. A pesar del exceso de egresados, 95. 668 docentes trabajaron sin título pedagógico, en la educación pública y privada, en el 2014, lo que sería producto de debilidades en la planificación y la falta de regulación sobre la formación docente. Por ejemplo, en Lima el 38% de los docentes no contaba con título pedagógico y en el sector privado, el 66.3% (DÍAZ, 2015).

Un dato donde se evidencia el superávit docente es la relación entre alumnos y docentes. Perú tiene una relación de 18.3 alumnos por docente en la escuela pública en el nivel primaria y 14.4 en secundaria. En los países de la OCDE, la relación es de 21 alumnos por docente en primaria y 23 en secundaria, es decir, Perú cuenta con un mayor número de maestros que un buen número de países de la OCDE. Sin embargo, en el caso de las zonas rurales (donde las escuelas primarias unidocente y multigrado conforman el 90% del total de escuelas), la densidad poblacional genera una carga docente baja. Por ello, en ámbitos rurales existe alrededor de 73 alumnos por escuela mientras que en el área urbana 312²³ (DÍAZ, 2015).

Siguiendo a Díaz (2015), respecto a las características de los maestros peruanos, quienes eligen la carrera profesional de educación son, en su mayoría, egresados de secundaria con limitaciones producto de su formación básica, provienen de familias de los quintiles de ingreso más bajos y de menor nivel educativo (cuatro de cada diez docentes tienen padres de familia que sólo han alcanzado el nivel primario). Asimismo, realizan sus estudios en

²³Además, la demanda de maestros indígenas supera por mucho la oferta de los mismos. El número de plazas laborales en la EIB excede al número de maestros indígenas. En este contexto, se contrata a estudiantes indígenas, en educación u otras carreras, como docentes. Mientras que entre los maestros no indígenas la oferta de los mismos es mucho mayor que la demanda de los mismos, quedando un número de maestros desempleados.

instituciones educativas públicas (nueve de cada diez docentes estudiaron en colegios públicos) (DÍAZ, 2015).

En el 2013 el Ministerio de Educación evaluó a los estudiantes de los IESP públicos que concluían la carrera, las áreas evaluadas fueron comprensión de textos, matemática, desarrollo del estudiante y enfoques pedagógicos. En comprensión de textos sólo el 8.1% alcanzó un “desempeño suficiente” mientras que en Matemática el 74% de los docentes fue calificado con el más bajo desempeño. En este sentido, Díaz (2015) señala que la insuficiente preparación de los maestros explica las limitaciones en los procesos de aprendizaje. El investigador advierte sobre las debilidades de las instituciones de formación docente por lo que una formación inicial no garantiza una adecuada preparación para la docencia.

Adicionalmente los maestros peruanos se encuentran en desventaja frente a sus pares latinoamericanos pues sus salarios base son de 650 dólares americanos, lo que influenciaría en que el 50% de los docentes de educación secundaria tengan una segunda ocupación y el 53% de docentes de zonas rurales con segunda ocupación posean un negocio propio (DIAZ, 2015).

Según Murillo y Román (2012) alrededor del 70% de los docentes de primaria cuenta con un contrato laboral indefinido (“nombrados”) por lo que el 30% restante (“contratados”) atraviesa condiciones de precariedad e inestabilidad laboral. En ámbitos remotos de la Amazonia, los contratados pueden alcanzar el 98% (HERRERA, 2021). De acuerdo con los investigadores, los docentes de primaria del Perú son, globalmente, los más insatisfechos con su trabajo de toda América Latina. Los aspectos que producen mayor descontento son: la falta de apoyo de las autoridades educativas (no de la escuela) en temas pedagógicos y el bajo salario. El aspecto con el que menos insatisfechos se encuentran es la relación con los padres de familia y el respeto que presentan los estudiantes en las aulas (MURILLO Y ROMÁN, 2012).

4.1.1. Información cuantitativa sobre el servicio educativo entre población indígena

En América Latina, Perú tiene tasas promedio relativamente altas de cobertura en educación; sin embargo, se hallan las mayores inequidades entre los pueblos indígenas. La población indígena entre 25 y 64 años de edad, tiene un promedio de escolaridad de 6.9 años, frente al promedio nacional de 10.7. El máximo nivel alcanzado (de nivel secundaria o superior) por la

población indígena en este rango etario es de 28% mientras que el total nacional es de 58%. El analfabetismo para el referido rango es de 18% si habla una lengua originaria como lengua materna, frente a un 4% si su lengua materna es el castellano. En la población indígena amazónica el analfabetismo asciende a 24.4% (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b).

Una aproximación sobre el número de escuelas de EIB muestra que existen 27.321 escuelas EIB (Registro de Instituciones educativas EIB 2016), a las que asisten 1.236.092 estudiantes (15.8% del alumnado nacional) integrantes de pueblos originarios. En el 73% de estas instituciones, la lengua materna predominante entre los estudiantes es la originaria (Ministerio de Educación, 2016b). El 81% de las escuelas EIB son de tipo multigrado. Es decir, los estudiantes están agrupados en aulas con cohortes de diferentes grados escolares, frente a 57.7% en el caso que la escuela no sea EIB. Del porcentaje de escuelas multigrado, el 34.8% son de tipo unidocente (Ministerio de Educación, 2016b). Se observa entonces que las instituciones educativas EIB se ubican, principalmente, en áreas rurales y son, en su mayoría, de tipo multigrado. La población indígena se ubica en mayor proporción en ámbitos rurales (53%) en relación con la población nacional (24%), pero la presencia de población indígena en ámbitos urbanos es importante y asciende a 47%. En el caso de la población indígena amazónica, el 90% vive en ámbito rural y 10% en el urbano (CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA, 2007).

Adicionalmente, Lima es la segunda región, en términos absolutos, en presentar población originaria (775.329 personas, es decir el 15% del total indígena nacional), así en la capital vive la mayor proporción de peruanos hablantes del quechua del país (17%). Los hablantes de lenguas amazónicas se ubican, sobre todo, en las regiones de Amazonas, Junín, Ucayali y Loreto, pero tienen presencia en once regiones de las veinte y cuatro existentes en el país (Ministerio de Educación, 2016b).

Respecto a la Población Económicamente Activa (PEA) ocupada indígena, el 90% es informal (el promedio nacional es de 75.29%) lo cual evidencia una situación de extrema vulnerabilidad en sus relaciones de trabajo lo que influye en el ingreso y la pobreza. La pobreza indígena alcanza el 35% mientras que el índice nacional el 22.3%. En la población indígena amazónica la pobreza es mayor, llegando al 65%, es decir 3.3 veces más que la población no indígena (ENAHO, 2014 en Ministerio de Educación, 2016b). Con relación a las Necesidades Básicas Insatisfechas el 9% de la población indígena vive en condiciones de

hacinamiento frente al 7% para la población nacional. Sin embargo, en población indígena amazónica, el índice es de 53% (ENAH0, 2014 en Ministerio de Educación, 2016b). En síntesis, se evidencia que, de acuerdo con una serie de criterios nacionales, las condiciones de vulnerabilidad social y económica son más marcadas entre la población indígena amazónica.

De ese modo, se evidencia que entre la población originaria peruana existen los mayores índices de desigualdad socioeconómica y educativa. Dentro de esta población, los indígenas de la Amazonía revelan una considerable marginalidad.

Para resumir, se mostraron algunos cambios recientes propuestos por el Ministerio de Educación en las instituciones donde se forman la mayor parte de docentes peruanos, así como las condiciones de desventaja socioeconómica y educativa que atraviesa al profesorado. Sin embargo, la situación de los maestros indígenas es más adversa aún, pues constituyen, por un lado, un sector de la población que accedió tardíamente a la educación formal (básica y superior) y, por otro, atraviesan una larga historia de marginación y vulneración de sus derechos.

4.2. Educación superior y pueblos indígenas

Espinosa (2017) señala que el número de jóvenes indígenas que acceden a las universidades ha aumentado en la última década. En periodos anteriores la presencia de jóvenes indígenas en la educación superior se centraba, fundamentalmente, en institutos pedagógicos o técnicos. A pesar de la “apertura” de la oferta educativa superior hacia los jóvenes indígenas, persisten barreras y contradicciones en el derecho a la educación. Por ejemplo, la oferta es de baja intensidad, no es intercultural y no asegura el egreso.

Cuenca y Ramírez (2015) afirman que la inclusión de los pueblos originarios en el sistema educativo subordina o invisibiliza sus conocimientos, historia y lenguas bajo un marco que, en apariencia, parece incluirlos. Chirapaq (2014) agrega que las estrategias de inclusión de la población originaria en la sociedad nacional utilizan las lenguas y prácticas culturales apenas como un medio para incorporar modelos de pensamiento que no responden a las necesidades y objetivos de los pueblos originarios.

Cuenca y Ramírez (2015) y Chirapaq (2014) coinciden en tres características de la relación entre pueblos indígenas y el sistema educativo peruano. En primer lugar, la cobertura educativa se ha desarrollado fundamentalmente en el nivel primario y mantiene notorios problemas de calidad y de pertinencia cultural. Además, se encuentra con barreras del propio sistema educativo como son los maestros sin formación pedagógica, o con limitaciones en su formación, así como una incipiente pedagogía intercultural. En segundo lugar, en el nivel superior el acceso, permanencia y culminación es bastante limitado. Incluso, la ampliación de la cobertura en el nivel superior responde a las demandas de los pueblos originarios, pero es aún muy insuficiente. Además, las universidades “integran” a los estudiantes indígenas a la comunidad universitaria pues se rigen bajo un único paradigma y no responden a la diversidad sociocultural y lingüística como una manera de avanzar hacia una real igualdad de oportunidades educativas. En tercer lugar, los grupos indígenas y afrodescendientes son especialmente vulnerables frente al mercado de trabajo producto de menores oportunidades educativas y económicas.

Ahora bien, a pesar de que existen insuficientes programas de educación superior (desde, con o para los pueblos indígenas), de acuerdo con Cuenca y Ramírez (2015) se pueden clasificar en seis tipos según los actores que los impulsaron. En primer lugar, los programas de congregaciones religiosas, algunas de ellas son las más antiguas en el caso de la Amazonía. Ejemplo de ello, es el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) así como el más joven Programa “Nopoki”, administrado por Universidad Católica Sedes Sapientiae, el cual forma a jóvenes indígenas en la especialidad de EIB²⁴ (ESPINOSA, 2017).

En segundo lugar, programas interculturales producto de la agencia del movimiento indígena y de profesionales que los acompañaron y asesoraron, desde la década de los ochenta, y apoyados por diferentes agencias de cooperación internacional. Estos programas están dirigidos para población indígena. Ejemplo de ello es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), la tecnicatura en salud intercultural, así

²⁴ “Nopoki” es implementada en la ciudad de Atalaya, departamento de Ucayali. Ofrece tres carreras; educación intercultural, administración e ingeniería forestal. Para los estudiantes indígenas sólo es gratuita la carrera de educación. Es una universidad querida en su zona (no existen otras) pero presenta también importantes limitaciones en la implementación de una formación intercultural, por ejemplo, ésta se limitaría a la carrera de EIB, donde se utilizan materiales producidos por el ILV hace décadas (ESPINOSA, 2017). La universidad tiene un programa similar en el distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Moyobamba, Amazonia norte.

como el Programa Descentralizado de EIB de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

En tercer lugar, programas impulsados por la cooperación internacional (Cooperación alemana y Fundación Ford) como PROEIB Andes, y el programa de acción afirmativa HatunÑan, ambos dirigidos a pueblos originarios en el sur andino. En cuarto lugar, programas no interculturales de acción afirmativa promovidos por universidades públicas tradicionales desde la década de los noventa. Es el caso de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA). En quinto lugar, el surgimiento de un puñado de universidades públicas llamadas interculturales en los últimos 20 años, las que presentan serias debilidades institucionales, como es el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA) y la Universidad Nacional Intercultural “Fabiola Salazar Leguía” (UNIFSLB).

Finalmente, los programas de “inclusión” del gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) en institutos y universidades privadas del país a través de un sistema de becas como es el caso de Beca 18 (Algunas de sus modalidades están dirigidas únicamente a población originaria) (CUENCA Y RAMÍREZ, 2015).

Si bien existen ciertas posibilidades de acceso a la educación superior, como algunas de las anteriormente indicadas, persiste una insuficiente oferta educativa pública que atienda y asegure la culminación del nivel superior para población indígena de la Amazonia.

4.3. Formación docente y pueblos indígenas de la Amazonia

Espinosa (2017) afirma que durante décadas la oferta educativa en educación bilingüe fue una de las pocas alternativas que tenían los indígenas de la Amazonia para acceder a la educación superior. A continuación, se brinda una aproximación hacia los programas de formación de maestros bilingües más reconocidos desarrollados en la Amazonia.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) dirigió el primer programa de formación de maestros bilingües en la Amazonia, el cual inició en 1952. La institución misionera, inicialmente creada para traducir la Biblia y difundirla por el mundo, estableció un convenio con el Estado peruano a fin de proveer del servicio educativo a los niños indígenas de la Amazonia en 1945.

Con anterioridad, tanto la Iglesia católica como la Iglesia adventista se encargaron de la escolarización de los niños indígenas de la Amazonia pero su ámbito de acción fue reducido. Por eso, cuando el ILV solicitó al Estado autorización para emprender su labor religiosa, las autoridades peruanas colocaron como condición que el ILV se responsabilizara por la educación de los niños indígenas de la Amazonia (ESPINOSA, 2017).

El ILV, en coordinación con el Ministerio de Educación, implementó el primer curso de formación de profesores bilingües en la ciudad de Pucallpa en 1952, el que era administrado durante los meses de enero a marzo. A partir de la década de 1970, el ILV perdió el monopolio para la formación de maestros bilingües (ESPINOSA, 2017) frente al Estado peruano.

Otras ofertas de formación docente: organizaciones indígenas, cooperación internacional y misioneros católicos

Las organizaciones indígenas, en alianza con cooperantes internacionales o bien con la Iglesia católica, se ocuparon por décadas de gestionar becas de educación superior para los jóvenes indígenas. Sin embargo, la alta deserción habría ocasionado el cancelamiento de las colaboraciones por parte de las agencias de cooperación internacional (ESPINOSA, 2017).

Un caso exitoso es el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), fundado por la organización indígena del río Napo (ORKIWAN) con el apoyo de los misioneros franciscanos canadienses en 1975, el cual, más adelante, quedó bajo la responsabilidad de los maestros indígenas de la zona. El PEBIAN también fue el programa que introdujo por primera vez el concepto de “interculturalidad”, además de la idea del bilingüismo (ESPINOSA, 2017).

El Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), ONG que depende de los obispos católicos de la Amazonía peruana, desarrolló un Programa Bicultural-Bilingüe para las comunidades asháninka del río Tambo entre 1983 y 1987, pero lo abandonó tras la llegada del terrorismo a la zona. Otra iniciativa de la Iglesia católica fue el Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora del Rosario”, creado en Puerto Maldonado en 1983. Promovido por misioneros dominicos tuvo como fin formar maestros bilingües para la red educativa que

se implementaba en la zona desde 1971. Más adelante, este instituto de la Iglesia católica se convirtió en un instituto pedagógico público (ESPINOSA, 2017).

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos inició la implementación de la carrera de educación bilingüe en su Facultad de Educación en 1985. El programa de educación FORMABIAP, fundado por la mayor organización indígena nacional peruana, fue creado en 1988 y es el programa de formación de docentes indígenas vigente más antiguo en el país. Según Espinosa (2017) el FORMABIAP y el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPPBY) son los dos programas que han formado a la mayor parte de profesores bilingües que actualmente laboran en las escuelas de las comunidades indígenas²⁵.

Más recientemente, en el año 1998, la Federación de Comunidades Nativas de Madre de Dios (FENAMAD) creó un programa de educación bilingüe llamado EBIMAD, en coordinación con el Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora del Rosario”, ubicado en Puerto Maldonado, departamento de Madre de Dios, en la Amazonia sur (ESPINOSA, 2017).

Entre el 2005 al 2015 se implementó el Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en coordinación con una organización indígena regional de la Selva Central (Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central). Se desarrolló en la comunidad nativa Arizona Portillo, distrito de Río Negro, provincia de Satipo, y, atendió a jóvenes asháninka, nomatsiguenga y yánesha (VALQUI, COSAR Y SALAZAR, 2014).

Programas de acción afirmativa: cuotas y becas

²⁵Espinosa (2017) señala que el FORMABIAP requiere de una alta inversión debido a las particularidades de su programa intercultural, lo que explicaría sus dificultades para acompañar las experiencias profesionales de los recién egresados. Debido al complejo escenario de racismo y discriminación, a las debilidades de las políticas docentes, así como a la ausencia de políticas lingüísticas, muchos docentes dudan de la propuesta intercultural bilingüe, y se “transforman” en profesores convencionales. Con todo, los egresados de FORMABIAP que conservan la perspectiva de educación intercultural bilingüe serían más que los egresados del ISPPBY o de otros programas. No obstante, los docentes indígenas, en general, enfrentarían esta misma problemática (ESPINOSA, 2017).

Como se indicó con anterioridad, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) entre los años 1998 y 2012 implementó la “Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos” (MIAA). Otras universidades nacionales también establecieron modalidades de ingreso parecidas, como la Universidad Nacional San Antonio Abad en la región Cusco y la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María en la región Huánuco. La Universidad Enrique Guzmán y Valle, en Lima, estableció convenios directos con comunidades u organizaciones indígenas a quienes destinó un número acordado de vacantes (ESPINOSA, 2017).

Con relación a becas proporcionadas por el Estado peruano, en el marco de las “políticas de inclusión” del expresidente Ollanta Humala (2011-2016) se dio inicio al “Programa de formación de capital humano más importante que existe en la actualidad en el país” (GUERRERO *et al*, 2019, p. 14). El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) fue creado en el 2012 y tiene como fin “contribuir a la equidad en la educación superior desde una perspectiva de inclusión social, considerando las restricciones económicas, sociales y educativas, de acuerdo a los niveles de ingreso, origen étnico, condición física o circunscripción regional de procedencia”. Dentro de las becas de pre y posgrado que ofrece PRONABEC, se ubica “Beca 18”, la cual surge bajo el supuesto que la educación es un agente importante para reducir la pobreza y promover la inclusión, de ahí que la beca promueva que jóvenes de bajos recursos accedan a una educación superior para que crezcan profesionalmente y contribuyan al desarrollo de sus localidades de origen (GUERRERO *et al*, 2019). El programa está dirigido a jóvenes considerados “pobres extremos” que hayan concluido sus estudios secundarios y que deseen continuar sus estudios superiores (ESPINOSA, 2017).

Existen dos modalidades para pueblos indígenas en el marco del Programa Nacional de Beca 18; Comunidades Amazónicas (Beca CNA), para diversas carreras profesionales, y la EIB (Beca EIB), para determinados pueblos. Beca 18 cubre la matrícula y la mensualidad, un ciclo de nivelación académica, idioma inglés, alimentación, transporte, seguro médico, una laptop, materiales educativos y tutoría académica y emocional durante la carrera (BUKARD, 2017)

La Beca Especial en Educación Intercultural Bilingüe (en adelante Beca EIB) es considerada por PRONABEC como una contribución al fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas u originarios del Perú (PRONABEC, 2014). Busca acortar la

brecha de déficit de docentes formados en Educación Intercultural Bilingüe, generar evidencias de gestión pedagógica sobre la implementación de la carrera de EIB, garantizar la pertinencia y calidad de la enseñanza de los futuros becarios de EIB, así como conformar un espacio de articulación para la revitalización de lenguas originarias. De acuerdo con el marco lógico de la Beca EIB, procura que los docentes regresen a trabajar en las comunidades donde puedan brindar una educación “en su propia lengua y desde su cultura” (PRONABEC, 2014).

Sin embargo, Espinosa (2017) resalta algunas limitaciones de este programa de becas. Ejemplo de ello es que existen restricciones en la oferta de carreras, predominando las carreras técnicas y de ingeniería. Además, no existen suficientes programas de acompañamiento y seguimiento para los estudiantes, la formación en EIB no involucra una perspectiva intercultural que tome en cuenta los conocimientos indígenas y occidentales de manera equitativa, y, el índice de deserción ha sido, hasta la fecha, bastante alto (ESPINOSA, 2017).

Las Universidades Interculturales.

Durante las últimas décadas surgieron las universidades interculturales y universidades indígenas en América Latina. El Perú fue uno de los últimos países que se sumó a esta iniciativa y los resultados serían poco satisfactorios, como se muestra en lo que sigue (ESPINOSA, 2017).

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA) inició gracias a las diligencias realizadas por reconocidos líderes shipibo-konibo, quienes con miras a fundar una universidad indígena encontraron eco en la campaña electoral de una segunda reelección por parte de Alberto Fujimori (1990-2000). Por eso, a escasos dos años de iniciadas las gestiones, se aprobó su creación en 1999. El Congreso de la República cambió el nombre propuesto por las organizaciones indígenas hacia “universidad intercultural” (ESPINOSA, 2017).

La rapidez de creación de la UNIA y conflictos políticos en la institución obstaculizaron el inicio de sus actividades académicas por años, así como la consolidación de una propuesta académica sólida y coherente con su denominación. La UNIA devino en una universidad donde predominan los estudiantes no indígenas que no lograron ser admitidos a otras

universidades de la ciudad de Pucallpa²⁶. Además, existe un mayor número de docentes no indígenas, y, la reflexión intercultural ocupa un espacio marginal.

Ahora bien, hacia fines del 2010, tras una serie de protestas indígenas entre el 2008 y 2009, que terminaron con el trágico suceso conocido como “Baguazo²⁷”, el ex presidente Alan García decidió crear tres nuevas universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNISCJSA) en las provincias de Chanchamayo y Satipo, Selva Central, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) en la provincia de La Convención, región Cusco, y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIFSLB) en la provincia de Bagua, región Amazonas, Amazonia norte. A continuación, se presenta información general sobre la UNISCJSA pues se ubica en el ámbito geográfico investigado en esta tesis.

La Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” (UNISCJSA), creada en 2010, fue la tercera universidad intercultural peruana y es la que ha atravesado un mayor número de movilizaciones y conflictos por parte de comunidades indígenas y pobladores locales durante los años iniciales de su creación a fin de apresurar la implementación de la universidad (ESPINOSA, 2017).

La creación de una universidad intercultural en la Selva Central corresponde a una vieja demanda por parte de las organizaciones indígenas de la zona. La UNISCJSA enfrentó problemas con las universidades nacionales de tradición de los departamentos de Junín y Cerro de Pasco. Además, tres ciudades de la Selva Central (La Merced, Satipo y Pichanaki) compitieron por ser sede de la universidad (ESPINOSA, 2017). En 2022, medios de comunicación abocados a temáticas indígenas informaron sobre la corrupción entre las

²⁶ El ingreso a las universidades peruanas (públicas y privadas) supone ser admitido a través de una evaluación realizada de manera autónoma por los diversos centros de estudio, quienes establecen sus propios criterios de admisión.

²⁷ El 5 de junio del 2009 ocurrió el “Baguazo”, el que, según cifras oficiales, dejó 33 personas (23 policías y 10 civiles) fallecidas, un agente de la Policía Nacional desaparecido, siete procesos judiciales y ninguna acción contra los responsables políticos. El origen del conflicto se remonta al segundo gobierno de Alan García (2006-2011), periodo en el que se suscribió un paquete de decretos legislativos que afectaban directamente a las tierras de las comunidades nativas de la Amazonia bajo el pretexto que la aprobación de dichas medidas era una condición para implementar el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos. El paquete de decretos buscó facilitar la disposición de las tierras ancestrales de los pueblos indígena sin una consulta previa.

autoridades de la UNISCJSA, el desinterés por dialogar con las organizaciones indígenas, así como la falta de infraestructura (SERVINDI, 2022).

En resumen, de acuerdo con Espinosa (2017) la presencia de universidades interculturales (UI) en el Perú manifiesta poca claridad sobre cómo se entiende y cuál es el objetivo de una UI, si debe centrarse apenas en el acceso, si su mayor esfuerzo debe estar en proporcionar una formación “de calidad” o si debe concentrarse en repensar perspectivas pedagógicas que permitan construir un diálogo entre conocimientos indígenas y científicos (ESPINOSA, 2017).

Obstáculos a la formación docente

A fin de comprender el estado de la formación docente entre los pueblos indígenas de la Amazonia es necesario señalar dos normas del Ministerio de Educación que impidieron y retrasaron una adecuada formación de los jóvenes indígenas, como es el caso de la Ley de Promoción de la Inversión en Educación (Decreto Legislativo N° 882) y del Decreto Supremo 006-2007-ED, conocido comúnmente como “Nota 14”.

En 1996 se sancionó el Decreto Legislativo N° 882 (Ley de promoción de inversión en la educación) el que permitió abrir la oferta privada de educación ampliando la oferta académica y permitiendo el lucro. Como corolario se tuvo un incremento explosivo de colegios, institutos y universidades privadas en todo el país. De ese modo, en el segundo gobierno de Alberto Fujimori se sentaron las bases para la privatización y mercantilización de la educación. Entre el 2005 al 2015, se crearon 58 universidades, que equiparan casi el total de las universidades chilenas, que ascienden a 59 (CUENCA, 2015a). Un número no menor de jóvenes indígenas acceden a la heterogénea oferta de educación privada, en particular, a un subsector de ella que constituye un servicio educativo de baja intensidad y de bajo costo, incluso ilegal (ZÚÑIGA, 2019). En el contexto de efectos perniciosos para la educación peruana producto del DL N° 882 se promulgó la “Ley de Reforma Universitaria” (Ley N° 30220) en junio del 2014, tras dos años de debate en el país. Bajo esta ley las instituciones de formación superior, públicas y privadas, deben pasar por un proceso de acreditación para asegurar estándares mínimos de calidad.

En el escenario de un alto crecimiento de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) durante la década de 1990, el año 2007 se dispuso la calificación de catorce en una escala de cero a veinte como requisito necesario para acceder a un ISP bajo la Resolución Ministerial 0017-2007-ED, conocida como “Nota 14”. Bajo el discurso de la necesidad de mejorar la calidad educativa evidenciada en los débiles resultados en pruebas estandarizadas de rendimiento escolar nacionales e internacionales que posicionaban a Perú en la cola de Sudamérica, se aplicó un calificativo mínimo para la admisión a todos los Institutos de formación magisterial (CÓRDOBA, 2012).

Este dictamen universalista no consideró las características sociales, culturales y educativas de los pueblos originarios debilitando la formación profesional de los maestros indígenas y la institucionalidad de los centros de formación. Los aspirantes indígenas a maestros fueron rechazados debido a la “educación pobre para pobres” que recibieron en sus comunidades de origen. Como corolario se canceló la especialidad de EIB en varios ISP producto del déficit de ingresantes (CÓRDOBA, 2012). En el año 2010 se derogó la “Nota 14” tras reclamos de las organizaciones indígenas, activistas de la EIB, algunos congresistas del Partido Nacionalista Peruano y el Consejo Nacional de Educación, órgano consultivo y especializado en materia educativa. En el 2004 se contabilizaron 386 ISP, entre públicos y privados, en todo el país, para el 2011, quedaban 168 (CÓRDOBA, 2012).

Además, un grupo de postulantes que no lograron pasar la valla impuesta por la “Nota 14” se dirigieron hacia las facultades de educación de las universidades privadas, las que crecieron vertiginosamente en el país gracias a la liberalización del mercado educativo y a la laxitud regulatoria. De ese modo, se revelan las consecuencias perniciosas para la formación docente de indígenas ocasionadas por el cruce entre la Ley de promoción de la inversión en la educación y la “Nota 14”.

Entre los años 2010 al 2015 las instituciones que forman en EIB se incrementaron. En el 2010 sólo 5 ISP ofrecían la carrera, en el 2011 fueron 15, en el 2012, 19, en el 2014, 29 y en el 2015, 32 ISP. Con relación a las universidades 4 de ellas, privadas y públicas, ofertaban la especialidad en el 2010, y, 9 universidades en el 2015. Con todo, no se forman maestros de EIB en todas las regiones del país donde vive población originaria ni existe formación docente en todas las lenguas del Perú (Ministerio de Educación, 2016b).

Entre los años 2013 al 2015 el Ministerio de Educación suspendió la creación y autorización de funcionamiento de nuevos ISP. Las razones fueron la sobreoferta de docentes, el incumplimiento de estándares mínimos de calidad y la existencia de instituciones que brindaban el servicio sin autorización. Sin embargo, en el caso de la EIB existe un déficit de maestros con formación pedagógica. De hecho, del total de 45.186 plazas de maestros en los tres niveles educativos, el 94% corresponden a docentes sin formación en EIB y el 40% a docentes sin las competencias necesarias en lengua originaria²⁸ (Ministerio de Educación, 2016b). De esa manera, se evidencia la falta de planificación y desinterés estatal en materia de formación de maestros indígenas.

Para resumir este apartado a propósito de la formación del profesorado indígena en Perú se evidencia un insuficiente conocimiento y escasa disposición estatal para atender las necesidades de formación docente de los pueblos indígenas de la Amazonia, así como una falta de planificación y visión a largo plazo. Frente a este panorama, se observa el rol protagónico de instituciones no gubernamentales, agencias de cooperación internacional, congregaciones religiosas y organizaciones indígenas en la preparación profesional de los maestros indígenas. Iniciativas que, sin embargo, pueden quedar desvinculadas y carentes de una visión conjunta sobre qué se aspira como país con relación a la formación de los maestros indígenas.

Además, la negligencia estatal sobre la formación docente fue de la mano con normativas que obstaculizaron la formación de los maestros indígenas, como es la Ley de Promoción de la inversión en educación o Decreto Legislativo 882 y la “Nota 14”. A pesar de recientes iniciativas estatales de inclusión de población indígena de la Amazonia a través de un sistema de becas, estas se muestran insuficientes, carecen de una perspectiva intercultural y no aseguran la permanencia y egreso de los estudiantes.

²⁸Según información recogida a través de un tríptico en el Ministerio de Educación en febrero del 2020, sobre formación inicial docente en EIB, existen 38 Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) con carreras de EIB en inicial y primaria. De los cuales 35 IESP son de gestión estatal y 3 son privados y se ubican en 16 departamentos de un total de 24. Al primer semestre del 2019 se contabilizó 5.735 estudiantes en los IESP. Además, existen 14 universidades con carreras de EIB en inicial y primaria, de las cuales 5 son estatales y 9 privadas, ubicadas en 8 departamentos. Al 2018 se contabilizaron 2.093 estudiantes en las universidades. Adicionalmente, 4.583 estudiantes de institutos pedagógicos cursan las carreras para docentes EIB en el nivel inicial y primario.

Finalmente, en vista de que uno de los objetivos de la Tesis es analizar cómo se reconfigura el servicio de EIB en una escuela de una comunidad indígena de la Amazonia, así como las repercusiones del “Dispositivo ECE” entre los docentes que trabajan en una escuela EIB, es necesario comprender algunos elementos centrales de la educación básica y superior de los docentes indígenas de la Amazonia. Por ello, este capítulo presenta el excluyente escenario educativo que enfrentan los docentes indígenas en el Perú.

Capítulo 5. El protagonismo de las métricas en la educación: evaluación estandarizada y Nueva Gestión Pública

Este capítulo presenta el escenario político que explica la dominancia de la evaluación estandarizada en el campo de la educación. Con este fin es necesario conocer las razones por las que los resultados cuantificables han devenido centrales para las políticas educativas peruanas. Por ello, se presentan las características de la “fijación sobre las métricas” y su relación con la tecnología de gobierno denominada Nueva Gestión Pública (NGP), la cual ha penetrado la administración pública peruana. Se da cuenta, también, de las transformaciones globales en las formas de gobierno de la educación lo que explica el protagonismo de la NGP. Además, se indica de qué se trata el enfoque por resultados, herramienta de la NGP y fundamento de los dispositivos de política, acompañamiento pedagógico e incentivos salariales, dirigidos a mejorar la Evaluación Censal del Estudiante (ECE).

Los sistemas de evaluación se han difundido por el mundo pues se considera que la evaluación del desempeño es un instrumento que monitorea, estimula y contribuye en la mejora de la “calidad” de la educación. La evaluación a larga escala permite establecer un espacio de comparación a través de las estadísticas e indicadores. Los organismos internacionales juegan un rol fundamental en facilitar estos flujos de información.

La idea que fundamenta la evaluación es su vínculo con la “calidad”, concebida como un elemento indispensable para el desarrollo nacional en un mundo globalizado donde es necesario formar el capital humano para la productividad y el crecimiento económico. El vínculo entre educación, innovación e investigación es considerado crucial para el desarrollo económico global. De ese modo, la educación ha devenido un instrumento subordinado a la economía (RIZVI Y LINGARD, 2012; TEDESCO, 2003).

Existe así una cultura mundial que considera la evaluación del desempeño estudiante como un instrumento poderoso para el crecimiento económico (RIZVI Y LINGARD, 2012). De hecho, en el 2000 surgieron las pruebas PISA en América Latina, desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Fenómeno que marcó profundamente la educación de la región o, al menos, los discursos sobre ella. Diversos países, como es el caso de Perú, participaron con diferente continuidad en las ediciones trienales de PISA (RIVAS, 2015).

5.1. La OCDE, la prueba PISA y la “fijación sobre las métricas”

La OCDE fue fundada en 1961 y agrupa a 36 países. Desde el año 2013 la Comisión Europea la financia oficialmente. En el año 2000 los Estados en el ámbito del Consejo Europeo promovieron que los sistemas de enseñanza europeos convergiesen. El objetivo fue articular la educación europea con el establecimiento de una economía competitiva. Se inició, entonces, el movimiento de comparación como una forma de gobierno de la educación (GREK, 2016).

De acuerdo con información de la propia OCDE, la organización promueve políticas a fin de mejorar el bienestar económico y social de las personas en el mundo. Dentro de sus líneas de trabajo está la medición de la productividad y los flujos globales del comercio e inversión, el análisis y la comparación de datos para realizar pronósticos de tendencias, así como el establecimiento de estándares internacionales en las políticas públicas²⁹. En América Latina el organismo europeo tiene un centro ubicado en México, el que cuenta con alrededor de dos décadas y se dedica a promover su labor a través del establecimiento de vínculos con formuladores y decisores de políticas, expertos, empresarios, universidades, así como representantes de la sociedad civil.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), evalúa a los estudiantes de 15 años en áreas como lectura, matemáticas y ciencias de los países miembros de la OCDE, así como de otros países asociados. Según información oficial de la OCDE, la prueba PISA evalúa “algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber”. Además, “PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países”³⁰.

La prueba PISA reúne tres elementos considerados exitosos; la cuantificación, la simplicidad y la mensurabilidad (GREK, 2016). El lenguaje de las cuantificaciones y estadísticas es, por lo general, considerado objetivo. En efecto, la OCDE convenció al mundo que la

²⁹ Fuente: <https://www.oecd.org/acerca/>. Acceso en: 13 Ago. 2020

³⁰ Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>. Acceso en: 13 Ago. 2020

fundamentación estadística de PISA no se trata de una representación parcial de contextos diversos y complejos, sino que representa “la realidad”, por lo que aspectos epistemológicos y éticos no son visibilizados ni discutidos (GREK, 2016).

5.1.1. Las estadísticas o métricas en la planificación y administración estatal moderna

Las evaluaciones estandarizadas se basan en conocimiento estadístico, el cual ordena y clasifica a los sujetos y poblaciones. Este saber está muy enraizado en el pensamiento cotidiano por lo que difícilmente se concibe a la estadística como una construcción de un sistema particular de razón. Como tal, la estadística posee características epistémicas relacionadas a una forma de gobierno y constituye un elemento central de control de la vida social moderna (POPKEWITZ y LINDBLAND, 2016).

Popkewitz y Lindbland (2016) sitúan el origen de la estadística, gracias a desarrollos en matemática, física y administración, en el contexto cultural y político del S. XIX, periodo en el que la planificación estatal en países como Alemania, Francia e Inglaterra se vinculó con el planeamiento de las personas pues el Estado intervino en la vida social a fin de permitir la agencia del individuo para planificar su vida y bienestar. Se coordinaron, entonces, las intervenciones del Estado con las necesidades humanas.

Los autores identifican tres características de la estadística. En primer lugar, constituye un instrumento social para pensar y actuar sobre las condiciones sociales y así producir transformaciones en la población. La invención de la “población” es una forma de planificación para corregir las condiciones sociales y económicas “nocivas” a fin que el individuo pueda constituirse como un ciudadano “autónomo” y capaz de actuar con “libertad”. Por eso, la estadística permitió conceptualizar a la sociedad y a la economía como formas de intervención. Ejemplo de ello, es la creación de la categoría de “pobreza” como una forma de administración social y de intervención política.

En segundo lugar, la fundamentación estadística sobre las poblaciones corresponde a la estrategia denominada por Popkewitz y Lindbland (2016) como “mente sin domicilio”, la cual constituye una forma de distanciamiento de la experiencia a través de abstracciones y funciona como un método para la organización de la vida. “La mente sin domicilio” constituye un aspecto clave de las ciencias humanas modernas llevadas a las prácticas

educativas y sociales contemporáneas. Como forma de abstracción que involucra una conciencia particular permite sustituir la necesidad de relaciones cara a cara para evaluar la verdad, lo cual está relacionado con los modos de concebir y analizar un orden social y sus posibilidades de cambio. Además, las abstracciones parecen no tener un lugar histórico, una especificidad cultural o límites geográficos.

La estadística permite nuevas maneras de pensar sobre las condiciones de cambio por medio de abstracciones genéricas de la sociedad, de la economía y de la cultura. Por eso, posee un lenguaje común e universal. De hecho, las comparaciones internacionales de resultados de logros de aprendizaje escolares son producto de procesos de distanciamiento y de conexión a conjuntos específicos de reglas y normas. Constituyen así una forma de organizar la vida social por lo que son dispositivos de gobierno. Las personas son entonces clasificadas dentro de grupos poblacionales a fin de identificar, corregir, supervisar y organizar condiciones sociales y económicas para la seguridad de las poblaciones.

La invención de la estadística es incorporada en un amplio compromiso histórico y político con miras a “alcanzar el progreso”, el cual está relacionado con la agencia del ser humano. Los conceptos de “agencia” desde lenguas como la francesa y la alemana hacen referencia a un individuo que conoce y actúa en el mundo social de manera tal que le permita el descubrimiento de un orden social autónomo y sujeto a sus propias leyes. Bajo la noción de agencia, las personas se constituyen como sujetos capaces de definir las acciones que moldearán su futuro. La estadística, entonces, ordena a grandes grupos de personas y reúne atributos de los individuos en un todo social a fin que sea dirigido hacia la promoción del bienestar y la libertad del sujeto (POPKEWITZ y LINDBLAND, 2016).

En resumen, la estadística, en la que se basa las comparaciones de resultados de evaluaciones de rendimiento, constituye una invención social que gracias al distanciamiento y a la abstracción construye un lenguaje universal, a través del cual se concibe e interviene sobre las condiciones sociales en el marco de cierta racionalidad de gobierno.

En tercer lugar, la estadística busca “domar” los inciertos cambios de la vida moderna a través de herramientas administrativas que estabilizan y armonizan las relaciones y los procesos sociales (POPKEWITZ y LINDBLAND, 2016). La razón estadística afirma que el planeamiento social puede permitir una vida mejor para los individuos, es decir, brinda una

esperanza de progreso. Sin embargo, este bienestar implica también paradojas pues la estadística además de involucrar relaciones entre números, conecta también discursos sociales, culturales, científicos y políticos, y, seres humanos, posibilitando la “fabricación de personas” quienes luego serán parte de las intervenciones del Estado, lo que implica categorizaciones, inclusiones y exclusiones. La noción de “fabricación” permite analizar cómo la estadística genera perfiles de sujetos que pueden ser “gerenciados”.

La estadística como tecnología que “fabrica” tipos de personas tiene características que se sobreponen con las ciencias sociales. Por ejemplo, las cuantificaciones y estadísticas realizadas con las evaluaciones estandarizadas circulan y son conectadas al sistema de razón que le proporciona sentido y que orienta las reformas educativas (POPKEWITZ y LINDBLAND, 2016).

Como se señaló, al analizar las métricas en un determinado contexto histórico y político, se evidencia su adscripción a un tipo de racionalidad que hace posible los procesos culturales y políticos de regulación de las personas y poblaciones. Asimismo, opera a través de la “fabricación” de tipos de personas, lo que involucra la clasificación de los individuos en categorías. De hecho, la organización de los estudiantes peruanos en las escuelas EIB y la administración de un tipo particular de prueba estandarizada sobre las áreas de “castellano como segunda lengua” y “lengua indígena” responde a una clasificación por su etnicidad.

Así, la decisión de brindar un servicio de EIB y de evaluar a algunos estudiantes con la ECE EIB implica una “fabricación” de sujetos a partir de categorías étnicas. La clasificación de los estudiantes en la EIB involucra un servicio educativo diferenciado, y, una evaluación distinta a las escuelas no EIB, lo cual es definido por el Estado.

La Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural para Todos indica:

El último registro del Ministerio de Cultura en el Perú reconoce la existencia de 55 pueblos originarios o indígenas que hablan 47 lenguas originarias, agrupadas en 19 familias lingüísticas (43 en la Amazonia y cuatro en los Andes). A los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de estos pueblos se debe ofrecer el servicio de educación intercultural y bilingüe, que les garantice los aprendizajes que cada estudiante del Perú debe lograr, pero que a su vez considere los

conocimientos, historias, prácticas y valores de su pueblo, así como el fortalecimiento y desarrollo de su lengua. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b, p. 30)

Para resumir, las evaluaciones estandarizadas realizadas a los estudiantes indígenas en la Amazonía peruana constituyen una herramienta de gobierno basada en la estadística, la cual se configuró como un saber que permite regular a las poblaciones en el contexto del Estado-Nación europeo del S. XIX. Entonces, la evaluación es una manera de establecer clasificaciones en los sujetos, regular sus acciones y subjetividades con determinados fines y bajo cierta racionalidad política. De ese modo, la evaluación estandarizada implica una manera de entender la educación y la sociedad.

5.1.2. “Fijación sobre las métricas”

La legitimidad de la prueba PISA radica en la “fijación sobre las métricas³¹” (*metrics fixation*) (MÜLLER, 2018). Vivimos en un mundo en el que la “fijación sobre las métricas” constituye un paradigma que se ha expandido a través de un amplio rango de instituciones y países. Afecta los lenguajes, las concepciones del mundo y las maneras cómo los sujetos actúan en él. Posee, también, un vocabulario y términos propios. De hecho, la “fijación sobre las métricas”, como cualquier otra cultura, maneja sus propios términos sagrados e incuestionables (MÜLLER, 2018).

La característica más importante de la “fijación sobre las métricas” es la aspiración por reemplazar el juicio basado en la experiencia con medición estandarizada. El juicio es concebido como subjetivo y apenas interesado en sí mismo, mientras que las métricas proveerían de información “dura y objetiva”. Entonces, se planea una mejora de la eficiencia institucional a través de recompensas para quienes tienen métricas destacadas o han alcanzado determinados indicadores, asimismo se penaliza a aquellos que quedaron atrás (MÜLLER, 2018).

³¹Los componentes de la “fijación sobre las métricas” son: i. La creencia que es posible y deseable reemplazar el juicio, desarrollado a través de la experiencia y el talento personal, con indicadores numéricos de performance comparativa basados en métricas. ii. La creencia que al hacer pública las métricas se asegura que las instituciones estén realmente enfocadas en sus objetivos (*accountability*). iii. La creencia que la mejor forma de motivar a los trabajadores es a través de recompensas y penalidades asociadas a la performance medida. Recompensas que pueden ser monetarias o reputacionales (MULLER, 2018).

En virtud de la prueba PISA, la OCDE produce evidencias rápidas para los formuladores de políticas en formatos de soluciones que resultan claves para los decisores quienes permanecen, relativamente, poco tiempo en cargos políticos. La organización cuenta con la legitimidad necesaria para definir los límites de “lo posible” sugiriendo lo que puede ser medido y hecho. Por ello, posee un rol fundamental en la gobernanza global (GREK, 2016).

En Perú la prueba PISA, implementada en el 2001, causó consternación en los medios de comunicación masivos, lo que no sucedió con las pruebas muestrales Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento (CRECER) de los años 1996 y 1998 ni con las pruebas ECE de 2001 y 2004, a pesar de que en las tres evaluaciones resultó clara “la pésima situación educativa en nuestro país” (LEÓN, 2017, p. 58). En el periodo posterior, hasta el 2009, Perú dejó de participar en la prueba PISA. Sin embargo, producto de la exposición pública de los resultados de las regiones, la imagen de las mismas quedó expuesta reflejando su débil capacidad para dirigir la educación de sus jurisdicciones. Asimismo, se afectó la imagen del profesorado (LEÓN, 2017) pues fueron identificados como los principales responsables del “estado de la educación”.

Los resultados en pruebas estandarizadas internacionales como la prueba PISA, las pruebas nacionales como la ECE y los resultados de las evaluaciones de la carrera docente mostraron la “baja calidad de la educación”, la que fue atribuida al “fracaso de la educación pública” y a la responsabilidad de los docentes. Los medios de comunicación difundieron masivamente que Perú fue el país con el peor rendimiento académico entre los 65 que tomaron la prueba en el 2012. Denunciaron que casi tres de cada cuatro alumnos desaprobaron matemáticas y que el 60% no entendía lo que leía. Incluso una serie de reportajes televisivos presentaron a periodistas quienes interrogaban temas de “cultura general” a docentes en sus humildes hogares de barrios periféricos de Lima (en medio de casas levantadas con materiales precarios y ubicadas en empinados cerros), lo que mostraba el “escaso conocimiento” de los docentes y, por ello, el “lamentable nivel” de la educación peruana³².

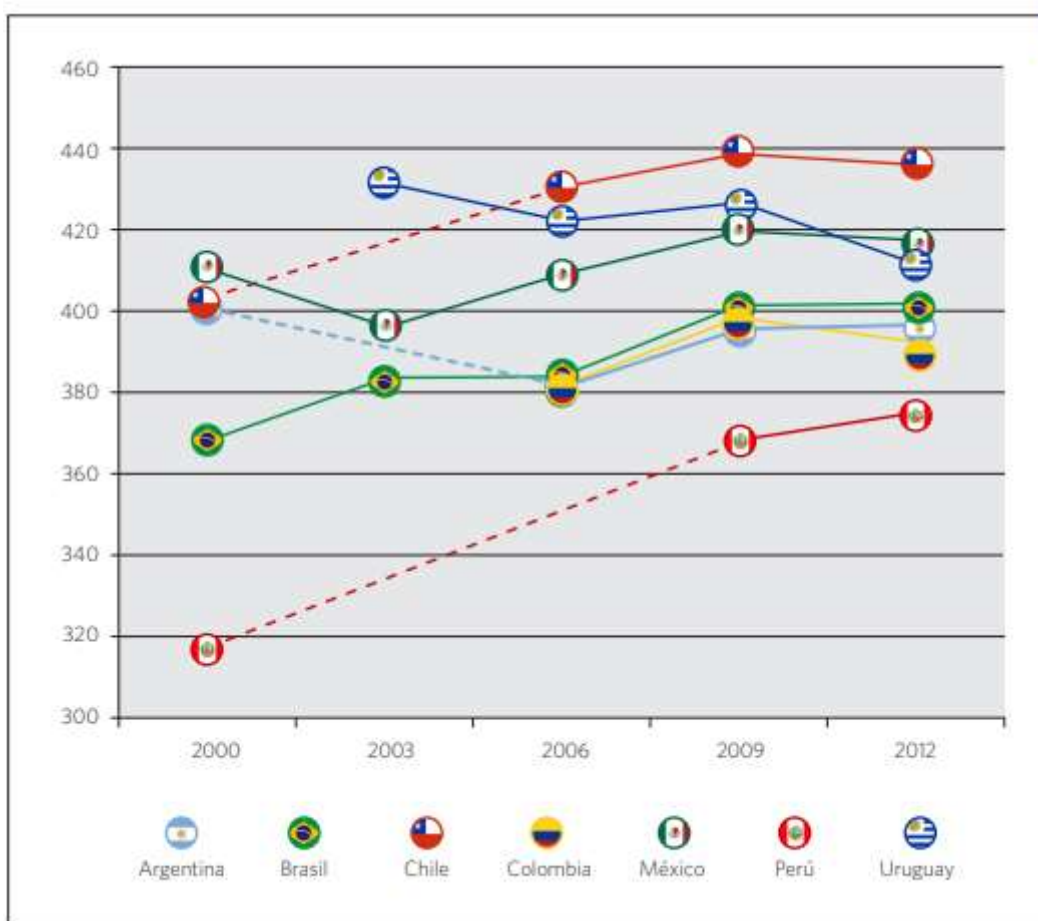
Sin embargo, los datos generados por PISA no fueron sopesados con información que involucrara las disparidades entre el desarrollo económico de la mayoría de países de la

³² Se puede ver: <https://www.youtube.com/watch?v=BtyP3V6EECo&t=105s>.

OCDE y el Perú, como tampoco los medios señalaron que la inversión pública en educación y los salarios docentes en Perú son menores que el promedio latinoamericano (RIVAS, 2015). Menos aún, que todo ello ocurría mientras Perú atravesaba un “periodo de oro”, producto, en buena medida, de la comercialización de materias primas.

Siguiendo a Popkewitz y Lindbland (2016), los resultados de la PISA fueron distanciados hasta ser desvinculados del contexto político y económico peruano. Además, en su momento, los medios de comunicación no hicieron eco en señalar que Perú había mejorado en la prueba PISA. Como muestra Rivas (2015), de 7 países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Perú), entre el 2000 al 2012, Perú, quien inició en un nivel muy bajo, fue quien más mejoró en los resultados en PISA y en otras pruebas administradas por la UNESCO en la región.

Figura 4 - Evolución del puntaje PISA en los promedios de matemática, lectura y ciencias en países seleccionados (2000-2012).



Fuente: CIPPEC, 2015 en RIVAS, 2015, p. 240.

A fin de terminar este apartado, cabe precisar que las pruebas estandarizadas, en virtud de las estadísticas, permiten trazar recortes limitados de los sistemas educativos por lo que muestran un panorama objetivable pero también simplificado. A pesar de ser PISA una medición parcial, permite evidenciar variaciones, a gran escala, en el cumplimiento del derecho a la educación (RIVAS *et al.*, 2020). Sin embargo, la presentación de los resultados de la PISA en rankings de países no deja claridad sobre las limitaciones de esta prueba. Como precisa Rivas (2020, p. 130) “la calidad de la educación medida por las evaluaciones estandarizadas reflejan algunos conocimientos de ciertas materias de algunos años del trayecto educativo”.

5.2. El gerencialismo en el sector público: Nueva Gestión Pública (NGP) y enfoque por resultados

La NGP, desde la década de 1990, fue ampliamente difundida en los países “en vías de desarrollo” por organismos internacionales e instituciones financieras como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)³³ (BALL, 2011).

Oliveira y Clementino (2020) afirman:

[...] a NGP resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (OLIVEIRA Y CLEMENTINO, 2020, p. 146 y 147).

De acuerdo con Verger y Normand (2015) los principios de la NGP suelen ser ambiguos y se redefinen en diversos programas y prácticas por lo que no poseen un solo sentido promercado. Entre los principios de la NGP, los investigadores identifican la imitación del estilo gerencial del sector privado, el control en los resultados, la gestión a partir de unidades pequeñas, así como una mayor disciplina en el uso de recursos. Verger y Normand (2015) señalan que la OCDE no es partidaria de políticas promercado, pero promueve la autonomía escolar y la rendición de cuentas, instrumentos de política educativa característicos de la Nueva Gestión

³³ Los actores políticos presentes en los sistemas educativos de América Latina durante el siglo XXI son la OCDE, la UNESCO, la OEI y el BM, Sin embargo, durante la década de 1990 tuvieron mayor peso el BM y el BID en el financiamiento de reformas estratégicas (Rivas, 2015).

Pública (NGP). Ejemplo de ello, son las recomendaciones producto de la prueba PISA y su influencia en la formulación de políticas sobre rendición de cuentas.

Müller (2018) realiza una aproximación sobre la *New Public Management (NPM)* o Nueva Gestión Pública desde su experiencia en los Estados Unidos de América. En la década de 1980 la *NPM* se extendió desde corporaciones orientadas al lucro hacia agencias gubernamentales, así como universidades y hospitales. Los críticos demandaban que las organizaciones sin fines de lucro funcionaran más como empresas de negocios pues no concordaban con los costos, resultados o, simplemente, buscaban ahorrar dinero (MÜLLER, 2018). En este escenario, los “directores” serían los pagadores de impuestos y los estudiantes y pacientes eran considerados clientes.

Müller (2018) indica tres estrategias sugeridas a fin de transformar las organizaciones sin fines de lucro similares a las empresas de negocios. En primer lugar, se propuso desarrollar indicadores que midieran la performance de los trabajadores y así pudieran sustituir a los precios. En segundo lugar, se ofrecieron recompensas monetarias y castigos, ambos basados en la medición de la performance. En tercer lugar, se promovió la competición entre los proveedores cuyos indicadores de performance estuvieran disponibles públicamente.

La tendencia de importar principios de la microeconomía hacia la administración y política pública fue un tema cuestionado desde sus inicios (MÜLLER, 2018). Por ejemplo, a mediados de los noventa, Henry Mintzberg, profesor de gerencia de Montreal, criticó la concepción caricaturizada y simplificada de gerencia de la *NPM* con relación a la real actividad del sector privado (MÜLLER, 2018). Además, afirmó que la *NPM* era inapropiada para el gobierno y para las organizaciones sin fines de lucro debido a tres razones.

En primer lugar, las empresas y corporaciones de negocios poseen una serie de “divisiones” y cada una debe proporcionar un set particular de productos o servicios. Sin embargo, las agencias gubernamentales y organizaciones sin fines de lucro están caracterizadas por múltiples objetivos que son difíciles de aislar y de medir. En segundo lugar, en los negocios hay criterios financieros claros de éxito y de derrota, así, los costos y beneficios pueden ser comparados con determinadas ganancias y los gerentes pueden usar esta base para recompensar. No obstante, en agencias del gobierno raramente hay objetivos únicos y estos no pueden ser medidos necesariamente. Por ejemplo, en las escuelas primarias contenidos de

matemática o lectura podrían medirse con evaluaciones estandarizadas pero un buen comportamiento, la curiosidad sobre el mundo y el pensamiento creativo no pueden ser medidos con estas evaluaciones (MÜLLER, 2018).

En tercer lugar, las empresas de negocios y sus empleados trabajan para hacer dinero, mientras que los empleados de las agencias sin fines de lucro y del gobierno si bien quieren ganarse la vida, tienden a estar motivados por el compromiso con la misión de la organización. Entonces como sus motivaciones son distintas, al menos en grado, responden de diferente manera a las recompensas monetarias (MÜLLER, 2018).

En América Latina las reformas en la administración pública desde la década de 1990 produjeron una coexistencia de formas de gestión patrimoniales, burocráticas y gerenciales en vista de las redefiniciones nacionales de diversos modelos importados (BENSA, 2015).

Hacia fines de la década de 1990 los temas centrales en la reforma de la administración pública en la región involucraron el consenso sobre el modelo de Estado y de ciudadanía, así como la necesidad de repolitizar la discusión sobre la reforma administrativa frente al modelo dominante neoempresarial o tecnocrático (BENSA, 2015).

Con el cambio de siglo se realizaron críticas a la NGP. Por ejemplo, se cuestionó la alta especialización de la administración pública en vista que ocasionó incoherencia, ineficiencia y fragmentación en la gestión del Estado, también se criticó la excesiva autonomía de las agencias y gerentes pues conllevó a problemas en torno al control y liderazgo político. Además, la NGP promovió la instalación de una cultura de competencia, así como un abuso de incentivos lo que desdibujó los objetivos comunes de gobierno (BENSA, 2015).

Existe un conjunto de salidas prácticas a la fragmentación que ocasionó la NGP en el sector público, las que no buscan transformar el modelo sino subsanar sus impactos negativos y se sitúan dentro de la denominación “post NGP”. De hecho, se pretende lograr un mejor equilibrio entre flexibilidad, autonomía, control y coordinación. Con todo, en América Latina existe poca producción académica con un enfoque claro de “post NGP” aunque se discuten los problemas que trajo la implementación de reformas gerenciales (BENSA, 2015).

Bensa (2015) afirma que en el Perú la modernización del Estado (el lograr que funcione de forma eficiente y eficaz) es una agenda pendiente, lo que explicaría que la discusión sobre

reformas de la administración pública esté aún centrada en las preocupaciones de la década de 1990.

5.2.1. Transformaciones en las formas de gobierno de la educación

La NGP está situada en un contexto de cambios en las formas de gobierno, lo que ha repercutido en los diversos Estados-Nación y sectores de la administración pública.

Ball (2011) señala que las transformaciones en el gobierno de la educación se enmarcan en un amplio proceso de cambios desde un Estado de Bienestar Social Keynesiano a un Estado de Trabajo Schumpeteriano. Es decir, ocurre una transformación desde un discurso fordista de productividad y de planeamiento centralizado a un discurso de emprendedurismo y flexibilidad. De hecho, las relaciones de trabajo, las estructuras organizativas, los sistemas de financiamiento y los estilos de administración del Estado de Bienestar Social de la Europa central atravesaron profundas transformaciones en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial (BALL, 2011; POPKEWITZ, 1996). El fordismo perdió su eficiencia con la apertura de mercados y la llegada de la tecnología al mundo de la producción lo que generó el colapso del compromiso entre trabajadores, sectores industriales y el Estado en el marco de una sociedad salarial. De ese modo, las transformaciones en las formas de gobierno configurarían profundas reestructuraciones que van más allá de la subordinación y reducción del Estado a las fuerzas del mercado (POPKEWITZ, 1996).

En el campo educativo, principios como el mercado, el desempeño y la libre elección se hicieron dominantes durante el periodo de la posguerra (BALL, 2011). Verger y Normand (2015) precisan que la búsqueda de la eficiencia y la efectividad escolar, centrales en las reformas educativas actuales, pueden ser identificadas, incluso, en la década de 1920 en los Estados Unidos de América. Expertos especializados en metodologías de test de coeficiente intelectual y en gestión científica, implementadas en el sector industrial, asesoraron a políticos locales. Redes y organizaciones de profesionales reconocidas difundieron nuevas maneras de desarrollar reformas educativas dirigidas a la mejora de los resultados de los alumnos. Los expertos en administración propusieron nuevas maneras de organización escolar las que se inspiraron en la nueva división del trabajo en la industria y en el sector del ferrocarril. De esa manera propusieron estándares para seleccionar estudiantes y para la gestión escolar. Esta racionalización administrativa orientada a la eficiencia ganó legitimidad y se mantuvo como

un discurso dominante en los procesos de industrialización y urbanización, los que, además, produjeron pobreza, migración, así como problemáticas asociadas al servicio educativo y de salud.

En este escenario, la burocratización de los sistemas educativos que permitiera escolarizar a los jóvenes para que respondan a las necesidades industriales emergentes, fue fundamental. El ideal del gobierno reivindicó una sociedad planificada y liderada por administradores y expertos científicos, quienes se oponían a políticos locales tradicionales a fin de imponer nuevas formas de administración de la educación a través de pruebas objetivas. Tales pruebas fueron ampliamente impulsadas en los Estados Unidos de América con las políticas de rendición de cuentas de la década de 1980 (VERGER Y NORMAND, 2015).

Además de un posible origen de la “racionalización administrativa” en la administración pública a partir de la década de 1920 en los Estados Unidos, Ball (2011) señala que la NGP se inició en la década de 1980 en los países industrializados de Occidente. En un contexto de austeridad económica, los gobiernos conservadores de algunos países, como fue el caso de los Estados Unidos de América, el Reino Unido y Canadá, consideraron la necesidad de reformas de NGP con un fuerte elemento promercado para mejorar la eficiencia del sector público. Durante los primeros años, la motivación principal fue un interés presupuestario. Sin embargo, según señalan Verger y Normand (2015) la NGP no está vinculada únicamente con periodos de crisis económicas ni con la ideología neoliberal³⁴.

De ese modo, la NGP busca el replanteamiento de las funciones gubernamentales en la administración de los servicios públicos. Toma conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas próximas a fin de mejorar el rendimiento, la eficiencia y la eficacia de los servicios públicos. El Estado tiene, entonces, un rol regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores de estos servicios (BALL, 2011; VERGER Y NORMAND, 2015).

³⁴Verger y Normand (2015) colocan de caso ilustrativo a los países escandinavos, donde los gobiernos socialdemócratas adoptaron las ideas de reforma de NGP a fin de modernizar la gestión pública en un contexto de crisis de legitimidad de los Estados de Bienestar. De esa manera se transformó y protegió la idea de este tipo de Estado.

Ahora bien, los cambios en las formas de gobierno no son lineales ni homogéneos, sino que suponen traslapes. De hecho, Verger y Normand (2015) advierten que las reformas educativas no son uniformemente adaptadas, por el contrario, aspectos de origen político-administrativo, histórico y cultural, así como la interacción entre fuerzas locales y globales participan de la recontextualización de las políticas (VERGER Y NORMAND, 2015). En esta misma línea, Ball (2011) afirma que no todos los cambios del Neotaylorismo al Nuevo Gerencialismo son claros. En muchas organizaciones del sector público es posible identificar conjuntamente prácticas de anteriores y nuevas formas de gerenciamiento. El investigador señala que lo que está en juego no es la erradicación del profesionalismo-burocrático sino el grado con el que éste puede ser subordinado a la lógica política y organizacional del gerencialismo. Además, no todas las organizaciones incorporan los cambios, existe también resiliencia y contradiscursos, incluso se puede llegar a incorporar el lenguaje de los cambios, pero no el contenido de los mismos (BALL, 2011).

En América Latina los procesos de adopción de la NGP no se basan en trayectorias históricas, políticas y administrativas concretas, sino que son resultado de presiones externas recibidas por los Estados. Los postulados de la NGP fueron claves en los programas de “ajuste estructural” de la década de 1990, los que aseguraban que un enfoque gerencialista permitiría una estabilidad macroeconómica. Verger y Normand (2015) señalan que desde una perspectiva neo institucionalista, se podría afirmar que los actores políticos estarían motivados a adoptar prácticas y normas que cuentan con un importante reconocimiento mundial. Las políticas de NGP son aceptadas y legitiman el cambio educativo pues existe una percepción generalizada que la NGP soluciona muchos problemas urgentes de los sistemas educativos contemporáneos. Entonces elementos ideacionales y de carácter discursivos también fundamentan esta percepción social (VERGER Y NORMAND, 2015).

5.2.2. Rendición de cuentas

El principio de la NGP conocido como *accountability* (rendición o prestación de cuentas) guarda estrecha relación con las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje. La NGP permite rehacer el contrato Estado-sociedad mediante un mayor involucramiento de la comunidad. El contrato es monitoreado a través de la prestación de cuentas, lo que significa que los agentes se involucran de manera responsable en la medida que establecen metas y prestan cuentas de lo acordado. Precisamente, las evaluaciones estandarizadas, basadas en estadísticas, son

usadas para establecer las metas y pedir progresos. De acuerdo con Oliveira y Clementino (2020):

A NGP ganha força em muitos países no mundo por se apresentar como uma resposta às críticas à inoperância da burocracia estatal, à pouca eficiência dos serviços públicos, em especial aos problemas causados pela excessiva rigidez e padronização desses procedimentos. Ela se desenvolve assim no período ao qual o neoliberalismo se apresenta como alternativa política à direita para contrapor-se ao Estado de Bem-Estar Social.

É nesse contexto que a NGP se instaura como a possibilidade de refazer o contrato entre Estado e sociedade, propondo maior envolvimento da comunidade. Esses contratos são monitorados por meio de prestação de contas pressupondo um envolvimento responsável dos agentes, já que implicam em estabelecimento de metas e prestação de contas do que foi acordado. As avaliações são utilizadas tanto para estabelecer metas quanto para medir os progressos obtidos. Esse processo de contratualização na educação pública acaba por instituir um sistema de responsabilização. Por sistema de responsabilização é possível designar o conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos alunos e para estimular e apoiar a melhoria quando necessário. (OLIVEIRA Y CLEMENTINO, 2020, p. 147).

Procesos de participación y rendición de cuentas, en el escenario de transición a la democracia, se desarrollaron con la llegada del siglo XXI. Tras el gobierno autoritario de Alberto Fujimori (1990-2000) se enfatizó el "buen gobierno", momento posterior a una primera "etapa" de implementación de políticas neoliberales (BALARÍN, 2012). El BM y USAID promovieron procesos de democratización, otorgamiento de voz a la ciudadanía, participación y rendición de cuentas. En efecto, la "Ley General de Educación N° 28044" (LGE), sancionada en el año 2003, responde al contexto de democratización, por lo que una consulta nacional fue base para la LGE, la que enfatiza la participación como principal forma de mejorar el gobierno (BALARÍN, 2012).

Ahora bien, Verger y Normand (2015) afirman que los principios de la NGP se recontextualizan en programas y prácticas que pueden ser dispares. Además, son, por lo general, ambiguos y no poseen una única connotación promercado. En efecto, la *accountability* se concretiza en aproximaciones diversas. En primer lugar, este principio responde a una forma de gobierno centrada en el desempeño y las relaciones profesionales auditables y performativas por lo que somete a la labor docente, así como a sus objetivos, a medidas estandarizadas de calidad produciendo escollos en la autonomía docente. Los sistemas de información han promovido los "cuasi mercados" y el aumento de la competencia entre escuelas por el desempeño escolar. Como corolario, algunas escuelas se han visto

beneficiadas con mayores recursos gracias a sus indicadores de desempeño. De igual modo, las condiciones de trabajo y salarios de los docentes están sujetos a regímenes de rendición de cuentas, de modo tal que algunas de estas medidas han fortalecido el control y la presión sobre la profesión docente (VERGER Y NORMAND, 2015).

En segundo lugar, organizaciones internacionales, como la OCDE, desarrollan una *accountability* “horizontal” en la medida que los docentes poseen un rol relevante en la definición e implementación de la política. Se espera que la rendición de cuentas, además de los datos de las evaluaciones estandarizadas, genere información de otras fuentes como son las familias y otros representantes de la comunidad educativa (OCDE 2013 en VERGER Y NORMAND, 2015).

En el caso de la educación peruana, el principio de *accountability* parece ubicarse sobretodo en el primer sentido, es decir, como una forma de regulación del trabajo docente de acuerdo con resultados de evaluaciones³⁵, lo que va de la mano con dispositivos de política que involucran incentivos salariales y acompañamiento pedagógico orientados a la mejora de las evaluaciones escolares, lo cual, siguiendo a Verger y Normand (2015), habría obstaculizado el desarrollo de una mayor autonomía por parte de los docentes sobre su práctica. Sin embargo, en el escenario de marginalidad del río Ene los docentes suelen tener grandes limitaciones en su formación básica y profesional, así como salarios bajos lo que obstaculiza, en principio, el desarrollo de su quehacer con autonomía.

En Perú existe un “sistema de alta responsabilización” (OLIVEIRA Y CLEMENTINO, 2020, p. 151) pues se adoptaron estrategias de bonificación y de premiación dirigidos a los docentes con base en los resultados alcanzados por los estudiantes.

Además, la NGP tiene implicancias a nivel de las mentalidades de los actores educativos. De acuerdo con Ball (2011) el Nuevo Gerencialismo (NG) o la NGP, a diferencia del neotaylorismo (o el “antiguo gerencialismo”, el cual se centraba en la intensificación de los sistemas de control directo), tiene un modelo de organización centrado en las personas ya que

³⁵ En 2012 se aprobó la Ley de Reforma Magisterial que dispuso un régimen único para el profesorado, con evaluaciones meritocráticas que designan el acceso a plazas de trabajo y a una estructura salarial progresiva (RIVAS *et al.*,2020).

considera que el sistema de control burocrático es difícil de gerenciar, poco eficiente y represivo del emprendedurismo de los empleados.

El NG postula, entonces, que el éxito competitivo puede ser logrado a través de la restricción de los sistemas de control, a través de la motivación de las personas en producir con calidad y a través del esfuerzo en búsqueda de la excelencia. Así, los gerentes más que controladores se hacen líderes, inspirando y generando compromiso con los empleados para ser mejores. De esa manera, la educación se ubicaría dentro de la “revolución de la calidad” la que toma prestadas técnicas de *Total Quality Management*, por lo que los nuevos gerentes de los servicios públicos buscan lograr los objetivos de calidad de las políticas de Estado a través de prácticas microdisciplinares y de “control a distancia” (BALL, 2011).

Lo importante no es determinar reglas o procedimientos sino cómo los empleados deben sentir o pensar sobre lo que producen. Se articula e instala, entonces, un modo de existencia personal, de autoevaluación, autoregulación, autovigilancia y mutua vigilancia. De ese modo, se celebra la autonomía, el empoderamiento y la iniciativa individual para desarrollar el potencial. De ahí que el profesionalismo sea substituido por responsabilización y el compañerismo por competición y comparación (BALL, 2011). No obstante, como se desarrolla en el capítulo 8, en un contexto de marcada desigualdad social, como el río Ene en la Selva Central, resulta contradictorio buscar la mejora de los aprendizajes medidos en la ECE a través de la motivación y la iniciativa individual a partir de incentivos monetarios.

5.2.3. Presupuesto por resultados (PPR)

En el 2007 el Perú empezó el tránsito hacia un enfoque de gestión por resultados a fin de encaminarse hacia una administración pública con un modo de operar más eficiente y basado en resultados (KUDÓ *et al.*, 2010; UNESCO, 2017). El enfoque por resultados, implementado en la gestión pública peruana desde el 2008 y en el sector educación, con más fuerza, desde el 2013, se sitúa en el marco de las reformas gerenciales de administración pública. Este enfoque está presente en el programa de acompañamiento pedagógico intercultural (API), el cual se dirige a mejorar el rendimiento escolar en las escuelas registradas como EIB, así como en el programa Bono Escuela, el cual otorga un incentivo a los docentes que logran que sus estudiantes alcancen determinados logros de aprendizaje en la ECE. (Ambos programas son explicados en el último acápite del presente capítulo).

En el marco de la descentralización de la gestión educativa³⁶, se aprobó la Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública, la cual señala que la gestión pública moderna apuesta a orientar sus resultados al servicio del ciudadano (UNESCO, 2017:24). Así, “los funcionarios públicos están calificados y motivados” y “se preocupan por entender las necesidades de los ciudadanos” a fin de satisfacerlos, “garantizando sus derechos y al menor costo posible”. Este enfoque enfatiza la responsabilidad de los funcionarios públicos sobre los resultados y que los recursos sean usados de manera eficiente. De ahí que la transparencia y la rendición de cuentas sean esenciales en los procesos de asignación y evaluación de recursos. Además, la Política de Modernización de la Gestión Pública se orienta hacia el logro de un cambio cultural en las instituciones públicas, pues deben “entender la necesidad de cambiar la gestión pública hacia una gestión por resultados” (EL PERUANO, 2013).

En el sector educativo, en vista de los bajos logros en la prueba PISA, primaron los resultados educativos y la modernización del sector (BENSA, 2015). Bajo la gestión del ex ministro Jaime Saavedra (2013-2016), se impulsó un enfoque que prioriza la gestión descentralizada y la eficacia de las políticas educativas frente al enfoque de derechos. Por ello, se habría evaluado la posibilidad de eliminar la dirección responsable de la EIB (Ex Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural -DIGEIBIR) y de “transversalizar” la política intercultural en la educación.

Saavedra profundizó una visión tecnocrática durante su gestión como Ministro de Educación, la cual se centró en los resultados de las evaluaciones de rendimiento (El lema de su gestión fue “Hacia la mejor nota”), así como en los sistemas de información y en la incorporación de mecanismos de incentivos que facilitaran el logro de resultados. Con relación a la política salarial, se implementaron asignaciones por tipo de escuela, incentivos financieros para

³⁶ Durante los últimos 15 años la gestión descentralizada ha tenido continuidad en el sector educación, aunque con diferentes enfoques y énfasis. De hecho, la LGE del 2003 indica que la gestión del sistema educativo es descentralizada, promueve la participación de la sociedad y respeta la autonomía pedagógica y administrativa (UNESCO, 2017). Como se explicó en el capítulo 3, durante el gobierno de Alan García (2006-2011), el proceso de descentralización no contó con un rumbo definido. El gobierno buscó transferir la gestión educativa a los municipios, lo que contradecía a la normativa vigente y al propio proceso de descentralización en marcha. En 2009 se aprobaron los lineamientos para la gestión descentralizada con el que se procuró dirigir los procesos de coordinación, articulación y cooperación entre los tres niveles de gobierno a través de la incorporación del enfoque territorial y el enfoque por resultados a través del Plan Anual de Transferencia de Competencias Sectoriales a los Gobiernos Regionales y Locales.

docentes de escuelas ubicadas en ámbitos rurales, fronterizos o con problemáticas asociadas al narcotráfico, así como en escuelas bilingües, unidocentes o multigrado. Además, en 2012 se sancionó la Ley de Reforma Magisterial centrada en evaluaciones meritocráticas que definen el acceso a plazas y a una estructura salarial progresiva (RIVAS *et al.*,2020).

La aplicación del modelo de presupuesto por resultados (PPR) buscó solucionar la falta de mejoras en los aprendizajes a pesar del incremento del gasto en educación. Se consideró que la "desarticulación entre gestión y resultados" así como "la inercia en la programación presupuestal" influían notablemente en la problemática mencionada (KUDÓ *et al.*, 2010). Además, mejores aprendizajes posibilitarían un mayor crecimiento económico. De hecho, de acuerdo con el Banco Mundial (2010:30) "La literatura reciente enfatiza la necesidad de incluir medidas de calidad de la educación al presentar los resultados educativos, dado el importante papel de las habilidades cognitivas para explicar el crecimiento económico". Este es el marco de sentido mayor en el que inscribe el PPR.

Para finalizar este apartado que se centra en la NGP, cabe resaltar su vínculo con la evaluación estandarizada, fundamentadas en estadísticas, las que sirven para establecer metas y pedir progresos. Por eso, funcionan como medio de control de resultados y rendición de cuentas, los que son principios de la Nueva Gestión Pública a fin de lograr una "educación de calidad". Detrás de los significados asociados a la evaluación subyacen transformaciones profundas del Estado (BALL, 2011; POPKEWITZ, 1996, 2016, GREK, 2016).

Ball (2011) afirma que la NGP es una narrativa ideológica conservadora de gobierno y una cultura organizacional basada en el emprendedurismo y la autonomía del individuo. Busca que los regímenes organizativos de corte burocrático sean reemplazados por regímenes organizacionales "mercadológicos" y empresariales, los que evalúan al sistema de control burocrático como poco productivo, poco eficiente, difícil de ser gerenciado y limitante del emprendedurismo del trabajador. Además, la NGP no impone procedimientos, sino que produce y opera sobre las mentalidades. De ahí que se trate de un poder que no oprime, sino uno coercitivo y que articula una forma de existencia que se adscribe a una autoregulación y autoevaluación. Es así como, se transformarían los valores y culturas del sector público. En los capítulos 8 y 9 se explora de qué manera algunos principios de la NGP, presentes en los programas de acompañamiento pedagógico e incentivos salariales, están repercutiendo en las mentalidades y acciones de los docentes de la escuela primaria de "Nuevo Horizonte".

5.3. La Evaluación Censal del Estudiante (ECE), la Evaluación Muestral del Estudiante y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En América Latina los sistemas de evaluación crecieron durante la década de 1990. Perú participa de un conjunto de evaluaciones nacionales e internacionales. Desde el año 1996 la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación lleva a cabo evaluaciones del rendimiento escolar de carácter muestral y censal. A partir del año 2007, la UMC realiza la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) en las áreas de Comprensión lectora y Matemática en segundo grado de primaria. Además, en el nivel secundario, la UMC evalúa de manera censal en las áreas de Comprensión Lectora, Escritura y Matemática a estudiantes de segundo grado desde el 2015. De igual manera el Perú participa en evaluaciones internacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), y del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS). En suma, la evaluación constituye un elemento central del sistema educativo peruano.

En la Tesis importa resaltar la ECE EIB, la que evalúa lengua indígena y castellano como segunda lengua en el cuarto grado de primaria³⁷. La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) señala, en su página web oficial, que los niños y niñas que hablan una lengua materna originaria tienen derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la que puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano. Por ello, la UMC evalúa desde el 2007, lectura y escritura en quechua collao, aimara, awajún y shipibo-konibo en cuarto grado EIB. Desde el 2014 además en quechua chanka, y desde el 2016 también en asháninka. Además, desde el 2007, se evalúa castellano como segunda lengua. Es decir, la ECE EIB evalúa en seis lenguas indígenas y en castellano como segunda lengua de manera bianual³⁸.

³⁷Francke (2018) afirma que el Estado conoce las deficiencias de la educación para los pueblos indígenas y, por ello, aplica la prueba ECE EIB en el cuarto grado de primaria y no en el segundo grado como en las otras escuelas no EIB. Indica que existiría una normalización estatal sobre los aprendizajes atrasados de los niños y niñas indígenas (FRANCKE, 2018).

³⁸ Aunque la ECE EIB aspira a ser una evaluación diferenciada no tomaría en cuenta los escenarios lingüísticos de diversa vitalidad dentro de un mismo pueblo indígena, como es el caso de los asháninka. Según el Ministerio de Educación (2018c) en la zona del Alto Perené, provincia de Chanchamayo, la vitalidad del asháninka está “seriamente en peligro”. De similar manera, en el distrito de Río Negro, provincia de Satipo, por lo que he observado, el asháninka no es la lengua

Desde fines del 2019 la ECE, en tanto evaluación censal sólo evalúa a todas las instituciones educativas públicas y privadas en el segundo grado de secundaria en las áreas de lectura, matemática y ciencia y tecnología. Lo novedoso frente a años anteriores es que se realiza una evaluación muestral (EM) en instituciones educativas públicas y privadas a nivel nacional y regional, en el segundo y cuarto grado de primaria. La EM evalúa comprensión lectora y matemática. Es decir, la evaluación en lectura y matemática que por años se desarrolló de manera censal en segundo y cuarto grado de primaria, desde el 2019 se realiza sólo de manera muestral y para el segundo grado de secundaria.

De acuerdo con información de la UMC, en su página web oficial, la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) es una evaluación estandarizada que se aplica a una muestra representativa de alumnos a nivel nacional, para medir sus logros de aprendizaje. Este tipo de prueba permitiría una mayor cobertura curricular y profundización en los contenidos y capacidades de las competencias evaluadas. La UMC llevó a cabo una evaluación muestral a fines del 2018, en los siguientes grados y áreas: 2° de primaria (Lectura y Matemática), 6° de primaria (Ciudadanía) y 2° de secundaria (Escritura)³⁹.

En el 2019 (como en años anteriores), además de las pruebas muestrales y censales, se desarrollan cuestionarios a directores, docente, estudiantes y padres (madres) de familia a fin de aproximarse hacia las percepciones que estos actores otorgan a las evaluaciones. Adicionalmente, en algunas instituciones educativas (IE) del país se aplicaron evaluaciones piloto y la evaluación internacional Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO, para lo cual las IE que participaron fueron previamente notificadas.

Entrado el siglo XXI en el Perú se dieron medidas enfocadas en los insumos (materiales educativos, infraestructura) y en una política de capacitación docente a fin de mejorar el nivel de formación conceptual y el manejo de la didáctica de lectura y matemática de los docentes pues los bajos rendimientos de los estudiantes se explicaron, por lo general, por deficiencias en la formación inicial del profesorado y de su desempeño en el aula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012). Durante el mismo periodo se iniciaron las evaluaciones escolares

materna de un buen número de niños y niñas asháninka. Sin embargo, la evaluación para estas escuelas EIB se realiza en lengua asháninka como lengua materna y castellano como segunda lengua.

³⁹ Fuente: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2018/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

censales lo que produjo el fortalecimiento, el entrenamiento y la competencia por el mérito y los incentivos entre los docentes. Se trató de la primera vez que el Estado ingresó con medidas de control al aula lo que produjo una “alerta colectiva” entre los docentes, así como severos cuestionamientos contra el profesorado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012).

Estas medidas de competencia por el mérito e incentivos, si bien han servido para mejorar el “bajo piso” de los estudiantes peruanos no lograron transformar:

[...] enfoques pedagógicos, desarrollar capacidades profesionales críticas ni modificar las condiciones y regulaciones más limitativas del ejercicio de la docencia, no han mostrado potencialidad para hacerlos avanzar a estadios superiores de rendimiento en el ámbito de la lectura y la matemática de manera significativa. Las medidas de control y *accountability* si se aplican de manera firme y sostenida pueden inducir masivamente un mayor esfuerzo en la tarea, pero no hacen brotar en los agentes las capacidades que no poseen. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012, p. 6)

Es decir, los resultados de las evaluaciones de rendimiento llevaron a una política más centrada en el mérito y los incentivos pero esta encontró escollos en las limitaciones de la formación profesional de los docentes.

De acuerdo con León (2017) el “fenómeno ECE” habría permitido la visibilización del tema educativo después de décadas de postergación de la agenda pública peruana. La demanda por una educación de calidad tomaría relevancia en la forma de la evaluación pues los sistemas de medición convirtieron los resultados educativos en un motivo de debate público difundándose masivamente para generar mayor y mejor demanda por parte de la sociedad civil y el gobierno (TEDESCO, 2003).

En el Perú, la ECE facilitó que el interés del Estado, de los medios de comunicación y de la ciudadanía se dirigiera hacia la situación de la educación pública, elevándose entonces la “conciencia ciudadana sobre los retos de la educación” (FORGE, 2017). Así, en vista de los bajos resultados en las evaluaciones, el Estado impulsó algunas condiciones necesarias con la finalidad de superar la “crisis estructural” de la educación pública. Asimismo, una parte del profesorado se comprometió activamente en mejorar los resultados de sus alumnos en la ECE (LEÓN, 2017).

Según León (2017) durante la gestión de la ex Ministra de Educación Patricia Salas (2011-2013) se buscó superar la atención centrada únicamente en la ECE y encaminar la política educativa hacia “lo pedagógico”. Si bien este esfuerzo fracasó políticamente, tuvo implicancias positivas. Ejemplo de ello, el Ministerio de Educación promulgó normativas y desarrolló estrategias orientadas a construir un horizonte educativo donde la ECE no constituyera el fin último de la educación, como son La Ley de Reforma Magisterial, el Marco del Buen Desempeño Docente, la elaboración de las Rutas de Aprendizaje y un nuevo Marco Curricular (LEÓN, 2017).

No obstante, la ECE también habría ocasionado efectos negativos en el sistema educativo. En el Perú la evaluación censal no siguió la ruta trazada por la OECD en tanto no llegó a promover el uso de mediciones múltiples con referencias confiables, válidas y recíprocas para la rendición de cuentas. Durante la gestión del ex Ministro de Educación Jaime Saavedra (2013-2016) la ECE devino en medio y fin de la educación (LEÓN, 2017). En efecto, el lema “Hacia la mejor nota” de la gestión del ex Ministro Saavedra, evidenció una perspectiva notablemente simplificada y certificadora de la evaluación. Las capacidades que se evalúan en la ECE cumplirían la función de un currículo pues muchos docentes trabajan sobre los aprendizajes que se evalúan en la ECE. De ese modo, la evaluación se constituyó como el núcleo de la política educativa asociada a los aprendizajes (LEÓN, 2017).

Existen programas “pro ECE” que parten del órgano central, como son los incentivos salariales y los soportes pedagógicos, investigados en la presente tesis, los que se dirigen a mejorar los resultados de la ECE (LEON, 2017; FORGE, 2017). Asimismo, de acuerdo con Rivas (2015) los materiales de orientación pedagógica (Rutas de Aprendizaje y Mapas de Progreso) se orientaron a mejorar las prácticas de enseñanza con la finalidad de tener mayor repercusión en los logros de aprendizaje. En suma, en este periodo se afianzó el sentido común en el país que la ECE es el indicador de la calidad de la educación.

Como corolario, los docentes se limitaron a preparar a sus estudiantes para rendir un examen lo que se alejó mucho del cambio de paradigma que el currículo nacional plantea el cual resignifica el rol del docente y de las instituciones escolares pues requiere que el docente y las escuelas desenvuelvan capacidades pedagógicas y de gestión de naturaleza más exigentes y complejas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012). En efecto, según Vegas (2020) con el Currículo Nacional, oficializado en el 2016, se busca transitar desde el interés por mejorar la

comprensión lectora y matemática a un objetivo de formar personas con competencias para desarrollar sus proyectos de vida como ciudadanos.

El currículo nacional resalta la importancia de la escuela en la valoración de la diversidad y en la formación de ciudadanía en una sociedad democrática. También, procura formar un ciudadano que se relacione críticamente con el conocimiento. De ese modo, la escuela debe trascender el mero desarrollo de aprendizajes como lectura, escritura y operaciones matemáticas. Sin embargo, el currículo pro diversidad y ciudadanía tiene una presencia marginal en muchas escuelas del Perú pues resulta inaccesible para los docentes. De hecho, los términos y la construcción sintáctica presentes en el currículo, en los textos escolares y en los documentos normativos serían incomprensibles para muchos maestros pues corresponden a un lenguaje especializado (EGUREN, DE BELAUNDE Y GONZALEZ, 2019). Mientras tanto, la ECE cuenta con un amplio protagonismo en las escuelas, en los organismos locales y en los gobiernos regionales. Eguren, de Belaúnde y González (2019, p. 157) afirman que “Frente a un discurso opaco del currículo que presenta imágenes idealizadas de lo que se espera lograr a través de la escolarización, las prácticas de medición resultan para los docentes concretas, comprensibles y conocidas”.

Si bien la ECE ha producido la revisión alrededor de ideas y prácticas sobre la meritocracia, la competencia, el prestigio institucional, la profesionalidad y autonomía docente, la calidad educativa, los aprendizajes, los procesos pedagógicos, el reconocimiento, la reflexividad crítica y el liderazgo directivo, no se llegó a realizar un análisis y una discusión profunda alrededor de ellas. No fueron comunes los debates sobre los alcances y las limitaciones de la prueba ECE, el concepto de calidad detrás de su predominancia, ni las razones y finalidades de colocar a la ECE como eje de las políticas educativas (LEÓN, 2017).

Así, la “calidad de la educación” se ha llegado a comprender como aquello que los estudiantes aprenden y que puede ser medido a través de la ECE, desestimando el sentido de la evaluación y de la propia educación (LEÓN, 2017).

5.3.1. Evaluaciones estandarizadas y pueblos indígenas

Existen tensiones y paradojas entre las evaluaciones estandarizadas y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística pues estas evaluaciones se basan en el supuesto de la

existencia de constructos universales en los diferentes grupos humanos, así como en instrumentos que puedan medirlos. Es decir, suponen que con una misma vara se pueda entender la diversidad (TREVINO, 2006).

Aún cuando los sistemas de evaluación lograran “adaptarse” a la diversidad cultural y lingüística, la estructura colonial y desigual del Estado impondría a los indígenas el manejo de la cultura y lenguas dominantes a fin de que se encaminen hacia una movilidad social y económica. En estas circunstancias, los sistemas evaluativos enfrentarían presiones para medir aspectos considerados legítimos por la sociedad dominante (TREVINO, 2006).

Algunas características de los pueblos indígenas, por ejemplo, las relacionadas con el aprendizaje, pueden condicionar la validez de las inferencias realizadas a partir de los resultados en vista de que las pruebas no consideran las formas locales de aprendizaje y de su medición (TREVINO, 2006).

Treviño (2006) clasifica las evaluaciones estandarizadas en dos grandes tipos de acuerdo con las consecuencias que poseen para los actores educativos (estudiantes, docentes y/o escuelas), las que dependen del uso que se da a los resultados. Por una parte, están las evaluaciones estandarizadas que poseen sólo fines informativos. Aún en sistemas de evaluación de consecuencias nulas, los resultados producirían impactos sobre el reconocimiento social y/o las oportunidades educativas de los alumnos. Por otra parte, existen sistemas de evaluación donde las pruebas generan recompensas o castigos para los actores educativos. Aquí se ubica el caso peruano con la Evaluación Censal del Estudiante (ECE), así como la experiencia mexicana, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) desarrollada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (SCHMELKES, 2013).

Las evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes indígenas en México tuvieron consecuencias en los ingresos salariales de los docentes en el marco de la Carrera Magisterial mexicana. Además, se publicaba el orden de las escuelas de acuerdo con los logros de aprendizaje de los estudiantes (SCHMELKES, 2013).

Ambas situaciones no ocurren en Perú. Sin embargo, dos dispositivos de política acompañan a las evaluaciones estandarizadas para estudiantes indígenas. El primero de ellos se trata del

Programa de Soporte Pedagógico Intercultural o SPI (En el 2009 denominado Acompañamiento Pedagógico Intercultural - API) y el segundo involucra los incentivos salariales y se denomina Bono de Incentivo al Desempeño Escolar o “Bono Escuela”, los que se desarrollan a continuación.

5.4. Programas orientados a la mejora de la ECE o “Dispositivo ECE”: Acompañamiento pedagógico intercultural (API) y Programa de incentivos salariales Bono escuela

El Acompañamiento Pedagógico Intercultural (API) es desarrollado por la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación. En el 2012 fue creado como un Proyecto de Inversión Pública, no obstante, esta implementación se detuvo en agosto del 2013. En su implementación inicial el Soporte Pedagógico Intercultural (SPI, hoy API) buscó llevar a la práctica el Modelo del Servicio de Educación Intercultural Bilingüe, el Plan de EIB y la Política de EIB por lo que tuvo cuatro componentes referidos a las capacidades de los docentes, la infraestructura, la conectividad y la gestión descentralizada. Sin embargo, a fines del año 2015 el SPI pasó a formar parte del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA⁴⁰), el que constituye una estrategia de gestión pública que forma parte del Presupuesto por resultados (PPR). Como se explicó anteriormente, el PPR vincula la asignación de recursos presupuestales a bienes, productos y a resultados medibles por lo que requiere del compromiso de las entidades públicas para definir responsables, generar información, y rendir cuentas (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018). Es decir, el API, como parte del PELA, es un programa que contiene principios de la Nueva Gestión Pública (NGP).

En 2008 surge el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) el cual constituyó un “hito en la agenda de políticas educativas” (RIVAS *et al.*, 2020) al promover una cultura de la evaluación y una gestión por resultados. Así, relaciona procesos presupuestarios con las metas

⁴⁰ El PELA ha atravesado modificaciones. En su versión original, entre los años 2008 y 2012, las estrategias se concentraron en la dotación y el uso de materiales educativos, así como en mejorar la práctica docente a través de iniciativas de acompañamiento pedagógico, las que constituyeron estrategias de formación continua para los docentes en servicio. En el rediseño del PELA se incorporaron estrategias para ofrecer soporte pedagógico a escuelas de diversas modalidades educativas. Por ejemplo: el Soporte Pedagógico Intercultural, el Soporte Pedagógico Multigrado y el Soporte Pedagógico Urbano (RIVAS *et al.*, 2020).

de aprendizaje por lo que se asigna recursos en función de resultados (KUDÓ *et al.*, 2010). De ese modo, las evaluaciones de aprendizaje adquirieron una mayor importancia y se tornaron censales para el segundo grado de primaria (no EIB) (RIVAS *et al.*, 2020). En virtud de la ECE, el Ministerio de Educación estableció la línea de base y metas para los resultados de aprendizaje en los primeros grados. La ECE sirve como un instrumento para rendir cuentas a las instancias administrativas y a la población en el marco del PELA. Además, la información recogida a través de la ECE actúa como evidencia sobre la eficiencia y eficacia del PELA de acuerdo con la lógica del PPR y la NGP.

La gestión basada en resultados asume una marcada noción de causalidad; considera que los diversos insumos y procesos realizados conllevan a resultados verificables en término de cambios (USAID, 2015). Así, bajo una lógica de causalidad se asume que si se brinda soporte al docente durante su práctica pedagógica, este tendrá un mejor desempeño y por ende logrará que los estudiantes mejoren en la ECE. Sin embargo, desde la década de 1960 se sabe que la performance de los estudiantes está estrechamente correlacionada con el bagaje social, económico y educativo de los padres de familia (MULLER, 2010). Además, la atención y presupuesto dirigidos a la ECE y a los dispositivos de política orientados a su mejora contrastan, por ejemplo, con el déficit de infraestructura educativa a lo largo del país y la debilidad de la formación inicial del profesorado. Es decir, otros elementos que aportarían a un mejor desempeño educativo y a condiciones de mayor igualdad no son considerados a la par que la evaluación estandarizada.

Con el ingreso del SPI al PELA, desde 2019 denominado API, el Modelo de Servicio de EIB llegó a un mayor número de escuelas, por ejemplo, en zonas amazónicas no intervenidas. De igual modo, se dio el pase de las responsabilidades sobre el presupuesto y la gestión desde el Ministerio de Educación en Lima hacia las instancias regionales y locales⁴¹ por lo que hubo

⁴¹ Perú cuenta con tres niveles de gobierno (nacional, regional y local) cuyas competencias son compartidas. En la práctica, el sistema educativo peruano posee subsistemas desconcentrados de gestión administrativa, los que cuentan con poco poder para transformar la educación a nivel local. El Ministerio de Educación tiene el rol rector del sistema educativo nacional. El segundo nivel de gobierno corresponde a la Dirección Regional de Educación-DRE, la cual es responsable de gestionar los servicios educativos de la educación básica (inicial, primaria y secundaria) y superior no universitaria, así como diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar las políticas educativas regionales. El tercer nivel de gobierno corresponde al gobierno local (Unidad de Gestión Educativa Local -UGEL),

un mayor compromiso en las regiones y una mayor exigencia a los maestros (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018).

No obstante, se focalizaron las escuelas de manera dispersa por lo que se debilitó la gestión a través de “Redes educativas rurales”, las cuales agrupaban entre 5 a 10 escuelas que comparten características culturales y geográficas a fin de contrarrestar el trabajo docente aislado y promover el trabajo colaborativo en zonas geográficas rurales remotas. Para 2016, el SPI poseía un diseño centrado únicamente en el fortalecimiento de capacidades de los docentes en EIB a través de una propuesta de acompañamiento pedagógico en equipo. Asimismo, en ámbitos de escuelas EIB en la Amazonia alcanzar el número de acompañantes supuso bajar los requisitos del perfil y algunos docentes dejaron sus aulas para ocupar plazas como acompañantes (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018).

Con el tránsito del acompañamiento pedagógico intercultural al PELA, durante el 2016 al 2018, se mantuvo el soporte pedagógico en equipos especializados en las diversas materias curriculares (De acuerdo con las necesidades formativas de muchos docentes rurales). Sin embargo, se estableció que las escuelas intervenidas serían únicamente las que están registradas para ofertar el Modelo de Servicio EIB denominado “Fortalecimiento Cultural y Lingüístico”, el cual, en síntesis, se implementa en las comunidades donde la lengua indígena es más hablada que el castellano por las generaciones adultas y jóvenes. Esta decisión se debió a que la evaluación del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), en el 2014, evidenció que hubo un “mayor impacto” en este tipo de escuelas intervenidas con el acompañamiento pedagógico intercultural (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018). Entonces, los logros de aprendizaje medidos en la ECE definieron la decisión del MEF con relación a la asignación presupuestal para el programa de soporte pedagógico intercultural en las escuelas de “fortalecimiento cultural y lingüístico”.

Algunas investigaciones concluyeron que el acompañamiento pedagógico tuvo repercusiones positivas en los aprendizajes de lectura y matemática, así como en los aprendizajes en lengua indígena (MAJEROWICZ, 2015; MEF, 2015 Y RIOS, 2015 EN BALARÍN Y ESCUDERO, 2018). No obstante, en 2018 el acompañamiento pedagógico intercultural sufrió un recorte

la cual brinda asistencia técnica y estrategias formativas, además, de supervisar la gestión de las instituciones educativas públicas (RIVAS *et al.*, 2020).

presupuestal que afectó su implementación. En mayo de este año se realizó acompañamiento pedagógico al 11% de las escuelas EIB, es decir, hubo una reducción del 10% respecto al 2016⁴², lo que evidencia que los recursos para la efectiva implementación de la EIB son inconstantes y que existen discontinuidades en los programas educativos dirigidos a pueblos indígenas.

Otro dispositivo que acompaña a la evaluación estandarizada es el Bono de Incentivo el Desempeño Escolar o Bono Escuela, el cual se implementó entre el 2014 al 2019⁴³. Este programa:

[...] surge con la finalidad de premiar el esfuerzo que realizan los docentes y directores de instituciones educativas estatales por lograr buenos resultados educativos con sus estudiantes, de tal forma que al ver reconocido su esfuerzo se vean motivados para seguir haciéndolo continuamente. (LEON, 2016, p. 7)

Existen diversos factores a nivel individual, familiar, escolar y social que participan del rendimiento de los estudiantes. El programa prioriza el nivel escolar y la labor del docente. Así, el Bono Escuela es un esquema de incentivos cuyo objetivo es otorgar un monto económico anual a los docentes de escuelas públicas que hayan alcanzado resultados en indicadores que se asocian con la mejora en los resultados de la ECE, con la retención de estudiantes, así como con el registro de asistencia de los estudiantes en los sistemas de información oficiales del sector, entre otros indicadores (MUÑIZ, 2018).

Las escuelas se clasifican en estratos de mayor homogeneidad a fin de aumentar su comparabilidad, se organizan según el tipo de ECE que desarrollan (ECE para segundo grado de primaria, para cuarto grado EIB o para segundo grado de secundaria) y, en un grupo diferente se agrupan las escuelas que, por razones ajenas a su responsabilidad, no dieron la evaluación. A su vez, en estos grupos se identifican estratos, los que se definen de acuerdo

⁴²<https://ojo-publico.com/1353/afirmacion-de-la-congresista-pariona-sobre-que-idel-vexler-redujo-50-la-inversion-de-la-eib-es>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

⁴³ Existieron dos etapas de los sistemas de incentivos monetarios en Perú. Entre el 2003 al 2006 se implementó un programa piloto de incentivos a docentes en cuatro regiones denominado “Mejor Educación”, el que tenía como objetivo brindar incentivos a docentes de zonas rurales por su tiempo de asistencia en la escuela (LEON, 2016).

con características de las escuelas (polidocente completo o multigrado/unidocente) y de dependencia de una misma gestión (local o regional) (MUÑIZ, 2018).

Los incentivos, que representan en promedio un 10% del ingreso anual del docente, se otorgan a las escuelas ubicadas en el percentil superior y son otorgados a todos los maestros y directores del nivel educativo premiado, pero se hace una diferencia en el monto asignado al docente del grado evaluado y al director de la escuela (MUÑIZ, 2018).

La revisión de una evaluación de impacto realizada al programa Bono Escuela (LEON, 2016) explica su pertinencia debido a las brechas entre el crecimiento de la cobertura de la educación básica durante las últimas décadas y los resultados de diferentes evaluaciones nacionales e internacionales. Con base en los resultados de la prueba PISA del 2012, León (2016) afirma que los estudiantes peruanos obtuvieron el último lugar de todos los países evaluados, por lo que sería importante la implementación del Bono Escuela. El enfoque económico “principal-agente” fundamenta el programa, y la idea es que los directores y docentes (agentes) cumplan con los intereses del gobierno (principal). Los incentivos estimularían a los agentes a esforzarse más y realizar su trabajo eficazmente a fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes (LEON, 2016).

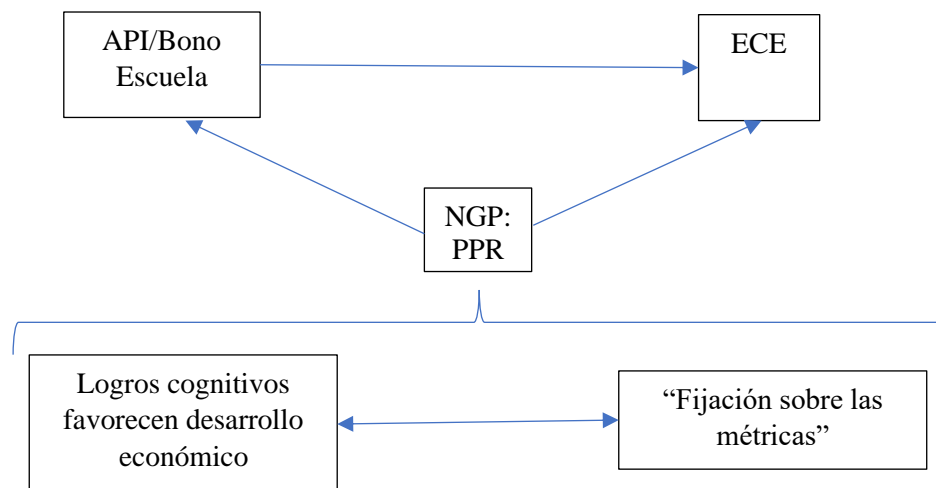
Tanto para el PELA, del cual forma parte el Acompañamiento Pedagógico Intercultural (API), como para el Bono Escuela, los resultados de aprendizaje medidos en la ECE constituyen información que permite rendir cuentas, definir responsables e incluso, como se observó con la evaluación del MEF sobre el PELA en 2014, definir dónde se implementaría. Es decir, principios de la NGP y el enfoque por resultados predominan en estos programas.

A modo de síntesis, el capítulo 5 busca mostrar de qué manera existe un protagonismo de la evaluación estandarizada en la educación peruana, la cual está presente para el caso de los estudiantes (aunque se han realizado cambios de una evaluación censal a una muestral) y de los docentes (tema no abordado en la presente Tesis). Interesa resaltar que la NGP se fundamenta en la “fijación sobre las métricas” pues involucra el desarrollo de indicadores cuantitativos que miden la performance, brinda recompensas monetarias basados en ella, así como dispone públicamente los indicadores de performance (MULLER, 2010). Además, el enfoque por resultados es una columna de la administración pública de corte gerencial y también se fundamenta en la “fijación sobre las métricas” pues valoriza (y financia) los

programas educativos en función de los resultados cuantitativos que producen, los que se obtienen a través de pruebas estandarizadas, como es el caso de la ECE. A su vez, la información recogida a través de la ECE permitiría el monitoreo del uso eficiente del presupuesto invertido en programas educativos (como el PELA/API), y, el PPR permitiría alcanzar resultados previamente establecidos de acuerdo con prioridades de política.

La evaluación de rendimiento está asociada a dispositivos de política dirigidos a los docentes a fin de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes como son los incentivos y el acompañamiento pedagógico intercultural. Ambos programas se fundamentan en métricas y en el “presupuesto por resultados”. El API, busca mejorar las capacidades de los docentes que trabajan en escuelas EIB, lo cual se reflejaría en los resultados en la ECE. Se asume una relación directa entre un docente con un mejor desempeño y una mejora en los aprendizajes de los estudiantes relegando las condiciones socioeconómicas del contexto. En función de los resultados de aprendizaje, los docentes reciben una recompensa monetaria. Se asume también que si el docente está entusiasmado por recompensas extrínsecas, tendrá la capacidad de desarrollar una práctica pedagógica que permita que sus estudiantes mejoren sus resultados en la ECE. Posibles implicancias del establecimiento de recompensas monetarias a fin de mejorar pruebas de rendimiento en las condiciones de desigualdad educativa y social en las que se han formado y trabajan los docentes de comunidades indígenas de la Amazonia son exploradas en los capítulos 8 y 9.

Figura 5 – Fundamentos de los programas educativos investigados



Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos de la investigación (2022).

Ahora bien, la segunda parte de la Tesis consta de 3 capítulos en los que se desarrolla el escenario educativo peruano relevante para la EIB y la evaluación estandarizada. Con este fin, el capítulo 3, ofrece un panorama general sobre la educación dirigida a pueblos indígenas en el siglo XX y lo que va del XXI. Se explica también la institucionalización de la EIB como política pública en el Estado peruano. En el capítulo 4 se presenta el perfil del profesorado peruano y las principales características de la educación formal entre los pueblos indígenas de la Amazonia peruana, en particular, con relación a la educación superior y a la formación de los docentes indígenas. En el capítulo 5, se discuten las bases y singularidades de las políticas y programas analizados en la Tesis (Evaluación estandarizada escolar, acompañamiento pedagógico e incentivos salariales) en un escenario nacional y global de transformaciones en las formas de gobierno de la educación. Así, se desarrolla de qué se trata la “fijación sobre las métricas”, pues explica la predominancia de las evaluaciones estandarizadas en el gobierno de la educación y fundamenta la NGP, tecnología de gobierno que valoriza a la educación de acuerdo con los resultados cuantificables que produce. Esta discusión se retoma en los capítulos 8 y 9 a fin de analizar los (des)encuentros con la política de EIB, así como explorar las repercusiones del “Dispositivo ECE” entre el profesorado de la escuela primaria de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.

Parte III. Escenario histórico y educativo en el río Ene y a partir del río Ene

Capítulo 6. Nacimiento e imposibilidad de la escuela en el río Ene de acuerdo con el relato de don Tomás

En este capítulo se desarrollan los hechos que constituyen la experiencia de educación formal entre los asháninka de la Selva Central, en particular, los del río Ene, ubicado en la provincia de Satipo, región Junín. A partir del relato de don Tomás, uno de los pocos ancianos asháninka de Nuevo Horizonte, se reconstruye la historia de la escuela en la comunidad. El relato muestra que la educación no puede ser comprendida fuera del contexto social e histórico donde se reconfigura.

La narración de don Tomás es complementada, en este capítulo y en el siguiente, con información sobre las diferentes formas de entender e implementar la escuela desde las misiones religiosas y el Estado. Se contempla también la perspectiva educativa y política de la organización indígena Central Asháninka del río Ene (CARE), lo que revela que los pueblos indígenas reelaboran activamente la escuela (CERQUEIRA, 2003). Como afirma Cerqueira (2003), a partir de la experiencia escolar de los baniwa en Brasil, existen diferentes sentidos de la educación escolar ligadas a representaciones del mundo como también a proyectos políticos.

El escenario tejido desde diferentes actores permite entender algunas de las características y limitaciones que ha tomado la escuela entre los asháninka del río Ene. Resulta evidente la naturaleza conflictiva de la misma pues se inserta en un juego de intereses y poderes por parte de “culturas”, actores e instituciones sociales (CERQUEIRA, 2003). Juego que involucra tanto al Estado, en sus diversos niveles y sectores, como a la CARE.

Durante mi estadía en la comunidad Nuevo Horizonte procuré dialogar con adultos mayores pues son ellos quienes vivieron el surgimiento de la escuela en la comunidad. Por ello, se realizó una entrevista a don Tomás, en casa de una joven madre de familia quien me ayudó un poco con la traducción e interpretación. Conocí a don Tomás en una de las visitas que realicé a diversos hogares diariamente. Un par de padres de familia me sugirieron conversar con otro hombre de la comunidad por ser “antiguo” y por haber sido autoridad, sin embargo, su atareada agenda de trabajo en la chacra dificultó programar una entrevista.

Don Tomás realizó una narración generosa y elocuente sobre su vida y experiencia en la escuela y en el par de comunidades del río Ene donde vivió. Por ello, se evitó interrumpir con preguntas. Su relato fue en castellano por decisión propia. Puede contener algunas imprecisiones, las que suceden en los relatos orales que involucran periodos pasados. No obstante, interesan las temáticas priorizadas en la narración, así como las circunstancias del contexto señaladas por don Tomás.

El relato oral, presentado a continuación de forma escrita, está organizado de acuerdo con las tres temáticas señaladas con mayor frecuencia por don Tomás y que guardan relación con los objetivos del capítulo y de la Tesis: i) el conflicto armado interno sucedido en las décadas de 1980 y 1990 que imposibilitó la presencia de la escuela, ii) el origen de la educación formal a partir de la presencia de las misiones religiosas, así como iii) la relación jerárquica entre los conocimientos de los asháninkas y los occidentales. El relato presenta escasas modificaciones, sólo cuando resultó imprescindible realizarlas para adaptarlo a las convenciones de una tesis y para que pueda ser comprendido. La pregunta realizada, en castellano, y luego traducida por la señora asháninka que me acompañó fue: ¿Cómo es la historia de la escuela en Nuevo Horizonte?

A continuación, se desarrolla cada uno de estas temáticas; las dos primeras son desarrolladas en el presente capítulo y la tercera es abordada en el siguiente.

6.1. “¡1986 ahí malogra pues, ya estaba cerca terrorismo!: Conflicto armado interno en la Selva Central

El tema con mayor presencia en la narración de don Tomás fue el periodo de guerra interna sufrido por los asháninkas del río Ene. El anciano relató:

[...] 83, ya está funcionando la escuela, 84, 85 ya está normal la escuela, sin pasar nada, ¡86 ahí malogra pues, ya estaba cerca terrorismo!, pero no me avisa nada el profesor Otoniel, secretamente están escondiendo, llevando mi hermana, llevando su familia de ellos. [...] Se fue en su sitio, Pucharini, en Churingaveni, por Perené, estaba llevando a mi hermana Norma, ya, de ahí pues ahí está pasando problema por violencia. Era 86, estamos escuchando por qué profesor no nos avisa que ya va a malograr comunidad, y no vivir acá, va a venir tuco [terrorista]. En la noticia escuchamos que ya no vamos a vivir, que va a asesinar, cuando se lleva a usted entonces ya va a matar por eso está asustando a profesor, por eso se escapó el profesor, por miedo, no nos avisó a los comuneros [...]

Yo me fui a la banda, al pueblo, me he ido mirando dónde está el profesor, qué motivo por qué se va, ahora qué haremos, de ahí escuchando acá ya está cerca terrorista, ahora escuchamos que profesores bilingües del Ene han muerto, los han asesinado. Han llegado terruco⁴⁴. Así estamos escuchando, 87 ya escuchamos, estamos gestionando para venir otra vez profesor, pero está viviendo terruco por eso no quiere venir profesor tiene miedo, va a afectar, no vamos a vivir tranquilo.

Entonces 88, ya no funciona escuela, no hay profesor porque tiene miedo, 89 ahí comienza, ya está ya, como ya tengo mi esposa, nace mi hijo, tiene elecciones en Puerto Ocopa [Comunidad nativa] para votar, terruco ya están viniendo, hay 36 terroristas, pero chori hay 5 chori, asháninka también armado con flecha, escopetita viejita, no sabemos la guerra, qué cosa es, para mí también yo defendí pues, claro que yo quiero escapar pero ¿a dónde vamos? al monte, también va a seguir, nos va a seguir, en el monte no hay yuca ¿cómo vamos a sostener?. Entonces cuando vienen acá, ahí nos van a matar, vamos a morir, entonces vamos a engañar, vamos a decir “sí vamos a apoyar”, voy a apoyar, voy a colaborar, vamos a unirnos.

Entonces viene terruco, estaba ya uniéndonos, llamando a nuestros comuneros, como informándole, “tiene que aceptar la ley, la guerra ha comenzado, vamos a tener la guerra, vamos a enfrentar ¿dónde? En Satipo, vamos a destruir todo, porque ahorita acá no tenemos nada, nuestra riqueza no tenemos”, así nos han dicho, no tenemos nada, no hay acá para comer, no hay ganado, no hay escopeta, todo eso nos está contando pues. Bueno está bien, estoy dispuesto a engañar. Él también engañó pues. Dice biblia cuando se engaña igual también tiene que engañar. Más acá una persona que es pobre, inocente, de ahí pues, ya hemos reunido, cuantas veces viene tucos a reunirse, comando político me ha nombrado, yo digo está bien, de ahí poco a poco hasta 89, ya está llegando acá a Nuevo Horizonte, ya ha muerto hermano Oscar, era pastor, le mataron allá en Pitsiquía, le llevaron, de ahí otro que mataron fue el fundador, Eugenio Sandoval, que fue jefe de Nuevo Horizonte. Ya tenía su experiencia, trabajaba como enfermero y asumió como jefe, a él le mataron, le llevaron engañando, [...] ese tiempo no tenemos escopeta. No hay nada, solamente flecha y arco para que mata mono.

En Caperucia me ha buscado quería llevarme para practicar ejercicio en Ayacucho, el tuco me ha dicho, quiere llevarme el tuco, colono es, chori, así igual Oscar donde se lleva por engaño ahí te mata. Igual yo también cuando me lleve ahí también me quería matar. Pero gracias a Dios me ha salvado, estamos orando al Señor, siempre estamos orando, por eso yo engañé al terruco, la misma, él también me engañó. Vamos a formar acá a todos los comuneros, vamos a mandar nota para Nuevo Horizonte. Hay que hacer balsa, vamos a escapar hasta Poyeni, por el Tambo, estamos avisando, yo avisé a todos los comuneros, algunos ya se fueron ya, se adelantaron. De ahí ya estaba peligroso, vienen a atacar, pero ya vamos ya. Hemos hecho balsa acá más abajo y con comuneros de Nuevo Horizonte y Caperucia hemos hechos balsa para escapar, de dos comunidades. Hemos ido todo, mujer niños todos, de acá se han hundido sus hijos, dos se han muerto, está volteando la balsa, así pues 89.

Para 90 ya está listo ya vamos ya, algunos se han ido por allá por el monte, hasta allá donde Koriteni, han ido caminando, han encontrado terruco

⁴⁴ “Modismo popular usado en el Perú para nombrar a los terroristas” (VEBER, 2009, p. 337). También se usa “tuco”.

también y los han retenido allá. Quería retenerme, pero yo digo no. Tenía tres hijos y mi señora, grande la balsa alcanza, como esta hora vámonos, vino botecito, estoy escuchando, estoy llevando flecha cantidad, lo que preparé, no vamos a demostrar, no vamos a enseñar flecha sino va a disparar entonces así nomás vamos, de ahí hemos ido, ya venía tuco. En la mañana hemos llegado a su masa [grupo de asháninkas cautivos], yo lo que está siguiendo, “¿por qué vienen acá?” “¿por qué escapan?” me ha preguntado, yo he dicho que no escapo que voy a visitar mi familia en Anapati, que quiero comer pescado carachama, “no” dice “no, mentira, ¿por qué escapa? ¿Por qué no quiere partido comunista?” Eran asháninka, engañados pues, de ahí pues yo estoy pasando hasta Anapati, más temprano de mañana, estoy en Poyeni, allá estoy 90, [...] el tuco también bajaba, por allá está, 91 ya hay enfrentamiento, en febrero. Pucha, mucha bala, en Poyeni hubo enfrentamiento porque está entrando tuco, ha dado herida, ahí muere poyenino, también tuco ha muerto, varios han muerto, cantidad terroristas vienen para enfrentar. [...] Ha habido enfrentamiento, yo me salvé, 92 ahí vino a matar pastor, su papá de Nehemías, por motivo como no hay yuca, recién está creciendo falta madurar, para que traiga yuca en la banda se fue, ahí hay yuca que dejaron los de comunidad Cheni, ahí comienza, se va a traer yuca, pero hay varios que hostigan, ahí ha chapado. Igual también su mama, tenía dos esposas, se llama María y Orca, quería también matar a su señora. Otro que ha muerto se llama Sergio, con pistola le balearon. Así cerquita con su escopeta mataban, también con piedra. Choris⁴⁵ eran. Pucha viene enfrentamiento, todo era enfrentamiento. Calma en 1992, ahí calma. Hay 80 muertos terroristas de Poyeni ha muerto 1 pero hay varios heridos, ha quemado casa, no tiene miedo Tuco, es un pendejo, no tiene miedo de morir, quiere morir, pero quiere apresar poyenino, yo me he ido, ahora estamos escuchando la noticia, hay que retornar hay que retornar a tu comunidad porque va a haber apoyo del gobierno de Fujimori. De Poyenino no quiere soltarme para venir acá pues, de acá Mision Sam está informando, hay un hermano que me apoya que ha hecho documento, quiero retornar, porque hermanos de Caperucia y Nuevo Horizonte queremos recuperar nuestros terrenos, nuestra comunidad, mucho era ambiciosos, a veces cuando nosotros abríamos chacra los poyeninos no quiere, decían “no, es mío”, es mi chacra, había problema. Hay muchos... brujería también, cuando se brujea muere, por eso ya queríamos volver a nuestra comunidad. Yo muchacho pero ya tenía un poco experiencia. [...] ahí entonces hemos reunido y me han nombrado como jefe allá en Poyeni, me ha solicitado la Marina, ellos han dicho Tomás va a guiar a sus comuneros, va a haber apoyo, armamento, vamos a solicitar al gobierno, Fujimori va a apoyar. Ya estamos listos ya, han puesto fecha 1994 ahí estaba entonces ya para patrullaje, si quieres retornar a tu comunidad hay que caminar con ejército, con militar, el ejército me ha traído. Solicitaron helicóptero, para que traiga niño mujer, viejita, era bastante viejita, entonces pues ahí comienza 15 de setiembre del 94, comienzan a retornar, de ahí yo me he ido a Satipo, Fujimori ha ido allá a Poyeni, Fujimori es buen amigo pues, me ha ayudado bastante Fujimori, me ha dado motor de 25 caballos pero me ha quitado los militares, me han dado toda esta herramienta para trabajar, motor de luz me han dado, chalupa me han dado, de ahí pues ya estamos indicando la fecha, viene helicóptero, varones tienen que caminar de la orilla, hay que patrullar,

⁴⁵Término usado por los asháninkas para indicar a personas de la sierra o quechua hablantes (VEBER, 2009, p. 334).

[...] el helicóptero ha hecho 13 viajes, trayendo, trayendo, ya, se ha terminado, estaba amontonado gente, paisanos. Hasta donde vamos a llegar hasta Puerto Prado, entonces vamos, yo duermo allá, acompañando voy despacio, en motorcito de bote ha venido, de ahí con mi esposa ha traído.

Otros se van en helicóptero, en la mañana estoy llegando temprano, están esperando en Puerto Prado, están estableciéndome en el campamento, para instalar, así pues, pucha no hay yuca, hasta 15 de octubre, entonces vamos comienzo otra vez patrullaje hasta Caperucía, primero ya saliendo, duermo en Samaniato, hay 70 ronderos, patrullajes, de mañana yo estoy llegando de Caperucia, mi casa ya monte, hay que limpiar, hay que hacer casa, campamento, limpiar, ya hemos instalado, 1991, 1992, 1993 ya tiene tres años, ya creció monte. De ahí pues he entrado y otro para una semana ya estamos listos, ya estamos chozeando, entonces tiene que abrir para que aterrice helicóptero, estábamos limpiando estadio para que aterrice helicóptero, en Caperucía, estamos limpiando poquito [...] Al día siguiente está trayendo helicóptero, dos viajes también, hemos gestionado escuela, 1994, 95, ya está ya limpio, de nuevo hay que empezar escuela, ha hecho escuela ya nuevamente, el profesor que me ha seguido acá de Caperucia, trayendo por vuelo, avión, de ahí en 96, 97. Poco a poco ya, 98 ya está normal ya, 99 ya está ya.

99 por lo menos así viene enfrentamiento, terrorista, estaba entrando nuevamente, está defendiendo, acá no, yo vivo allá en Caperucia, sólo hubo enfrentamiento en Nuevo Horizonte, yo estaba apoyando para que recupere acá su comunidad, estoy patrullando [...]

Cuando ya persiguieron, patrullándoles, patrullándoles, hasta que 2000 ahí calma, 2001 ahí calma ya no hay ya terruco, está mejorando, patrullando, patrullando, ya tiene como aquí Pitsiquía, Sanibeni, ya recuperaron ya, están recuperando los militares, por eso ahorita estamos viviendo tranquilo, así otra vez se ha formado. Los militares cuando encuentran asháninka en el monte, dan señales, esos son militares, ponen color blanco, ya no escapan ahí están llevando embarcando con helicóptero, así por tiempo ya estamos ya 2000, 2005.

En Caperucia empezó escuela... ya en 96 ya estaba la escuela, profesores colonos, en Nuevo Horizonte la escuela empezó de nuevo en 97, 98, se crea ya, con profesor chori, ha venido también bilingüe, María Teresa [profesora recordada en la comunidad] lo que ha venido [...] [DON TOMÁS, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

El tema desarrollado con mayor amplitud por don Tomás, cuando se le preguntó sobre la historia de la escuela, fue la violencia sufrida durante el periodo del terrorismo en el río Ene. De acuerdo con el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), entre la segunda mitad de la década de 1980 y los primeros años de 1990, murieron 6 mil asháninka a causa del conflicto armado interno o guerra interna, alrededor del 10% del total de población asháninka. El terrorismo causó también el desplazamiento de 10 mil indígenas y el secuestro de unos 5 mil. Durante los 20 años de guerra interna sucedida en Perú, el 75% de las víctimas, de un total de 69.250, fueron indígenas, en su mayoría quechuas.

Los más de 400 años de contacto violento de los asháninka con Occidente han marcado la experiencia histórica de este pueblo. La violencia vivida a mano de caucheros, misioneros y revolucionarios se refleja en los relatos de los asháninka en los que se articulan sus memorias sobre la violencia (PIMENTA, 2015). Con relación a los “revolucionarios”, en 1965 el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), inspirado en la revolución cubana, estuvo presente entre los asháninka. En la década de 1980 se dio el proceso de expansión de los grupos terroristas desde los Andes hacia la Selva Central; el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (SL) y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) (MENDES, 2012; PIMENTA, 2015; ROJAS, 1996).

El amargo recuerdo de los guerrilleros está presente, incluso, entre los asháninka brasileros. De acuerdo con Pimenta (2015), son denominados por los asháninka del río Amonia, como “comunistas”, término que se ubica dentro de la categoría de “blanco”. En el caso del relato de don Tomás, el término usado para denominar a los integrantes de SL es “tucu”, “terruco” y “chori”. Esta última categoría es usada entre los asháninka de río Ene para referirse al campesino y/o migrante andino.

En la Selva Central, SL, fundado en 1969, se ubicó principalmente en la provincia de Satipo y el MRTA en las provincias de Chanchamayo y Oxapampa. El ingreso de SL al río Ene se inició en 1982 a través del río Apurímac. En el año 1990 SL llegó a controlar todo el río Ene, así como la parte alta del río Tambo (MENDES, 2012). SL y el MRTA procuraron adoctrinar a los asháninka a fin de que participaran de la lucha revolucionaria. Con la represión del Estado, los indígenas quedaron en medio de dos frentes violentos. Se estima que de una población de 55 mil asháninkas, alrededor de 10 mil fueron desplazados, 6 mil fallecieron, y cerca de 5 mil personas fueron mantenidas en cautiverio por SL (CVR, 2003). El sufrimiento del pueblo indígena a causa de los guerrilleros movilizó la opinión pública internacional y produjo una amplia literatura (PIMENTA, 2015).

Existe relación entre la migración de campesinos andinos al río Ene y el surgimiento de SL en el valle. Entre fines de la década de 1970 e inicios de 1980 llegaron al valle del río Ene importantes contingentes de campesinos andinos (llamados localmente como “colonos”) provenientes de las regiones de Ayacucho y Junín, quienes, organizados en cooperativas y asociaciones buscaban tierras con fines agrícolas. Entre los colonos que llegaron al río Ene se encontraban también productores de coca vinculados al narcotráfico, quienes se encontraban

en búsqueda de financiamiento para sus actividades, las que estaban en expansión en la década de 1980. El control de esta zona era crucial para garantizar la comunicación entre el río Apurímac, zona de mayor producción, y el mercado colombiano (ROJAS , 2016; MENDES, 2012).

SL realizó en Selva Central la misma estrategia desarrollada en las zonas andinas del Perú; cooptaban profesores y promotores de salud, asesinaban a dirigentes locales en desacuerdo e instalaban escuelas populares que “concientizaban” a la población (VILLASANTE, 2014). Hacia fines de la década de 1980 SL empezó a llevar a jóvenes y niños asháninkas para ser adoctrinados en las “escuelas populares” donde recibían entrenamiento militar y producían alimentos para las huestes subversivas (VILLASANTE, 2014).

El control de las comunidades fue conseguido a través del miedo y de la amenaza con castigos, torturas y muerte (MENDES, 2012). “Entre 1987 y 1990 todas las comunidades del río Ene fueron arrasadas y controladas por Sendero Luminoso [...]” (VILLASANTE, 2014, p. 14). Entre 1989 y 1994 los senderistas crearon “comités de base”, los que funcionaron como campos de trabajo forzado (MENDES, 2012). Los indígenas debían trabajar para sustentar a las columnas armadas y fabricar armas artesanales. La vida era inhumana, los asháninka padecieron hambruna, sometimientos, humillaciones y asesinatos a sangre fría (VILLASANTE, 2014). Algunos asháninka fueron rescatados o escaparon de estos campos. La misión franciscana Santa Teresita, ubicada en la comunidad nativa Puerto Ocopa, resistió al escenario de terror producido por el accionar de SL y llegó a albergar a unos 800 asháninka⁴⁶. Además, existió también el enfrentamiento entre asháninkas (VIGIL, 2018), como relata don Tomás.

Una característica sobresaliente del “ethos” del grupo lingüístico arawak o arahuaco, donde están los asháninka:

[...] es el repudio de la endoguerra, es decir, de la guerra contra gente que habla la misma lengua o lenguas emparentadas. A diferencia de los pueblos de habla jíbaro, caribe, tupí-guaraní, tucano y pano, para los arahuacos el `otro´ o el enemigo, nunca es alguien perteneciente al

⁴⁶Fuente: <https://rpp.pe/politica/estado/todos-los-dias-morian-ninos-la-barbarie-de-sendero-luminoso-en-la-comunidad-ashaninka-de-puerto-ocopa-noticia-1088195>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

propio grupo, sino aquellos que no hablan el mismo idioma ni comparten el mismo ethos. (SANTOS Y BARCLAY, 2005, P. xxv)

De ahí que, el nivel de desestructuración social durante el periodo de Sendero Luminoso haya sido tal que llevó a los asháninka a romper con sus propias fronteras morales.

A partir de 1991 los asháninka de los ríos Ene y Tambo se organizaron en Rondas o Comités de Autodefensa⁴⁷. En el río Ene las Rondas tuvieron una articulación muy estrecha con el ejército peruano y las luchas contra SL se incrementaron entre 1991 y 1994 por medio de operaciones conjuntas. Las zonas controladas por SL fueron liberadas paulatinamente y, con ellos, los asháninka cautivos, quienes fueron llevados a los “Núcleos Poblacionales”, asentamientos que desde la década de 1990 recibieron personas refugiadas.

Durante la ocupación de SL desaparecieron las 30 comunidades del río Ene y en la actualidad remanentes de SL continúan en algunas zonas de la cuenca. Un número indeterminado de familias asháninka continúan bajo su control en la Cordillera de Vizcatán y en la Cordillera de Vilcabamba, ubicadas en la Reserva Comunal Asháninka (MENDES, 2012). De hecho, a fines de julio del 2015 un grupo formado por las Fuerzas Armadas y La Policía rescató a 33 niños y 21 adultos en un área bajo control de remanentes de Sendero Luminoso que actúan en complicidad con el narcotráfico.

Como señala don Tomás, la educación formal se vio interrumpida entre los asháninka del río Ene durante más de una década de extrema violencia, terror y desestructuración social. En este periodo muchas escuelas fueron destruidas y los maestros bilingües fueron asesinados (VIGIL, 2018). Rojas (2016) afirma que SL buscó introducir a profesores adeptos a la ideología senderista en algunas escuelas de comunidades asháninkas de río Ene. Con este fin,

⁴⁷Las rondas antsubversivas o comités de autodefensa se extendieron por el Perú durante el conflicto armado interno a fin de participar de la lucha antiterrorista. De acuerdo con información de la Comisión de la Verdad y Reconciliación “Entre 1990 y 1991, también los asháninkas de los ríos Ene y Tambo se organizan para su defensa contra el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL). Mientras que en el Ene son los militares, acantonados desde 1991 en Cutivireni y Valle Esmeralda quienes impulsan la organización [...] (CVR, 2003: 448). Según información de la Central asháninka de río Ene en su página web: “Los Comités de Autodefensa (CAD) son producto de la resistencia armada contra Sendero Luminoso durante los años 90, sin embargo, se transformaron desde entonces en un pilar indispensable de la vida en las comunidades del río Ene.” Fuente: <https://careashaninka.org/territorio-y-seguridad/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

en 1989 SL obligó a los profesores bilingües formados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a dejar las escuelas y comunidades. Como narró don Tomás, el docente Otoniel regresó a su comunidad natal en el río Perené sin alertarlos sobre la violencia que estaba por estallar. Los senderistas entregaban a los docentes folletos que debían ser explicados a las comunidades, además mantuvieron cierto control sobre los contenidos a desarrollarse en la escuela. Con todo, Rojas (2016) afirma que SL no tomó en cuenta que los misioneros católicos, evangélicos y, en particular, adventistas llevaban alrededor de 40 años de adoctrinamiento anticomunista.

En síntesis, el momento histórico presentado con detalle por don Tomás y profundizado con literatura histórica y etnográfica, muestra las condiciones de violencia extrema que imposibilitaron la presencia de la escuela. Este ciclo de violencia, aún no totalmente combatido, permite entender el marcado riesgo social en el que viven las familias asháninka del río Ene.

6.2. Las misiones religiosas entre los asháninka de la Selva Central

Un segundo tema abordado por don Tomás hace referencia al origen de la educación formal en la Selva Central a partir de la presencia de las misiones católicas y evangélicas en la zona. Además de Iglesias cristianas en la Selva Central, hubo presencia también de misioneros católicos, quienes llegaron con anterioridad (LA SERNA, 2012; ESPINOSA, 2016).

Don Tomás narró:

[...] Como ya está creada la escuela, castellano no habla, profesor habla castellano. Gregorio estudió en Pucallpa, de ahí vienen todo, de Misión Sam, era bilingüe, ahí estudiaban todos. De instituto lingüístico. Acá era aterrizaje de los gringos de la Misión Sam. No conocíamos Dios, dónde hay Dios, Dios es un creador. Han creado la palabra de Dios, el profesor también está informando del señor.

De ahí elige teniente gobernador, pero no hay jefe, como ellos acá los que eligen, no saben cómo autoridad, cómo llamar atención a todos los comuneros. Aquí recién está profesor, él trae palabra de Dios, profesor es de río Tambo, aquí se consiguió mujer. Bastante mujercitas, profesores estaban aprovechando a enamorar. Ese profesor tenía 5 mujeres, profesor ha traído lectura, ciencia histórico, lectura asháninka, yo no sé lectura. Me ofrece aquí, aquí practicando leyendo, yo también, dos años hasta 1973, ya estamos avanzando la escuela.[...]

1976, 1977, me vino a suceder, profesor se va allá a Pucallpa, vivimos acá pero siempre quiero trabajar, yo quiero trabajar, no tenemos truzza, pantalón, zapato, recién está conociendo cómo hacemos, era hace tiempo. El profesor

enseñaba tiene que tener trusa, zapato, pantalón para que estudie. De ahí me ha sucedido, a veces, practicando evangelio, leyendo biblia, hacen devoción en la casa del señor, recién está en comienzo la iglesia.

[...] A veces yo cuando muchachito no me portaba bien, a veces chistoso, a veces mirando mujer, “Toribio no vive tranquilo, vive fastidiando”, “quiere casar mujer”. Ahí profesor me molestó, me quería quitar mi biblia. [...] “Toribio no vale”, “viene fastidiando”. Cuando chibolito, tengo 10 años, ya 11 años, ya se chungue chungue, cómo enamorar mujercita. Entonces profesor no quiere que yo haga males, yo no me porto bien.

Entonces yo escapé en la noche, me he ido a Mazamari, Pedro, su hermano, nos escapamos entre 3, me he ido Mazamari, estoy trabajando, cosechando maíz, tengo patrón en Mazamari. Lo que primerito era hermano se llamaba Watson, me dijo que tenía que continuar mi estudio. Yo dije “yo voy a volver, la cosa es que no tengo mi trusa, mi calzón, pantaloncito, no tengo zapato. Tengo que chambear un poco”. Mayo, junio estoy allá trabajando, mi profesor me fue a buscar a Mazamari, de ahí el profesor me encontró “¿por qué vienes?” “porque tengo miedo, yo estoy escuchando mañana va a pegar profesor en la formación, va a quitar tu biblia”, “cuando termine cosecha voy a volver para estudiar”, “cuando termine mi trabajito iré al pueblo”.

De ahí viene otro profesor Miguel Simón... 1977, ese es un buen profesor, enseña buenos alumnos, domina castellano, también es bravo, da chicote para que aprenda dice, chicoteando para aprender. Ya tenía 2 profesores. [...] 1974, era mi profesor. Hermano también, evangélico, de la misma, la misma, hermanos todos. [...] Me fui a Mazamari y Satipo, ya no quiere recibirme, solamente Pedro está estudiando, por eso domina castellano.

1977 ya están viniendo colonos, profesor colono, ese sabe hablar castellano porque son colonos, se llama Ataricio, era de Huancayo, de ahí viene, viene otro profesor, también puro colonos.

Estoy acá, para terminar mi estudio, sexto de primaria, no termino por problema del profesor, el profesor era borracho, [...] El profesor quitó una mujer ya no vale profesor ya. Profesor asháninka, cómo hacemos, ya no vale profesor, ya. Viene Director del Núcleo ha visto como es, “¿por qué tiene 5 mujeres éste?”, “tiene razón ya no trabaja ya”.

[...]

Vino Director del Núcleo ha visto “¿dónde está profesor?”, no le escondemos al profesor, le enseñamos que el profesor esta allá, tiene escuela en Tabecharo, tiene problema el profesor. Tiene denuncia en otra comunidad el profesor, dice el Director.

Vamos, guíame Tomás me dice, pero calladito, no vas a avisar, nos fuimos a Tabecharo, llegando allá... a las 7, yo llegué, el profesor estaba alegre, bailando, con sus señoras, lo que quita mujer, no vale ya. El Director del Núcleo dijo “ya no vamos a trabajar con el profesor, no vamos a encargar, vamos a dejar, voy a informar en Huancayo”.

[...] Han traído acá al profesor. Tomamos masatos, hablamos esa cosa, el profesor pensó que yo había llevado al Director, y cuando tomamos masato, entonces el profesor me pegó porque estoy guiando al Director del Núcleo, porque le traje a Tabecharo. Me pegó, me sangró, me pegó duro, tenía 11 años, yo estoy defendiéndome.

Cuando los comuneros, padres de familia decían “ya no va a trabajar como profesor”, entonces mañana más temprano, toca silbato, estaban criticando al profesor en la reunión, bien críticamente, ahí ya no iba a trabajar el profesor. [...] Ahí vio el Director del Núcleo que el profesor no trabaja bien. Le dijo “Ahí está profesor, usted no enseña bien, quitó también mujer” “Su mamá de Abel, Faustina ¿por qué quita mujer? Hay que saber vivir”, hay que retirarle al profesor.

A la 1 pm terminó reunión, tristes los comuneros tabecharinos, ya no hay profesor, el Director dijo no vamos a estar tristes sino va a venir otro profesor colono. Solamente ese tenía que irse. Vino otro profesor colono.

[...] 1980, ya no estudio, los comuneros estaban muy preocupados porque la seca es muy seca, no crece cuando siembre plantación de cacao muere, cuando siembra café muere, acá no vale tierra, ¿dónde vamos?, mejor vamos a trasladar, vamos a buscar comunidad otro, por eso me he ido, [...] 79 empieza ya abriendo chacra, en Caperucía abriendo chacra grande, ahí sí crece, da café, cacao, todo, de acá lo que quedan su padre de Pedro no fue, no quería abandonar, acá vamos a vivir, dijo. Aquí vamos a morir. Algunos que se van por allá.

1981 ya está ubicado la escuela, lo que yo he hecho, primero soy como jefe de Caperucía, allá hemos hecho escuela, ha nombrado APAFA, agente ha nombrado, ya hay caserío. Formamos la primera escuela en Caperucía yo mismo he hecho gestión en Caperucía, como era nombrado APAFA a dónde vamos a buscar profesor, bilingüe viene, se llama Otoniel, evangélico es, ha traído, ha venido de Pucallpa, de Puerto Bermúdez es ashéninka como Pajonal, ahí estaba, unito nomas viene profesor. [...] Otoniel, está trabajando tranquilo, bueno el profesor, me ayudaba bastante haciendo acta, recién está nombrando jefe, ha nombrado de allá caperucino, no se llamaba Caperucía, era de tiempo misionero de séptimo día, viene acá ese misionero, ha traído también Misión Sam a Caperucía, a funcionar evangelio, séptimo día, pero no quiere nuestro alimento sajino, animales estaban prohibido [...] [DON TOMÁS, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

De acuerdo con el relato de don Tomás los primeros docentes en el asentamiento donde vivía en el bajo Ene fueron formados por la Misión SAM (por sus siglas en inglés; South American Mission). Es una agrupación cristiana presente, en la actualidad, en países como Perú, Brasil, Colombia, Bolivia y Paraguay. Las primeras autoridades de la comunidad, donde vivió en su infancia, fueron “pastores” y en la segunda mitad del S. XX existió una misión franciscana en Nuevo Horizonte. Por eso, en lo que sigue se discute el papel de las misiones religiosas cristianas y católicas en el proceso de “civilización” de los indígenas a través del adoctrinamiento religioso, el trabajo en condiciones de servilismo y la escolarización (alfabetización).

El cristianismo posee una diversidad de denominaciones y ramificaciones. En la Amazonia indígena peruana, el protagonismo de la confesión evangélica se ve reflejada hasta el día de hoy. En efecto, desde 1988 existe una Fraternidad de Asociaciones de Iglesias Evangélicas Nativas de la Amazonia peruana (FAIENAP) en la ciudad de Pucallpa, región Ucayali, la cual reúne a más de 200 iglesias locales pertenecientes a una docena de grupos étnicos diferentes (CAPREDON, 2018).

Antes de explicar de qué se trataron las misiones evangélicas en la Selva Central, se desarrollan las misiones católicas pues su arribo fue anterior. Hacia fines del siglo XIX las misiones franciscanas fueron claves en la promoción de civilización y de progreso. Los jesuitas llegaron cuarenta años antes que los franciscanos a la Selva Central. Su labor evangelizadora habría sido obstaculizada por pugnas y desacuerdos dentro de la congregación, así como por el asentamiento disperso de los asháninka (VIGIL, 2018). Por eso, los franciscanos tuvieron más éxito en la evangelización de los asháninkas.

Los franciscanos realizaron expediciones de proyección de vías de penetración, fundaron poblados y convirtieron “infieles”. Se asentaron, fundaron y organizaron poblaciones colonas desde las que se proyectó el trabajo evangelizador con los indígenas (LA SERNA, 2012). Sin embargo, este impulso decayó rápidamente. Fueron ineficaces en posicionar su discurso entre la población mayoritaria debido a que presentaron contradicciones inherentes al proyecto misional (colonizador-evangelizador) además tuvieron el desafío de haber sido “la primera avanzada de la civilización” (LA SERNA, 2012).

Los franciscanos no tuvieron reparos en usar métodos violentos para combatir las rebeliones (VIGIL, 2018). Una buena parte de los misioneros que laboraban en la Amazonia tenían una serie de prejuicios sobre los indígenas debido a su ideología etnocéntrica (ESPINOSA, 2016). La imagen negativa se habría configurado, en parte, debido a la rebelión de Juan Santos Atahualpa, explicada en el capítulo 2. Los franciscanos habrían expandido la idea que los asháninka era “salvajes”, “despiadados” e “inhumanos”, narrativa usada para justificar su evangelización (VIGIL, 2018). De acuerdo con un representante de los franciscanos del periodo, el padre Sala, las relaciones con los asháninka eran muy complicadas pues este pueblo era “hostil” y “criminal” (ESPINOSA, 2016).

Las correrías configuraron una práctica en la que se sacaba ventaja de las tensiones y conflictos existentes entre diferentes pueblos indígenas. Los patrones caucheros (mestizos o indígenas contratados por ellos) premiaban a los indígenas que cazaban, literalmente, a otros indígenas (adultos o niños) con una serie de bienes como machetes, armas de fuego, tocuyo, etc. Incluso los misioneros practicaron las correrías durante las rebeliones de los indígenas (VIGIL, 2018). Las correrías y otras guerras internas entre los asháninka habrían sido ocasionadas por la presión ejercida por los caucheros a fin de obtener mano de obra (ESPINOSA, 2016). Además, los misioneros usaron a esclavos armados para controlar a los

indígenas, quienes fueron llevados a la selva para servirles. Sin embargo, terminaron actuando como capataces cuando los misioneros evidenciaron que los indígenas les temían. De ese modo, los indígenas vivían en condiciones de explotación y de trabajo alienado, injusticia e imposibilidad absoluta de poder ser escuchados (VIGIL, 2018). Después de la rebelión de Juan Santos Atahualpa y la expulsión de los misioneros de la Selva Central, los asháninka rechazaron todo contacto con el mundo occidental durante casi un siglo (VEBER, 2009; VIGIL, 2018).

Desde mediados del siglo XIX, la Selva Central (SC) se constituyó como un espacio clave para promover la colonización por el Estado peruano a través, preferentemente, de colonos extranjeros (ESPINOSA, 2016). En 1848 el expresidente Ramón Castilla consideró que la falta de mano de obra en la costa podría ser reemplazada con población asháninka. Con apoyo de los franciscanos se intentó capturar indígenas lo que generó el profundo rechazo de este pueblo. Los militares destruyeron y robaron herrerías asháninka (VIGIL, 2018). La ocupación estatal de la Selva Central fue posible a través de la brutal violencia ejercida contra los asháninka. En 1869 los asháninka fueron derrotados en Chanchamayo y se fundó la ciudad La Merced cerca de la antigua misión franciscana de Quimiri (VIGIL, 2018).

Desde mediados de la década de 1910 los franciscanos, en la actual provincia de Satipo, dirigieron su interés a la apertura de nuevas vías de penetración en el bajo Perené y promovieron el surgimiento de dos polos de colonización; la Colonia de Satipo y la Misión de Santa Rosa de Puerto Ocopa, desde donde redirigieron su actividad misionera y priorizaron el “rescate” y la formación de niños (LA SERNA, 2012).

La Iglesia Adventista llegó a la selva peruana entre los años 1915 y 1920 mientras que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) lo hizo hacia 1950 (CHAUMEIL, ESPINOSA Y SURRALLÉS, 2018).

El monopolio que tuvo la Iglesia Católica para evangelizar a los indígenas amazónicos se quebró con la presencia de los adventistas quienes buscaron instaurar la libertad de cultos y de misionar en la Amazonia. Los adventistas, de tradición luterana y de ascendencia alemana, tuvieron un papel clave en el proceso de formación de un escenario regional articulado en la Selva Central (LA SERNA, 2012). La estación adventista fue instalada dentro de la propiedad de la Colonia del Perené pues era un espacio estratégico para realizar su labor misionera (LA

SERNA, 2012). El Estado compartía con los adventistas una misma perspectiva de “progreso” sobre el indígena. Más que ser una misión evangelizadora, el adventismo fue reconocido como un programa civilizatorio que inculcaba espíritu de progreso y de nacionalidad (LA SERNA, 2012). Los adventistas en la Selva Central buscaron “integrar” a un gran número de indígenas a actividades productivas o extractivas ligadas a la colonización, posibilitaron su acceso a servicios de salud y educación, así como produjeron la dependencia de bienes producidos por la sociedad nacional (LA SERNA, 2012).

Así como los franciscanos, los adventistas mostraron que los intereses en la población indígena eran tanto evangelizadores como económicos (a través de regímenes de servilismo y “semiesclavitud”). De hecho, fue con el ingreso de los misioneros a la Selva Central que la mano de obra indígena alcanzó niveles considerables en la Colonia del Perené (LA SERNA, 2012). La relación de conveniencia de los adventistas con la Colonia del Perené se basó en que los misioneros se encargaban de “civilizar” a los indios lo cual facilitaba que sean mano de obra para la Colonia. De hecho, el misionero acompañaba a los indígenas mientras duraba la temporada de trabajo en la Colonia y era quien recibía el pago efectuado por la empresa cafetalera (LA SERNA, 2012). Adicionalmente, los indígenas continuaban recibiendo orientación religiosa y educativa por parte de los misioneros mientras trabajaban en la Colonia. En 1928, 1933 y 1939 se sucedieron tres brotes epidémicos que devastaron a los indígenas lo cual tensionó las relaciones de la empresa cafetalera con los adventistas. La iglesia adventista inició un proyecto más ambicioso, desde 1925, expandiéndose hacia diferentes zonas de influencia colona (LA SERNA, 2012).

Un ejemplo de la relevancia que la Iglesia Adventista alcanzó en la Selva Central, fue la solicitud de autorización realizada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1946 para establecer a sus miembros, de manera provisional, en la Misión de Sutziki a fin de iniciar sus estudios en la lengua asháninka (LA SERNA, 2012). Los adventistas buscaron que su misión lograra autosostenerse, por lo menos a nivel de los gastos corrientes. Por ello, en 1930 algunas de las medidas establecidas fueron que los indígenas pagaran matrículas en las escuelas y compraran las medicinas, así como proporcionaran una ofrenda regular en las ceremonias religiosas sabáticas. La Misión contrató a indígenas quienes recibían un pago ínfimo lo cual, sin embargo, ocasionó diferenciación interna en una sociedad de impronta igualitaria.

De ese modo, los adventistas produjeron profundos cambios entre los asháninka, como la forma de asentamiento, el liderazgo político y religioso (maestros y misioneros sobre jefes tradicionales y chamanes), los hábitos de consumo, así como la conversión hacia un cristianismo protestante, escatológico y fundamentalista (LA SERNA, 2012).

La influencia protestante del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se extendió por el centro y norte de la Amazonia peruana por medio del establecimiento de escuelas bilingües gracias a un acuerdo con el Estado peruano en la década de 1950 (AIKMAN, 2003; GREENE, 2009). El gobierno de Manuel A. Odría legalizó a la misión evangélica a fin que se ocuparan de la escolarización y evangelización de los indígenas amazónicos. A partir de la lógica estatal implementada a través de las escuelas del ILV, se conformaron núcleos de residencia en una entidad político-territorial nueva (GREENE, 2009).

De Almeida (2004) realiza un análisis sobre las reconfiguraciones de las iglesias evangélicas a través de las “misiones transculturales” entre algunos pueblos indígenas de Brasil. Señala que el “fundamentalismo evangélico⁴⁸”, gestado en el protestantismo anglosajón, constituye una amplia matriz teológica que comprende segmentos evangélicos como el adventismo y otros segmentos como el pentecostalismo, quienes tienen en común la literalidad de la exégesis de la Biblia, el impulso salvacionista, el emocionalismo y éxtasis religioso como prueba de conversión, la conducta puritana, la expectativa escatológica y la glosolalia.

El ILV es un ejemplo de una “misión transcultural” propia del fundamentalismo evangélico (DE ALMEIDA, 2004) pues busca crear condiciones simbólicas y materiales para que el mensaje cristiano se expanda en diversos contextos culturales. Estas misiones actúan a través de un ciclo, el que se origina en la Iglesia y se dirige a la misión nativa a través de la formación de una Iglesia autóctona. Con este fin, recurren a la formación de misioneros y sacerdotes nativos, así como a la traducción de la Biblia en lengua indígena. Las misiones

⁴⁸ El fundamentalismo evangélico surgió en las primeras décadas del S. XX en los Estados Unidos de América como respuesta a la amenaza de la cultura liberal, principalmente con relación a cuestiones de orden moral y de política externa. Defendió el creacionismo, reivindicó la libertad religiosa como libertad civil, reforzó el discurso anticomunista así como legitimó la influencia política, económica e ideológica de los Estados Unidos de América sobre América Latina (DE ALMEIDA, 2004). Se constituyó como un movimiento religioso cuyo motor principal fue convertir a las personas a un conjunto de ideas y acciones que los dirigiera a la salvación.

transculturales se apoyan en la lingüística para dar mayor científicidad a la traducción que realizan. Para los misioneros del ILV la lengua era la expresión codificada de la cultura y una buena evangelización implicaba conocer la cultura nativa. Por ello, el ILV consideró al trabajo transcultural como una vivencia permanente en las sociedades indígenas y como una inmersión para aprender la lengua nativa a fin de permitir una mejor traducción del universo cristiano para los nuevos fieles (DE ALMEIDA, 2004).

Con relación a la cuenca del río Ene, los franciscanos arribaron en la década de 1950 y establecieron la misión de Cutivireni. Establecieron también la misión adventista en Anapate (actual comunidad de Centro Tsomabeni) y, posteriormente, instalaron misiones en Quempiri, Nuevo Horizonte y Quiteni, ubicadas en la cuenca alta y baja del río Ene. Se dio inicio, entonces, a una parcial sedentarización de los asháninkas del río Ene en los alrededores de las misiones, lo que causó innovaciones en la organización política y un nuevo escenario de tutela (ROJAS, 2016). La escuela participó de manera protagónica en el “nucleamiento” de los asháninka. Con todo, la estrategia de agrupación familiar y de asentamiento en comunidades nativas permitió asegurar territorios.

Los frentes de colonización que produjeron los procesos de ocupación en el río Ene fueron las misiones religiosas a partir de la década de 1950, la llegada de colonos andinos organizados en cooperativas en la década de 1970 y la imposición de una situación totalitaria por parte de grupos armados de Sendero Luminoso durante la década de 1980 y 1990 (ROJAS, 2016). Sin embargo, algunos padres franciscanos resistieron a la violencia subversiva de Sendero Luminoso junto con los asháninkas y procuraron los medios (im)posibles para conseguir salvarlos de la muerte⁴⁹.

En suma, la colonización de la Selva Central por parte de misioneros católicos y cristianos (fundamentalistas) a través del fomento de la ocupación de tierras y la evangelización evidencia que, en diversos momentos históricos, agentes no estatales actuaron de frente de

⁴⁹ Desde inicios de la década de 1980, Mariano Gagnon, de nacionalidad estadounidense, alertó a las autoridades locales sobre el narcotráfico colombiano en el río Ene sin ningún éxito. Hacia 1993, padeció junto con los asháninkas los embates de los subversivos en la misión de Cutivireni, donde se cobijaron cientos de familias asháninkas de la parte alta del Ene. Gagnon y un valiente piloto posibilitaron la evacuación de 169 asháninkas vía aérea en condiciones de aterrizaje brutalmente adversas (GORRITI, 1990).

avanzada de la “civilización”. Además, las misiones tuvieron el primer protagonismo en la escolarización de los asháninka. La educación formal entre los pueblos indígenas de la Selva Central surge de la mano de las misiones religiosas. Así como promovieron el conocimiento de la escritura y el castellano, facilitaron el trabajo indígena en condiciones de servilismo. Por ello, el costo por educarse para los asháninka implicó violencia física y adoctrinamiento religioso. Con todo, durante el conflicto armado interno, algunos franciscanos brindaron ayuda vital a los asháninkas, lo que les permitió sobrevivir (GORRITI, 1990; ROJAS, 2016).

Para finalizar este capítulo, cabe señalar que un objetivo de la Tesis es comprender de qué manera la escuela es negociada y resignificada en la comunidad asháninka Nuevo Horizonte a partir de la agencia de la CARE. Con este fin, es necesario conocer los elementos que influyen en los sentidos que dan los asháninkas de Nuevo Horizonte a la escuela. Uno de ellos es la violencia que se experimenta en el río Ene.

Al consultar con don Tomás sobre la historia de la escuela en Nuevo Horizonte, narró, extensamente, su experiencia con el terrorismo, lo que detuvo a la escuela durante más de 10 años. Indicó también la presencia de docentes indígenas en Nuevo Horizonte, quienes fueron formados por misiones evangélicas. Además, los franciscanos establecieron una misión en Nuevo Horizonte, posterior a su arribo al río Ene a partir de 1950. Así, las misiones participaron de la evangelización y escolarización de los asháninka de río Ene. La escuela, entonces, nace vinculada a las misiones religiosas, las que, al mismo tiempo que brindaron algunos servicios básicos (escolarización y salud) a los indígenas, ocuparon sus territorios, usaron su fuerza de trabajo y los evangelizaron.

En la actualidad, la violencia de Sendero Luminoso cesó en el río Ene, pero sus remanentes vinculados al narcotráfico persisten y parecen agudizarse. Esta circunstancia límite para los asháninkas juega un rol clave en la decisión de la Central Asháninka del río Ene (CARE) por demandar un servicio educativo con un docente con formación profesional concluida pues, como se verá en los siguientes capítulos, consideran que es necesario para acceder a contenidos escolares básicos a fin de posicionarse mejor frente al contexto de marcada inseguridad social con el que deben lidiar.

Capítulo 7. Ampliando el panorama: Pugnas en la educación dirigida a pueblos indígenas en el Perú

En este capítulo se analizan los desencuentros entre algunos programas educativos, gubernamentales y no gubernamentales, dirigidos a pueblos indígenas durante el siglo XX, normativa EIB correspondiente a la última década, y las necesidades y afanes de los pueblos indígenas a quienes iban (van) dirigidas. De ese modo, el presente capítulo muestra que en Perú parece prevalecer una construcción vertical y con escasa participación de los indígenas sobre la escolarización.

7.1. Educación intercultural bilingüe para los indígenas ¿sin los indígenas?

Un tercer eje abordado por don Tomás guarda relación con el presentado anteriormente, el que abordó la “civilización” de los asháninka por parte de las misiones religiosas pues se ocupa de las relaciones jerárquicas entre los conocimientos asháninka y los occidentales producto de la experiencia de colonización.

Tras consultarle sobre la historia de la escuela en Nuevo Horizonte, don Tomás empezó su relato así:

Cuando no crea escuela acá no había educación, sin civilizar nada, 1969, vivimos acá, abuelita lo que vive acá, yo no he vivido acá. En 1970 el profesor está ingresando aquí, bilingüe.

Cuando era chibolito⁵⁰ como no conocíamos educación, civilización, nada, entonces vivimos allá, mi padre no sabe nada, no conoce educación, solamente sabe año, pero no sabe su nombre del año. Cuando florea el árbol ahí ya sabe que va a cambiar el tiempo de verano. Hay otro arbolito perfumado cuando sale ya sabe que está cambiando verano, medio año.

Como aquí no había escuela, educación, por ignorantes, no sabe lavar ropa, no sabe lavar mano, no sabe hacer baño para hacer letrina⁵¹, no sabe hablar castellano. No había lo que cocina, era olla de barro, mujer hacía. Solamente conoces naturalmente cazar [...] para cazar paloma no había escopeta, sólo flecha, machete sí. Cuando estaba ignorante, somos ignorancia, entonces no sabemos nada, se va por ahí pescando sin saber pescar, con cushma⁵² nomás, hombre también, mujer. Nuestra pinga se pone pita, ahí está amarrado los testículos, no tiene vergüenza, igual también mujer, sin calzón, cuando pesca

⁵⁰ Persona joven.

⁵¹ Instalación precaria que consta de una excavación a fin de evacuar excrementos.

⁵² “Palabra de origen quechua que designa el vestido tradicional usado por asháninkas de ambos sexos, y por otros pueblos indígenas [...] Es una túnica tejida de algodón hilado por las mujeres, aunque actualmente también se hacen de la tela industrial llamada tocuyo [...]” (VEBER, 2009, p. 335)

solamente tsarato⁵³, lo que sabe canasta mujer tejía, estera, calabaza pues se prepara, cuando fermentó.

Es 1970, de acá conociendo todos, mis paisanos, mujer, abuela, ella sabe chancar masato⁵⁴, olla de barro, sin tener linterna, cuando se va al monte en la noche, cuando se sale pepita de shapaja ahí prende y se va. [...]

Yo nazco en Matzoriniari, no era comunidad, cuando se muere abuela, otro se va a otro lugar, va a otro lugar, otro lugar, así era. Cuando escuchamos que llegó profesor... pero papá no sabe qué es profesor, qué es maestro, le dicen que es para que le enseñe a nuestros hijos, para que nos eduque. Vivíamos ignorante, sin conocer nada, sin conocer castellano, no conocíamos hablar con mestizo, difícil para hablar, no entiende lo que está saludando. Después escuchándole... los asháninka donde hay caracol, hay kanuja, hay mapoto, ahí vivimos, más adentro. Solamente mi kushma, sin lavar... puro sankiro nomas, cuando comemos se limpiaba ahí, ese tiempo era. De ahí como ya creada la escuela... 1971, recién yo vengo pero está ya la escuela, ya está centralizado, más grande. Había tabecharino y nosotros también matzoriniarino. Cuando era chibolito no conoce educación... llaman para unirse, dice que profesor, maestros, queremos. Solamente profesor es lo que llama a las familias para que se junten, profesor hace fuerza y llama, se llamaba Roberto Gregorio Sahampiti, su papa de Federico. Aquí nace Federico. [...]

Acá [señala a la escuela] puro asháninka, abajo castellano. Por eso yo he visto acá ¿por qué están practicando puro asháninka, puro asháninka? Hay que enseñar castellano, para que dominen castellano los niñitos, asháninka saben acá pues, en escuela he visto que cantan, ese alumno no va a aprender, sólo dialecto asháninka, no va a aprender, cuando era niño era puro dialecto, no castellano, me enseñaban poco castellano. Si sabe... ojo tenemos que mirar bien. En primer año de primaria recién está abriendo ojo, matemática”. [...] [DON TOMÁS, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, 2019].

El anciano asháninka usa el término “ignorancia” para englobar las actividades productivas, la cultura material y la lengua asháninka. Al relatar la vida de los asháninka antes de la llegada de la escuela, don Tomás señala que no estaban “civilizados”, y que “no sabían nada”⁵⁵. Esta visión respondería, en buena medida, a la educación formal implementada por las misiones religiosas y el Estado en la Selva Central.

⁵³ “Bolsa de algodón, en la que el hombre asháninka lleva sus objetos personales” (VEBER, 2009, p. 337).

⁵⁴ Bebida fermentada elaborada por las mujeres a base de la yuca dulce (Manihot esculenta). “El masato es ligeramente fermentado para el uso diario y muy fermentado para servirse en fiestas y otras ocasiones especiales” (VEBER, 2009, p. 336).

⁵⁵ Don Tomás menciona también que la escuela y los docentes generaron un asentamiento más permanente y “nucleado” entre los asháninka.

Gersem José Dos Santos Luciano, antropólogo baniwa⁵⁶, afirma que el proceso colonial formó los pensamientos de los indígenas de manera tal que, algunos de ellos en la actualidad, aceptan y gustan de una escuela de “modelo colonial”. De ahí que sea común escuchar que no es necesario tratar la lengua indígena en la escuela pues los indígenas ya la hablan (DOS SANTOS, 2012).

Esta situación podría explicar la opinión de don Tomás, quien cuestiona que se use el asháninka en la escuela. Afirma que los niños hablan la lengua y necesitan, más bien, el castellano por lo que demanda una escuela que amplíe el repertorio lingüístico de los niños y niñas asháninka.

Por experiencias profesionales previas entre algunas comunidades asháninka y ashéninka de la provincia de Satipo, región Junín (Distrito de Río Negro y cuenca del río Ene, distrito de Río Tambo), del medio Pachitea (Provincia de Puerto Inca, región Huánuco), alto Tamaya (Distrito de Masisea, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali) y del alto Ucayali (Distrito de Tahuania, provincia de Atalaya, región Ucayali) se observó que la educación que algunas familias indígenas aspiran es aquella “convencional”, por lo que se ve confrontada con la EIB estatal. De hecho, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 plantea una educación basada en la herencia cultural que dialoga con otras herencias culturales y que considera la enseñanza de y en las lenguas originarias y el castellano (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016). Con todo, no es posible afirmar que la perspectiva de don Tomás refleje la posición de la mayoría de los asháninka de Nuevo Horizonte ni de los jóvenes.

⁵⁶ Los baniwa habitan la frontera de Brasil con Colombia y Venezuela, en aldeas ubicadas en los márgenes y afluentes del Río Içana, afluente del río Negro, también en comunidades en el Alto Río Negro y en los centros urbanos de los municipios São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel y Barcelos, en el estado de Amazonas. Desde la colonización, el término “baniwa” ha sido utilizado para los pueblos que hablan lenguas de la familia Aruak a lo largo del río Içana y sus afluentes. Los indígenas usan este término en contextos multiétnicos o frente a no indígenas. Adicionalmente, Gersem José Dos Santos Luciano es graduado de la licenciatura en Filosofía por la Universidad Federal de Amazonas (1994), maestro y doctor en antropología social por la Universidad de Brasilia (2007 y 2012, respectivamente). Ha ocupado diversos cargos en organizaciones indígenas y en instituciones públicas como el Consejo Nacional de educación (CNE) y la Coordinación General de Educación Escolar Indígena (Secadi/ MEC). Fuentes: <https://pib.socioambiental.org/es/Povo:Baniwa> y <http://www.humanas.unlpam.edu.ar/wordpress/rinepi/directorio/gersem-jose-dos-santos-luciano-baniwa>.

De acuerdo con Nora Delgado, ex directora de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación, algunos padres y madres de familia rechazan una educación en lengua indígena pues desconocen la propuesta pedagógica de la EIB la cual procura, además de la enseñanza de y en las lenguas indígenas, la enseñanza del castellano como segunda lengua. De ahí que necesitarían ser sensibilizados.

Bajo esta acepción general dada a la EIB, no habría contradicción entre la aspiración de don Tomás y la propuesta de la EIB. No obstante, la ex directora de la DIGEIBIRA reconoce que el servicio educativo que ha llegado a las escuelas indígenas no ha sido precisamente una “EIB de verdad” debido a la falta de voluntad estatal en su implementación. Por eso, un buen número de familias indígenas conocen a la EIB “real”, es decir, aquella vivida en las escuelas de las comunidades durante décadas. A partir de esta experiencia algunos indígenas rechazan la enseñanza en lengua originaria. Por ello, no se podría argumentar que los indígenas no entienden de qué se trata la EIB y que requieren una sensibilización sino, más bien, que conocen la EIB implementada por el Estado y algunas ONG, de la cual pueden llegar a discordar o, en ocasiones, rechazar.

La observación de don Tomás impulsa a prestar atención a la pertinencia de la política de EIB. Por ejemplo, cabe preguntarse si los pueblos indígenas participan y deciden el servicio educativo que reciben o si, más bien, la EIB constituye una propuesta construida desde una posición centralizada, como es el Ministerio de Educación, con escasa participación de los indígenas sobre las políticas que los atañen.

La observación del anciano permite pensar en una posible confrontación de dos derechos; el derecho de los asháninka a tener una educación en lengua materna y el derecho a decidir por la educación que aspiran. De acuerdo con el Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO, 1989) los pueblos indígenas tienen el derecho a recibir una educación en lengua materna.

Artículo 28. 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. (ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO, 1989, p. 57)

Asimismo, los pueblos indígenas tienen el derecho de participar en las políticas públicas que los involucran.

Art. 6. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: [...]b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan. (ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO, 1989, p. 26-27)

Es decir, los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir una educación en lengua materna, así como tienen el derecho de decidir sobre la educación que se implementa en sus escuelas y comunidades. En caso prefieran que en la escuela se enseñe en y el castellano y la política de EIB priorice la enseñanza de y en la lengua indígena ¿Cuál derecho debería priorizarse, el derecho de recibir una educación en lengua indígena o el derecho a decidir por la educación que esperan?, ¿No sería paternalista considerar necesario “sensibilizar” a los indígenas sobre la educación que es mejor para ellos?

Pineau (2008) afirma que la paradoja de la “imposición de derechos” se constituyó como el fundamento de la propuesta escolar, es decir, la escuela a lo largo de su historia ha impuesto derechos aún sin contar con el acuerdo de los sujetos involucrados. Así, la escuela impuso de manera simultánea, prácticas autoritarias y democráticas en un inestable equilibrio. No obstante, esta dimensión contradictoria de la escuela se vería confrontada con una escuela denominada intercultural.

Tres investigaciones sobre programas educativos y sociales a mediados y a fines del siglo XX muestran la ausencia de las voces y decisiones de los indígenas en el diseño e implementación de los mismos. En el marco de políticas neoliberales y políticas educativas multiculturales, García (2008) realizó una investigación etnográfica a fines de la década de 1990. La investigadora menciona que un grupo de campesinos indígenas de Cusco resistieron a la EIB al asociar el tratamiento de su lengua en el aula con un intento de excluirlos del castellano. De acuerdo con García (2008) algunos padres y madres de familia quechuas se organizaron y movilizaron en contra de una ONG indigenista, la que coincidía en su visión de la EIB con las metas del Estado peruano y con la comunidad del desarrollo internacional. Los “activistas y promotores interculturales” (GARCÍA, 2008) se sentían profundamente defraudados ante el rechazo de las familias indígenas a sus esfuerzos de reivindicación étnica a través de la

educación. Consideraron que las familias no estaban en condiciones de distinguir sus intereses debido a la “opresión colonial” por lo que los promotores interculturales organizaban capacitaciones a fin de “elear la consciencia” de las familias lo cual terminó en coerción. Al final, los activistas se abocaron en dictar los nuevos términos de las políticas educativas del Ministerio de Educación (GARCÍA, 2008). Es decir, “elear la consciencia” de los campesinos indígenas cuzqueños para que comprendieran de qué se trata la EIB devino en una imposición a fin de que aceptaran las políticas educativas oficiales de fines de la década de 1990.

Oliart (2011) advierte una distancia entre la realidad y lo que se esperaba de ella en la EIB estatal implementada durante la reforma del sistema educativo peruano financiada por el Banco Mundial en la década de 1990. De acuerdo con la investigadora, la EIB trabajó con supuestos sobre la realidad que no eran reales. Ejemplo de ello, “[...] no todas las comunidades en las que se habla una lengua distinta al castellano quieren que esa lengua se estudie en la escuela local”, (OLIART, 2011, p. 113). Menciona, también, que algunos profesores hablantes del quechua con quienes conversó, afirmaban que se debía “rescatar la lengua ancestral para incluirla en el aula” (OLIART, 2011, p. 90). Curiosamente, realizaban estos señalamientos en ámbitos donde la gran mayoría de niños y niñas era quechuahablante y su única oportunidad de usar el español era la escuela (OLIART, 2011).

En un periodo de resquebrajamiento del orden gamonal se desarrolló el Programa Indigenista Andino (PIA) o Misión Andina (1951-1973) en Bolivia, Ecuador, Chile y Perú (Región Puno). Tuvo como objetivo “la integración (económica y cultural) de los pueblos indígenas al Estado-Nación y el mejoramiento de los pueblos indígenas en el marco del desarrollo nacional de la población indígena” (PRIETO Y PÁEZ, 2017:23). “La escuela era el lugar privilegiado del cambio, lo cual refuerza el foco civilizatorio” (PRIETO Y PÁEZ, 2017, p. 25). En Perú, Bolivia y Ecuador los funcionarios del PIA se lamentaban por:

[...] la falta de interés de los indígenas, por su resistencia y suspicacia [...] lo más complejo en esta etapa inicial fue involucrar a las poblaciones locales, condición básica para hablar de desarrollo de la comunidad. El predicamento de involucrarlas y, por esta vía, sujetarlas, era novedoso para los funcionarios y expertos. Nunca se habían imaginado que necesitaban consultar a las poblaciones sus preferencias y opiniones sobre los distintos temas (PRIETO Y PÁEZ, 2017, p. 31).

A su vez, poblaciones quechua y aymara en Puno estuvieron dispuestos a realizar inmensos sacrificios para que sus hijos accedieran a la escuela; donaban tierras, contribuían en la elaboración de granjas y huertos escolares, así como proporcionaban materiales de construcción. El PIA denunció el escaso compromiso y la negligencia del Estado frente a la educación de los indígenas lo cual contrastaba con el entusiasmo y compromiso de la población (MANNARELLI, 2017).

En ambas iniciativas, en Cusco a fines de la década de 1990 y en Puno a mediados de la década de 1950, se desarrollaron proyectos dirigidos a pueblos originarios en los Andes, liderados por agencias internacionales y organismos no gubernamentales, los que tuvieron en común una construcción centralizada y jerárquica con una inexistente participación de los propios pueblos originarios.

De acuerdo con Vigil (2019) el Plan Nacional de EIB al 2021, aprobado en diciembre del 2016 y sometido a Consulta Previa de acuerdo con los mandatos del Convenio 169 de la OIT, tuvo, en realidad, una consulta “cosmética” pues no se examinaron la totalidad de políticas y medidas que conciernen a la educación de los pueblos indígenas. De hecho, según información oficial sobre el proceso de Consulta Previa del Plan de EIB, sólo se consultó la matriz de planificación estratégica del Plan Nacional de EIB al 2021 y, principalmente, a las organizaciones indígenas nacionales dejando fuera, por ejemplo, a las organizaciones indígenas locales.

De ese modo, existen políticas educativas nacionales y proyectos educativos impulsados por agencias internacionales y organismos no gubernamentales que, en diferentes periodos de los siglos XX y XXI, muestran que la decisión y participación de la población indígena sobre intervenciones educativas que los involucraban directamente fue limitada.

A diferencia de la normativa peruana, la brasilera posibilita que los pueblos indígenas construyan sus experiencias de educación escolar, aunque es una lucha en la práctica. Dos Santos (2012), antropólogo baniwa, sostiene que una conquista de la normativa educativa brasilera, es contar con escuelas que posean autonomía en la gestión pedagógica y administrativa de manera tal que las instituciones educativas puedan realizar una conexión pertinente entre la educación escolar convencional y la indígena. De hecho, pueden existir pueblos indígenas que prefieran una escuela que aborde, principalmente, los conocimientos

indígenas mientras que otros pueblos indígenas opten por una escuela donde, por ejemplo, se enseñe el portugués y la lengua originaria ocupe el espacio familiar. O un pueblo indígena que prefiera desarrollar una escritura para su lengua y otro que opte por la oralidad. Así, además de educación diferenciada se habla de educación específica (PALADINO, 2015).

Ahora bien, la Ley General de Educación (2003) indica a la interculturalidad como principio rector y fin de la educación peruana. También, señala que se debe brindar un servicio de EIB a los estudiantes de pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En el 2016 se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, la que, a través de una “Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT)”, busca impulsar la interculturalidad en todo el sistema educativo además de una “atención educativa específica a los estudiantes de pueblos indígenas u originarios con una Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b, p. 29).

La EIB estatal peruana plantea una educación basada en la “herencia cultural que dialoga con otras herencias culturales y que considera la enseñanza de y en las lenguas indígenas y el español” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016a, p.13). De acuerdo con el Modelo de Servicio EIB (MSEIB), el servicio de la EIB es el contenido de la oferta educativa que brinda una escuela EIB y se implementa a través de formas de atención que responden a los escenarios socioculturales y lingüísticos que caracterizan al país (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a). El MSEIB prioriza la enseñanza de las lenguas originarias en el marco de los escenarios socioculturales en las que se presentan (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018).

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe considera tres formas de atención pedagógica para responder con pertinencia a los distintos escenarios socioculturales y lingüísticos que se dan en el país, en particular en relación con los contextos en los que se ubican los pueblos originarios o indígenas. [...] (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p.3)

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018a) existen tres “formas de atención” para “cinco escenarios socioculturales y lingüísticos”; la forma de atención EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, la forma de atención EIB de revitalización cultural y lingüística, y, la forma de atención EIB de zonas urbanas. El siguiente cuadro sintetiza las formas de atención y los escenarios socioculturales y lingüísticos.

Cuadro 2: Formas de atención y escenarios socioculturales y lingüísticos

Formas de atención	Estudiantes a quienes se dirige	Escenarios socioculturales y lingüísticos	Objetivos
Fortalecimiento cultural y lingüístico	Estudiantes indígenas de escuelas de zonas rurales que corresponden a los escenarios socioculturales y lingüísticos 1 y 2:	<p>Escenario 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayoría de estudiantes comprenden y hablan fluidamente la lengua indígena y su uso es predominante en la escuela y comunidad. b) La lengua indígena es la lengua materna. c) El número de estudiantes que habla castellano es bajo y estos hablan más la lengua indígena. <p>Escenario 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayoría de estudiantes comprenden y hablan la lengua indígena y el castellano. b) Algunos estudiantes son “bilingües de cuna con predominancia comunicativa” en la lengua indígena. c) Los estudiantes usan ambas lenguas de acuerdo con las circunstancias. 	No se menciona con claridad.
Revitalización cultural y lingüística	Estudiantes indígenas de escuelas de zonas rurales que corresponden a los escenarios socioculturales y lingüísticos 3 y 4.	<p>Escenario 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayoría de estudiantes comprenden y hablan el castellano o son bilingües pero comprenden de manera limitada la lengua indígena. b) La lengua indígena es hablada por adultos. c) Los menores sólo usan el castellano a pesar que entienden la lengua indígena. <p>Escenario 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mayoría de estudiantes comprenden y se expresa fluidamente en castellano. b) Estudiantes pueden conocer algunas expresiones en la lengua indígena. c) El uso de la lengua indígena en la comunidad es bajo incluso entre los adultos, quienes se comunican poco en la lengua o no la hablan. 	“Fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, fortalecer o revitalizar la lengua originaria”. (P.13)
Zonas urbanas	Estudiantes indígenas que viven en zonas urbanas, tienen	<p>Escenario 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ubicado en ámbitos urbanos donde la interacción social se da principalmente en castellano. 	

	diversos niveles de bilingüismo y “diferentes grados de vinculación con su cultura originaria [...]” p. 13	b) Son contextos de multilingüismo (presencia de estudiantes que hablan diversas lenguas indígenas) c) Son contexto de diferentes niveles de bilingüismo (presencia de estudiantes con diverso nivel de bilingüismo de castellano y lengua indígena).	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración por la autora partir del Modelo de Servicio de EIB (Ministerio de Educación, 2018a).

Las comunidades asháninka del río Ene corresponden a la primera forma de atención señalada; la de “fortalecimiento cultural y lingüístico” pues pertenecen a un “escenario lingüístico 1” donde:

La mayoría de los estudiantes de la institución educativa, ubicada en área rural, comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria y su uso es predominante en el aula y la comunidad. En este escenario, los estudiantes han adquirido la lengua originaria en sus tres primeros años de vida razón por la cual se le denomina lengua materna o lengua de cuna. Son pocos los estudiantes que hablan el castellano y, los que lo hace, dominan más la lengua originaria que el castellano. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 11)

Es decir, en vista que los niños y niñas asháninka del río Ene pertenecen al “escenario lingüístico 1” deben recibir la “forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico”. Así, las características del servicio educativo son definidas con base en el conocimiento de la lengua indígena y del castellano por los estudiantes. De ahí que los docentes contratados deban tener un manejo oral y escrito de la lengua originaria evaluada a través de una Prueba de Dominio de la lengua originaria, administrada por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), órgano de nivel local del Ministerio de Educación.

Así, en la “forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico”:

“Todos los docentes deben tener formación en EIB. Es indispensable el dominio oral y escrito de la lengua originaria y del castellano, además del conocimiento de la cultura de los estudiantes. En el caso del dominio de la lengua originaria debe ser acreditada por la entidad competente [...]” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 28)

Durante la última década se ha impulsado la contratación de docentes con algún dominio de la lengua indígena a través de la “Prueba de Dominio de la Lengua Indígena u Originaria”, cuyo objetivo es la incorporación (o renovación) en el “Registro Nacional de Docentes Bilingües de

Lenguas Indígenas u Originarias del Perú” a fin de que “los estudiantes de EIB reciban una educación de calidad en su lengua originaria con un docente acreditado”⁵⁷.

Según el Ministerio de Educación, los Registros Nacionales deben ser utilizados para todos los procesos de selección de los docentes, para la distribución de materiales educativos, así como para toda programación destinada a las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe. Como se analiza más adelante, esta nueva gestión docente, implementada durante la última década, se contrapone con las demandas de la CARE.

Las “tres formas de atención” (i. EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, ii. EIB de revitalización cultural y lingüística y iii. EIB urbana), que responden a los “cinco escenarios socioculturales y lingüísticos”, han sido desarrollados por el Ministerio de Educación. De acuerdo con la ex directora de la DIGEIBIRA, Nora Delgado, durante algunos talleres realizados con organizaciones indígenas en el marco de la Consulta Previa, líderes indígenas de organizaciones nacionales demandaron una forma de atención que atienda a comunidades donde la lengua indígena ha sido desplazada por el castellano. Por ello, existe la forma de atención de revitalización cultural y lingüística.

Con todo, la heterogeneidad y complejidad de los procesos históricos, políticos y económicos que han atravesado los pueblos indígenas de la Amazonia y de los Andes, lo que lleva a particulares maneras de entender la escuela, contrastan con el diseño de un par de formas de atención de EIB dirigidas a zonas rurales y una forma de atención dirigida a zonas urbanas pues difícilmente “alcanzan” a englobar las lecturas que hacen los indígenas de su realidad y de las necesidades educativas que indican requerir. De hecho, los “escenarios socioculturales y lingüísticos” sobre los que se construyen las formas de atención EIB son definidos a partir de algunas características relacionadas al uso de la lengua (Por ejemplo, si predominan hablantes de lengua indígena o de castellano entre los miembros mayores y menores de la comunidad) pero no se identifican criterios en la dimensión “sociocultural”. Además, el diálogo y el establecimiento de consensos sobre el tipo de escuela que esperan las familias y organizaciones indígenas locales no están presentes en el MSEIB. Por ello, los criterios sobre los que se construyen los “escenarios socioculturales y lingüísticos” (los que define, a su vez,

⁵⁷ Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/evaluacion-lengua-originaria/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

la “forma de atención” del servicio educativo) no reconocen las heterogéneas necesidades y objetivos de los indígenas con relación a la escolarización.

Como corolario, las familias y comunidades indígenas no participan de la construcción de las “formas de atención” que van a recibir en sus escuelas por lo que no tienen la autonomía para desarrollar la gestión de las instituciones educativas y optar por la “conexión” entre conocimientos educativo-convencionales e indígenas que consideren útil y justa para sus necesidades y objetivos. En el caso de las comunidades asháninkas de río Ene, la definición de los “escenarios socioculturales y lingüísticos”, así como las “formas de atención”, con base en el uso de la lengua indígena y el castellano, no involucra la lectura que hace la CARE sobre su contexto socioeconómico, político y cultural, ni sobre sus quehaceres y afanes, los que dotan de sentido y propósito a la institución escolar.

Retomando al antropólogo baniwa Dos Santos (2012) si se trabaja desde una concepción de democracia, libertad, participación y protagonismo de los indígenas se requiere entonces respetar sus voluntades así estas se alejen de lo “ideal y políticamente correcto”. Además, la decisión por un “tipo de escuela” por parte de los pueblos indígenas puede sufrir alteraciones de acuerdo con procesos reflexivos internos y con los cambios sociohistóricos por lo que no se trata de una construcción inamovible (DOS SANTOS, 2012).

Nessa direção, já temos hoje no Brasil dezenas ou centenas de diferentes experiências, de modelos e de processos diferentes de construção e organização da escola indígena, com uma variedade enorme, nem sempre valorizada, sistematizada e divulgada. Essas experiências vão desde escolas razoavelmente autônomas, com pouco domínio ou orientação do poder público: experiências tocadas pelas comunidades indígenas. Até recentemente as escolas Yanomami não tinham o reconhecimento do Estado e, no entanto, funcionavam com sua lógica, com seu tempo, com sua organização curricular. Os professores não eram contratados, mas tinham apoio de algumas ONGs para desenvolverem seus trabalhos. E hoje eles têm escolas com padrões curriculares diferenciados, bancadas pelo poder público. Temos também um grande número de escolas que continuam seguindo um modelo clássico da escola tradicional e muitas vezes por desejo da comunidade indígena, e isso é legítimo.

Trabalhar com essa ideia da participação, do protagonismo, da democracia, da liberdade dos índios também requer coerência no reconhecimento de seu protagonismo como sujeitos de direitos e vontades legítimas que precisam ser respeitados, mesmo quando tomam decisões que contrariam o senso comum do politicamente correto. Nem sempre a escola que é vista muitas vezes como um modelo branco é uma coisa ruim. Às vezes não interessam outros modelos de escola, e muitas comunidades indígenas têm essa clareza. Essa é uma discussão que sempre travei dentro do MEC e no Brasil como

um todo: a gente tem que parar de fazer essa avaliação, esse julgamento do ideal de uma escola indígena. Ninguém tem esse modelo, nem no pensamento, nem na ação. E nem os povos indígenas têm clareza disso ou não querem ter clareza disso. Cada comunidade indígena tem a sua escola, algumas com um viés mais tradicional, colonial, porque assim querem em um determinado tempo histórico. Em outro momento podem mudar de decisão e fazer outras escolhas que correspondam às suas realidades em constantes mudanças. (DOS SANTOS, 2012, p.134)

Si bien en la normativa oficial peruana los pueblos indígenas no cuentan con autonomía para gestionar pedagógicamente y administrativamente sus escuelas existen reelaboraciones de las políticas educativas por parte de la Central Asháninka del río Ene (CARE). Durante el 2015 al 2019 existió un acuerdo interinstitucional entre la CARE y la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ), órgano de nivel intermedio del Ministerio de Educación, a fin de, por ejemplo, definir a los docentes a ser contratados en la comunidad Nuevo Horizonte y contar con un coordinador y acompañantes del albergue estudiantil de secundaria a fin realizar actividades de reforzamiento escolar, complementar la ración alimentaria de los estudiantes, entre otras actividades. La contratación de los docentes en Nuevo Horizonte no responde a la normativa del Ministerio de Educación en la medida que no prioriza el conocimiento de la lengua asháninka frente a otros aspectos, más valorizados por la organización como; la disposición por trabajar en una comunidad asháninka y contar con estudios de graduación completos en educación (para el nivel primaria) o también en otras carreras (para el nivel secundaria).

De acuerdo con el diagnóstico realizado por la organización indígena para la elaboración del documento de planificación estratégica denominado “Estrategia al 2015” (CARE, 2012), existen hechos que han ocurrido con regularidad entre los docentes del río Ene (tanto andinos como asháninkas). Por ejemplo, la usurpación de funciones a las autoridades comunales, el pedido, sin devolución, de bienes o dinero a los comuneros, y, el abuso sexual a las estudiantes (CARE, 2012). La condición socioeconómica del profesorado peruano y la debilidad de su formación básica y superior podrían explicar, en parte, que algunos docentes tengan limitaciones en su ética profesional, lo cual, ha sido advertido por la CARE. Probablemente, por ello la CARE insista en la “disposición” o “voluntad” por trabajar en una comunidad asháninka.

La priorización de la voluntad o disposición por trabajar en comunidades indígenas, así como la formación profesional concluida se observó también, entre abril y mayo del 2019, en la

contratación de docentes en una comunidad shipibo-konibo, pueblo amazónico ubicado a lo largo del río Ucayali, en el llano amazónico, a cargo de una reconocida ONG católica con vasta experiencia en el campo educativo en América Latina. Sin embargo, entre los shipibo-konibo existe un menor déficit de docentes indígenas con estudios pedagógicos concluidos, en comparación con los asháninka. Por lo que la contratación de docentes no indígenas se da en menor medida. Asimismo, la vocación ha sido mencionada, en diversas ocasiones, por la ex Ministra de Educación, Flor Pablo Medina⁵⁸, como un elemento esencial en la labor del maestro, sobretodo, rural. No obstante, el llamamiento por la vocación contrasta con los muy postergados salarios y condiciones de trabajo del profesorado de zonas rurales.

De acuerdo con Mendes (2012) la valorización que los asháninka del río Ene dan a la educación tiene origen en las misiones religiosas como también en los esfuerzos de implementación de una red de instituciones educativas bilingües y albergues estudiantiles que han sido gestionados por un par de organizaciones indígenas (regional y local) de la Selva Central. Es decir, el nacimiento de la escuela en algunas comunidades indígenas del río Ene no sólo responde a la presencia de las misiones religiosas o del Estado sino también a la agencia de la CARE. Además, como bien señaló don Tomás, la escuela ha producido el “nucleamiento” de los asháninkas alrededor de esta.

Según Mendes (2012) la educación es vista como un instrumento de poder por algunos líderes y lideresas de la CARE, siempre y cuando se adapten a los valores morales de las familias asháninka. De acuerdo con información oficial de la organización⁵⁹:

La construcción de una Educación Intercultural de calidad ha sido una prioridad para CARE durante estos últimos años. Las aspiraciones de las comunidades, especialmente de la población juvenil, van íntimamente ligadas al despegue de la educación en la zona. Un mundo cada vez más complejo requiere que los asháninkas se apoderan de nuevas habilidades y destrezas para poder consolidar su posición política y social en la sociedad peruana. La intervención de CARE en el lineamiento Educación se orienta estrictamente por la agenda política convalidada por las bases: KAMETSA ASAIKE: Vivir con una Educación que nos de poder como asháninka. La CARE deberá incidir para fortalecer el derecho a una educación de calidad mediante un currículo educativo pertinente, docentes competentes y

⁵⁸ Su gestión inició en marzo de 2019 y finalizó en febrero de 2020.

⁵⁹ Fuente: <https://careashaninka.org/educacion/>

responsables, materiales educativos adecuados, padres de familia comprometidos y un PEL (Proyecto Educativo Local) viable.

La lengua indígena, junto con otros referentes culturales tienen vitalidad entre las familias asháninka del río Ene. Probablemente, por ello, tratarlos en la escuela “para fortalecerlos y que no se pierdan” no parece una apuesta imprescindible, al menos, hoy por hoy, para la organización. Más bien, la CARE demanda una escuela que trate “nuevas habilidades y destrezas”, en otras palabras, contenidos escolares fundamentales a fin de que los asháninka puedan usarlos como recursos que les permita establecer relaciones más justas con el Estado y la sociedad peruana.

La marcada violencia del valle del río Ene, caracterizado por remanentes del terrorismo y, sobretodo, la presencia del narcotráfico y sus consecuencias, empujaría la expectativa de la CARE sobre la urgencia de una escuela que permita profundizar en conocimientos educativos convencionales (básicos) para continuar con la escolarización futura, a fin de contar con mayores recursos para posicionarse frente al riesgo social con el que deben lidiar. Esta decisión significa para la CARE, en la práctica, tener docentes con estudios profesionales antes que hablantes de la lengua asháninka contratados como docentes, en un contexto de déficit de asháninkas con formación docente concluida. Sin embargo, la EIB estatal prioriza la contratación de hablantes del asháninka antes que docentes formados en educación (De acuerdo con el Modelo del Servicio de Educación Intercultural Bilingüe). Por ello, la perspectiva educativa de la CARE se distancia de la “forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico” que, según la normativa oficial, debería implementarse en las comunidades nativas que la organización indígena representa.

7.2. El buen vivir/vivir bien como horizonte político de la Central Asháninka del río Ene (CARE) y de la política de EIB

En consonancia con la propuesta de la CARE (2011), el antropólogo kiwcha, Viteri Gualinga afirma que:

[...] el proceso indígena demuestra que es posible construir el buen vivir recreando los propios paradigmas, inclusive adoptando dinámicas económicas y conocimientos exógenos y adaptándolos a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia y al contrario optimizando su manejo, y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de las necesidades. (VITERI GUALINGA, 2002, p.4)

Una construcción de la CARE sobre los proyectos comunes de los asháninka del río Ene se encuentra en el documento “Kametsa Asaike, el vivir bien de los asháninka del río Ene” (CARE, 2011) o Agenda Política, el cual fue realizado a través de un proceso de autoconocimiento y reflexión interna realizado por la organización en el 2008, lo que permitió profundizar en el pensamiento y en la práctica actual de los pobladores de las 17 comunidades nativas afiliadas a la organización (BELAÚNDE, 2011). El objetivo fue contar con un registro de las percepciones y de los anhelos de la población asháninka a partir de lo que se realizó, posteriormente, una planificación de estrategias y actividades futuras. De ese modo, la organización gozaría de legitimidad frente a las familias y comunidades que representa (CARE, 2011; MENDES, 2012).

La Agenda Política recoge las concepciones de los asháninka de la cuenca del río Ene sobre el buen vivir, horizonte que dirige la convivencia social en relación con el entorno de los bosques y ríos de su territorio ancestral (BELAÚNDE, 2011).

Vivir como asháninka, vivir como auténtica persona (asháninkasanori). Cumplir las reglas de conducta, no escritas pero vividas, que hicieron de la vida de nuestros abuelos una vida tranquila. Reglas que no caducan con el tiempo, que siguen vigentes: saber comportarse, saber invitar, saber recibir, saber celebrar, saber comer, y así poder vivir como gente (asháninka) (CARE, 2011, p.12).

Con relación a la escuela se busca “Vivir con una educación que nos mejore y nos de poder como asháninka” (CARE, 2011, p. 24). La organización demanda una educación en consonancia con un proyecto político que involucra a las comunidades a las que representa y al territorio donde habitan los asháninka en el río Ene.

Sobre el horizonte orientador del buen vivir de los asháninka del río Ene, Belaúnde (2011) amplía:

Llegar a ser un asháninkasanori, `verdadero´asháninka continúa siendo el horizonte de humanización de las mujeres y los hombres que desean la paz y la seguridad de poder continuar a transformar el paisaje del bosque y los ríos en el lugar de vida que heredaron de sus ancestros. Como ciudadanos peruanos [...] en su horizonte de humanización también se encuentra la defensa de sus derechos y la obtención de una ciudadanía plena, logrando los imperativos de asegurar para sus familias niveles de ingresos dignos, en base a actividades comerciales que potencialicen y a la vez garanticen la sostenibilidad del capital de sus bosques y ríos, y acceso a servicios de salud, educación, transporte y comunicación adecuados para su entorno cultural, social y espacial. Las mujeres y los hombres del río Ene tienen planteado

continuar a habitar sus territorios ancestrales de manera organizada y transformarlos en un lugar donde la gente sea realmente gente y puedan decir que ahí se vive bien (BELAÚNDE, 2011).

Viteri Gualinga (2002) afirma que algunos líderes indígenas comprenden los conceptos de desarrollo y de pobreza desde una mirada occidental por lo que aspirar al bienestar implicaría satisfacer necesidades y acceder a servicios, así como a bienes de consumo. Desde la reflexión sobre el cambio social y cultural entre los maorí, Tuhiwai Smith (2010) sostiene que la mayoría de su pueblo concuerda en que “la cultura maorí cambia en respuesta a condiciones estructurales y culturales” (TUHIWAI SMITH, 2010, p. 387). De hecho, los propósitos de los maorí incluyen “vivir como maorí” así como “ser capaces de vivir como ciudadanos neozelandeses, como ciudadanos del mundo y disfrutar los beneficios de una buena salud y del bienestar” (DURIE, 2004 en TUHIWAI SMITH, 2010, p. 387). De manera similar, la CARE no parece ubicarse en la disyuntiva entre optar por la tradición asháninka o la modernidad occidental, observada por Viteri Gualinga.

Además, el vivir bien es colocado por la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) como uno de los pilares de la identidad indígena de la mano con el derecho al territorio y a la autodeterminación. No obstante, según el discurso dominante del desarrollo, el bienestar se caracteriza por contar con ingresos monetarios que permitan el acceso al consumo, así como servicios urbanos (BELAÚNDE, 2011). En esta perspectiva la educación sería comprendida como un medio útil para acceder al mercado de trabajo y al consumo. Belaúnde (2011) explica:

Desde esta perspectiva, es un absurdo que personas con pocas posesiones materiales, como lo son la mayoría de los pueblos amazónicos, puedan presumir de vivir bien de manera alguna. Este prejuicio está latente en el discurso desarrollista de muchos agentes gubernamentales y no gubernamentales, que perpetúan una agenda colonialista y dictaminan la necesidad de ayudar los pobladores indígenas a `mejorar`, lo cual implica de manera explícita o implícita, asemejarlos cada vez más a los ciudadanos. Por detrás de este discurso se expresa un proyecto político de obliteración de las diferencias culturales que refuerza el desconocimiento y los malentendidos existentes por parte y otra entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas amazónicos (BELAÚNDE, 2011).

En concordancia con Belaúnde, Viteri Gualinga (2002) sostiene que en las sociedades indígenas no predomina la idea de una trayectoria gradual orientada hacia una consecución de bienestar y de desarrollo comprendido como la acumulación de bienes materiales.

A partir del estudio de las experiencias ecuatoriana y boliviana, Vila Viñas (2014) afirma que la noción de *sumak kawsay* es una reciente contribución de los pueblos indígenas que les ha permitido operativizar sus reivindicaciones históricas, así como obtener cruciales oportunidades de enunciación en un escenario político abierto a la crítica producto de las repercusiones sociales de las políticas neoliberales. De acuerdo con Vila-Viñas (2014) el *sumak kawsay* es una tradición indígena surgida a través de notables procesos de innovación en vista de las coyunturas a las que los pueblos originarios deben responder. Además, estas tradiciones se hibridan y dialogan con reflexiones transformadoras de diversos grupos sociales que trascienden a las comunidades indígenas en vista que el buen vivir ofrece sentido, como horizonte político y económico, para un conjunto social mayor. Según el investigador, la búsqueda de otras perspectivas políticas no se reduce a una salida del capitalismo, sino que involucra “la densidad del debate civilizatorio que se ha abierto, en el que el ahondamiento de la descolonización y la autodeterminación de los pueblos indígenas resulta un punto clave” (SANTOS, 2010 en VILA-VIÑAS, 2014, p. 49).

Algunas innovaciones teóricas del buen vivir incluyen, en primer lugar, “la incorporación holística de la vida” que omite “la separación ontológica de la naturaleza y la acción política”. Se propone, por ello, “una superación de la subordinación de la naturaleza que ha sido precondition de la política moderna” (VILA-VIÑAS, 2014, p.). En segundo lugar, un “descentramiento del individuo como base de la vida política. En tal sentido, el *sumak kawsay* parte de concepciones más socialistas y comunitaristas [...]” y, en tercer lugar, “una renovación del principio de justicia occidental en el que adquieran más peso las nociones de reciprocidad [...]” (VILA-VIÑAS, 2014, p. 50).

Olivera (2014) afirma, desde su experiencia en Universidades Interculturales en México, que el paradigma del buen vivir es una perspectiva alternativa al modelo desarrollista y del capital humano, hegemónico en el campo educativo en la actualidad. Así, el buen vivir y el desarrollo, centrado en la teoría del capital humano, constituyen paradigmas que redefinen los sentidos de la educación.

La teoría del capital humano postula que el crecimiento económico de los países e individuos se alcanza a través de la formación y capacitación de los trabajadores. Desde mediados del siglo XX la educación se relaciona con el desarrollo de manera directa pues es considerada su principal herramienta. Existe un consenso tácito sobre el rol de la escuela como eje central en el desarrollo económico de las sociedades. En las mediciones del desarrollo propuestas desde

la década de 1970 se considera como uno de los principales indicadores de desarrollo a la educación. Por ello, se tiende a enfatizar los logros del sistema educativo a partir del aumento de la "empleabilidad". Es decir, el impacto de la educación es medido de acuerdo con la probabilidad de acceder a un salario, de producir movilidad social, así como de incrementar el consumo (OLIVERA, 2014).

La situación social y económica de los pueblos indígenas en México refleja las limitaciones de la concepción de la educación desde la teoría del capital humano (OLIVERA, 2014). De hecho, los efectos educativos postulados por esta perspectiva son limitados en zonas rurales con población indígena pues son ámbitos de marcada pobreza monetaria y donde el acceso al empleo asalariado es menor que el promedio nacional. Es decir, la relación entre certificación escolar y acceso a empleo no es automática. De ese modo, la inclusión de los sujetos en la esfera del trabajo depende, más bien, de los ciclos del capital propios del periodo actual del capitalismo (OLIVERA, 2014).

Frente al escenario económico, la educación, bajo el paradigma del desarrollo, muestra un claro agotamiento. En vista de la problemática de desempleo estructural la inversión en educación ya no posee los retornos que la teoría del capital humano proponía. Por eso, si la educación es pensada desde sus repercusiones en la movilidad social, se termina descalificando su función social. Por ello, el discurso del capital humano y su paradigma, el desarrollo, no consiguen legitimar más a la educación (OLIVERA, 2014).

No obstante, las políticas públicas se fundamentan aún por la teoría del capital humano. Los efectos educativos comprendidos desde esta perspectiva se evalúan con base en resultados cuantificables de la experiencia escolar, tanto para estudiantes como para docentes. Ejemplo de ello, son las pruebas estandarizadas cuyos resultados evidenciarían la "baja competitividad" de los estudiantes, así como la "baja calidad de la educación" (OLIVERA, 2014).

Ahora bien, frente a la discriminación, exclusión y desigualdad perpetuadas por la educación entre población rural e indígena, la interculturalidad se posicionó como un proyecto político en la década de 1990 en América Latina (TRAPNELL, 2017). La educación es resignificada tomando aportes de la teoría decolonial y postcolonial frente al agotamiento del paradigma del desarrollo y del capital humano (LÓPEZ, 2019; TRAPNELL, 2017; OLIVERA, 2014 Y

WALSH, 2005). Es decir, se propone una educación en el marco del buen vivir el cual guarda similitudes con el enfoque del desarrollo humano, el que critica la lógica economicista que valora más la reproducción de capital que a las personas y al entorno natural y ambiental.

A diferencia del paradigma del capital humano, Olivera (2014) señala que las Universidades Interculturales (UI)

Además de garantizar acceso de población indígena al nivel educativo superior, se trata de ofrecer una educación pertinente, en términos de respeto por los propios saberes y lenguas, pero también en términos de la utilidad o sentido que ese aprendizaje tenga desde las expectativas propias de los y las jóvenes indígenas. En otras palabras, se trata de que los proyectos educativos que se lleven a cabo sean pensados desde las necesidades, intereses y demandas de las comunidades donde se asientan las UI. (OLIVERA, 2014, p. 193)

El llamado de Olivera apuntala la relevancia de una educación que valore los conocimientos y lenguas indígenas, así como considere las aspiraciones de los indígenas. Pensar la educación desde las necesidades e intereses de las comunidades asháninka de río Ene motivó, en parte, la elaboración de la Agenda Política de la CARE (CARE, 2011), la que se enmarca en la perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien pero no toma una perspectiva decolonial ni postcolonial.

Sin embargo, un número no menor de investigadores y activistas de la EIB sí lo hacen (LÓPEZ, L.E, 2019; TRAPNELL, 2017; WALSH, 2005). Los estudios decoloniales y postcoloniales constituyen un marco de referencia epistémico importante en la conceptualización de la interculturalidad crítica (TRAPNELL, 2017) así como de la EIB. De acuerdo con la teoría decolonial, el colonialismo es un elemento constituyente de la modernidad. A través de la clasificación y jerarquización de los seres humanos y de la división del trabajo se subordinaron formas de vida y de ser no occidentales. Las ciencias actuaron como dispositivos de poder que naturalizaron nociones como las de raza y cultura (LANDER, 2000; CASTRO GÓMEZ, 2000).

Para Quijano (2000) la “diferencia colonial” es construida con la colonización pues se clasificaron y jerarquizaron a los grupos sociales de manera tal que algunos se beneficiaban de la riqueza producida por el trabajo y los recursos de otros sujetos y territorios. Junto con la descalificación de otras formas de ser, las instituciones coloniales como la Iglesia y las instituciones políticas modernas liberales descalificaron otras formas de conocimientos. La

teoría evolucionista, los relatos de misioneros, así como la propia escuela contribuyeron a instaurar la mentalidad que justificaba la jerarquía global. Ejemplo de ello, sería la imagen del asháninka como “salvaje”, “guerrero temible” y de “carácter hostil y criminal” propagadas por viajeros y misioneros franciscanos entre los siglos XIX y XX (ESPINOSA, 2016).

Las instituciones coloniales impusieron su imagen sobre aquellos considerados “inferiores”. Así la colonialidad presente en concepciones científicas de evolución procuró la reproducción de la semejanza europea. En América Latina, esta política se desarrolló a través de la educación. Las escuelas lideraron la modernización en las zonas rurales y la erradicación de los conocimientos indígenas a través de biopolíticas con vocación culturalista (DE LA CADENA, 2006). A diferencia del pensamiento europeo sobre el destino humano comandado por la herencia biológica, intelectuales y políticos peruanos, de diversa adscripción ideológica⁶⁰, coincidieron en que las razas podían cambiar su inferioridad a través de la educación⁶¹ (DE LA CADENA, 2004).

Trapnell (2017) afirma que la teoría postcolonial cuestiona la relación entre los poderes económicos y políticos con la producción discursiva, de manera tal que desde centros de poder se genera un saber que se hace dominante y, por tanto, se invisibiliza su característica de construcción social. En consecuencia, las relaciones de poder existentes en el mundo justifican la negación, descalificación e invisibilización de ciertos conocimientos. Los estudios postcoloniales, en cambio, reconocen los aportes desde otras lógicas y formas de pensar y habitar el mundo lo que repercute en cómo se comprende la educación, la cual debe, entonces, dar espacio y reconocer otros conocimientos subalternizados (TRAPNELL, 2017).

Walsh (2005) señala que es necesario comprender la interculturalidad como un proceso intelectual y político orientado a la construcción de “modos otros de poder, de saber y de ser” (WALSH, 2005, p. 47). Con este fin propone una “descolonización de mentes” así como “la transformación de estructuras sociales políticas y epistémicas de la colonialidad” (WALSH, 2005, p. 48). Afirma que en el campo educativo una política epistémica de la interculturalidad

⁶⁰ Por ejemplo, José Carlos Mariátegui (1884-1930), pensador marxista, Fernando Belaunde Terry (1912-2002), ex presidente del Perú con el partido de derecha que fundó, y, Luis E. Valcárcel (1891-1987), indigenista “purista” y ex Ministro de Educación.

⁶¹ En el “fundamentalismo cultural peruano” (DE LA CADENA, 2004) la raza fue silenciada en términos retóricos pero la independencia de la noción de cultura respecto a la raza nunca alcanzó a ser total, por el contrario, persiste un entrecruzamiento asolapado entre ambas.

permite cuestionar la forma en que la ciencia ha ayudado a establecer y mantener el actual orden de dominación y sumisión. Plantea construir nuevos marcos epistemológicos que desafíen y pluralicen la noción de un conocimiento universal y totalitario a partir de una postura ética y política que no omita las relaciones de poder a las que han sido sometidos los conocimientos. De manera similar a Trapnell (2017), Walsh (2005) afirma que en el campo educativo se deben procurar otras formas de pensar, aprender y enseñar. Además, la EIB, entendida bajo el enfoque de interculturalidad crítica, busca no sólo transformar la valoración y respeto de la diversidad cultural y lingüística, sino también las dimensiones económicas y políticas. Es decir, apela a transformar las diversas esferas de la sociedad (TRAPNELL, 2017).

En suma, de acuerdo con estudiosos de la EIB, la teoría decolonial y postcolonial constituyen marcos de sentido en los que se sitúa la EIB, la que sería parte de un proyecto político, el cual requiere un proceso experimental de reflexión, definición y construcción de maneras “otras” de comprender a los pueblos indígenas y a la sociedad peruana. No obstante, el horizonte de justicia social y bienestar colectivo, en el que se enmarca la EIB, se revela contradictorio al ser confrontado con las políticas educativas dirigidas a pueblos indígenas en Perú, pues la valoración por los conocimientos indígenas implica, en principio, respetar las voluntades y decisiones de los pueblos indígenas sobre la educación que anhelan.

7.3. Confrontaciones alrededor de la escuela y “lo indígena” a propósito de la implementación de políticas y programas educativos entre pueblos indígenas

Se mencionó con anterioridad que García (2008) documenta, a fines del siglo XX, cómo la EIB orientada por un modelo de ciudadanía multicultural y defendida por organismos no gubernamentales y por el Estado peruano, fue rechazada por una “resistencia organizada y sostenida de padres de familia” (GARCÍA, 2008, p. 29), quienes se movilizaban en contra de la imposición de la EIB pues la función social de la escuela demandada por las familias cusqueñas, hablantes del quechua, no estuvo contemplada.

Asimismo, algunos padres y madres de familia asháninka en Nuevo Horizonte otorgan un papel clave a la escuela. De acuerdo con sus experiencias escolares, la pueden encarar con nuevos recursos e imaginan posibles futuros para sus hijas e hijos. Por ejemplo, la escuela sería clave para que las estudiantes, sobretodo mujeres, pierdan la “vergüenza” al interactuar con personas foráneas.

La escolaridad habría posibilitado que algunos jóvenes padres de familia se interesen por la educación formal de sus hijos e hijas y, en algunos casos, que puedan orientarlos. En una de las visitas que realicé a las familias en Nuevo Horizonte observé a Norma, joven madre, quien terminó el nivel secundario en un colegio ubicado en el distrito de Mazamari, provincia de Satipo. Norma motivó a su esposo, quien no cuenta con la primaria completa, a construir una habitación, elaborada con material de la zona, para que sus dos menores hijos puedan estudiar. Tenía un pequeño letrero que identifica el espacio como “Sala de lectura de la familia Sánchez”. El espacio contó con una mesa y bancas para que los niños puedan realizar sus tareas con mayor comodidad. Norma me comentó que un responsable de un programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social la había felicitado por el espacio. La mayoría de familias de Nuevo Horizonte no posee muebles en sus casas como tampoco espacios destinados al uso escolar de los niños y niñas ni espacios destinados sólo para los niños. En otro momento Norma mencionó que uno de los profesores de la escuela le preguntó las razones por las que ella había dejado de asistir a la escuela a consultar sobre el desempeño de su hijo. Recientemente Norma había sufrido el fallecimiento de su suegra y, por ello, había dejado de acompañar de cerca el desenvolvimiento de su hijo. El interés del profesor por el niño hizo que Norma lo definiera como un “buen profesor”.

También, un padre de familia se mostró preocupado por obtener información sobre la crianza de su pequeña hija y una madre de familia me consultó por información sobre las áreas académicas que llevaba su hija en la escuela. Una tarde conversé con un padre de familia, de 21 años, quien terminó el colegio secundario en la comunidad. Me llamó de “profesora” y me pidió orientaciones para mejorar el trato que su esposa estaría dando a su única hija de 2 años, la cual presentaba una deficiencia visual (observé un movimiento involuntario y permanente de los ojos) y era muy activa. En otro momento, me encontraba descansando en la casa de Elisa, madre de tres niños menores de 7 años. La hija mayor, de primer grado, dejó su mochila cerca. Pregunté, entonces, si podía dar una mirada a los cuadernos. Mientras los observaba la mujer me consultó con interés “¿Qué es artística?”, “¿Qué es tutoría?”. En otros momentos la mujer parecía interesada en que sus hijos asistieran puntualmente a la escuela.

Algunos días después, durante una celebración del cumpleaños de un comunero, me entretuve charlando con Eda, quien habla español con mayor fluidez que otras mujeres, probablemente por su experiencia como trabajadora del hogar en Lima. Me contó que su hija mayor estudia

en el colegio secundario, que espera que continúe estudiando después del colegio y que no tuviera hijos aún.

Con estas ilustraciones quiero mostrar que es probable que madres y padres que han recorrido toda o parte de la escolarización básica, entienden algunos “mínimos necesarios” que la escuela como institución moderna requiere.

Se consultó a algunos padres y madres de familia asháninka sobre las razones por las que educan a sus hijos. Una madre de 23 años, quien terminó el colegio secundario en Nuevo Horizonte, señaló:

Mando a la escuela a aprender a saber leer, lectura, eso estoy pensando para mis hijos, que sea aprender, su estudio eso es lo que yo quería. Bonito está enseñando yo también no puedo ir allá a mirar profesor dice mi hijito ‘profesor está enseñando bien’, tengo un poco de trabajito por eso no he ido a verlo. Dice el profesor a la salida debería preguntarle cómo va mi hijito, está aprendiendo, no me he ido, no sé cómo estará mi hijito, aprende o no aprende, eso es lo que me ha preocupado, leer, tengo dos hijitos en primaria, uno en inicial ayer no me he ido a preguntar cómo está mi hijito yendo en su clase. Cuando hay reunión de 1 y 2 grado “tu hija está engreída”... Rocío me ha dicho “Pelea con sus compañeras”. Yo he dicho “ya profesora, voy a conversar”. Ya he hablado, mi hijita “voy a comportarme en mi salón, voy a hacer caso a la profesora”. Si es que hay reunión me dice, si es que no hay no me dice. Antes primerito su clase está normal, haciendo sus tareas. Quería que mi hijito aprenda a leer por eso yo mando a la escuela. [MUJER ASHÁNINKA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Eda, mujer de 33 años, me comentó que tiene hijos en los tres niveles y los envía “para que aprendan algo” y sean “ingeniero o profesor”, “que sean profesional”. Agregó que si su hija mayor en secundaria saliera embarazada “ya no la voy a apoyar”. Tuvimos una conversación extensa mientras tomábamos masato en la celebración de cumpleaños de un comunero. Eda fue llevada a los 11 años por una profesora de inicial a la ciudad andina de Huancayo y a Lima, donde permaneció unos 5 años más, trabajó como empleada doméstica y cuidaba a bebés. Le pagaban alrededor de 30 dólares al mes y estudiaba los fines de semana. Extrañaba mucho a sus padres por lo que regresó a su comunidad en río Ene, donde se empleó como cocinera para los taladores de árboles, actividad en la que conoció a su esposo, también asháninka, y formó su familia.

Una mañana conversé con un hombre adulto quien me comentó que tiene 3 hijos en secundaria, uno de ellos se graduaba de la secundaria el 2019 y el menor de sus hijos estaba finalizando la primaria. Le consulté qué pensaba hacer su hijo tras terminar la secundaria, respondió que estudiaría con “Beca 18” y que uno de sus hermanos mayores lo llevaría a la ciudad de Satipo.

En resumen, se evidencia que algunas madres y padres de familia asháninka de Nuevo Horizonte tienen interés en la educación formal de sus hijos e hijas y muestran sus perspectivas a futuro sobre su educación. Apuestan a que continúen sus estudios básicos y eventualmente puedan acceder a una educación superior.

De acuerdo con información construida por la CARE en la Agenda Política (2011) las expectativas de los padres y madres de las comunidades se relacionan con acceder a la educación formal y, al mismo tiempo, “continuar siendo asháninka”, lo que no siempre sucedería. El documento presenta los siguientes testimonios de dos padres de familias de otras comunidades asháninka del río Ene.

Los jóvenes de ahora piensan que son mejores porque estudian, están equivocados, los jóvenes ahora ya no son iguales y allí vienen los problemas (...) eso es lo que piensan los jóvenes estudiantes (...) y pueden ser peor es cuando terminen sus estudios, pueden equivocarse y ya no vivir como asháninkas, como nos dice que hagamos Alan García⁶² [...] (CARE, 2011, p. 25)

Yo digo que los que han ido a estudiar a Mazamari cuando terminen la escuela vengan aquí para trabajar y comer yuca [...] (CARE, 2011, p. 25)

Ahora bien, la grieta entre la EIB estatal y la propuesta educativa de la CARE, parece responder a concepciones confrontadas sobre “lo indígena”. Si bien no sólo el Estado y sus instituciones ejercen el poder, sino también la CARE, la construcción de “lo indígena” es un fenómeno de la modernidad y del colonialismo (MALUF, 2015). La “fabricación” de sujetos a partir del conocimiento especializado, indispensable para su gobierno, implica conducir conductas, disponer y administrar a la población (INDA, 2005). La EIB, ubicada en el ámbito de la política y del ejercicio del poder, desarrolla prácticas de gobierno con las que fabrica a los sujetos a través de relaciones sociales de producción de la diferencia, estableciendo

⁶² Ex presidente del Perú en dos periodos; 1985-1990 y 2006-2011.

quiénes reciben determinadas ofertas educativas. La clasificación de los niños y niñas en escuelas EIB responde a los efectos de los procesos y prácticas de gobierno estatales, los que realizan una inclusión por categorías étnicas.

Situación similar ocurre con los censos poblacionales, los que no “visibilizan identidades” sino que las construyen (HUBER, 2019). Es decir, el Estado a fin de gobernar, necesita hacer “legible” a la sociedad, en otras palabras, estandarizar una complejidad de costumbres y sujetos para facilitar su administración. De ese modo, se fabrican clasificaciones, por ejemplo, las étnico-raciales (HUBER, 2019; MALUF, 2015). No obstante, el Estado peruano manejaría una noción de indigeneidad ahistórica. De acuerdo con Huber (2019), los criterios para la identificación étnica en el Censo Nacional del 2017 evidenciaron un sentido de la identidad vinculado a una identificación culturalista y que remite al pasado suprimiendo manifestaciones modernas de la indigenidad⁶³.

En lo que sigue se desarrolla de qué manera el rasgo culturalista en la noción de “lo indígena” puede ser rastreada en las políticas educativas desde fines del siglo XIX (DE LA CADENA, 2004; 2006). En este periodo, los indigenistas de América Latina coincidieron en que se podría “mejorar” a los indígenas a través de la educación. De acuerdo con De la Cadena (2004):

[...] en América Latina la raza emergió posibilitada por ambos discursos (el de biología y el de cultura) pero en nuestra región la tendencia fue discutirla (y, por lo tanto, producirla) en el campo de la cultura. Las élites nacionalistas emprendieron políticas estatales culturalistas donde se debía ‘dejar morir lo indio’ y “hacer vivir lo peruano moderno”. (DE LA CADENA, 2004, p. 14)

Sobre el último cuarto del S. XIX, Contreras (1996) explica:

⁶³ Por primera vez en el Censo Nacional del 2017 conducido por el Instituto Nacional de Información y Estadística (INEI) se incluyó una pregunta sobre la auto identificación identitaria en Perú. La pregunta fue: Por sus costumbres y sus antepasados, ¿usted se siente o considera:

- Quechua?
- Aimara?
- Nativo o indígena de la Amazonía?
- Perteneciente o parte de otro pueblo indígena u originario?
- Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente?
- Blanco?
- Mestizo?
- Otro?

Uno de los más tenaces obstáculos [...] consistía en la existencia de una enorme masa de población indígena inmersa en una economía de auto subsistencia, carente de `vida civil´ y de una cultura mínima para integrarse en la vida nacional [...] De acuerdo al censo de 1876 dicha población representaba nada menos que el 57 % del total [...] El arribo de inmigrantes europeos alfabetos e industriosos [...] fue una de las medidas pensadas y ejecutadas, incluso desde tiempos anteriores a la guerra con Chile. Pero ya en el inicio del siglo XX podía constatar que sus avances habían sido muy lentos y, lo que es peor, que estaban condenados a no darse, dadas las condiciones del país frente a las de otras naciones sudamericanas que también competían por la llegada de tales inmigrantes. Surgió entonces el partido de la `autogenia´; una corriente de opinión que sostenía que, en lugar de procurar la traída de extranjeros, debía concentrarse los esfuerzos en mejorar las condiciones y características de la población autóctona. Esta corriente alcanzó un rápido predominio e influyó decisivamente la política estatal. (CONTRERAS, 1996, p. 7)

La Guerra con Chile marcó un hito en el tema indígena en Perú. El origen “moderno” del indigenismo se remonta al periodo posterior a la Guerra del Pacífico, en 1884, pues las condiciones de opresión en la que vivían muchos indígenas explicaron la derrota frente al país vecino. Surge, entonces, el “descubrimiento del indio” por parte de la intelectualidad limeña y el público en general⁶⁴ (KLARÉN, 2004).

En la década de 1910, la Asociación Pro-Indígena fundada en Lima en 1909, señalaba que “el problema del indio” era de naturaleza principalmente económica y política mientras que los liberales aristocráticos sostenían que sólo podría resolverse a través de la educación, la religión y las mejoras en higiene (KLARÉN, 2004).

⁶⁴ En el contexto del derrumbe de los precios de la lana en 1917, después de un notable auge antes y durante la Guerra del Pacífico, surgió un creciente descontento de los indígenas en los Andes del sur. Los hacendados y comerciantes buscaron recuperar sus ingresos explotando a los campesinos. El campesinado indígena se organizó para resistir la presión de los gamonales a través de los vínculos con sectores simpatizantes de su causa quienes pertenecían a las clases medias urbanas provincianas. En este contexto revivió el movimiento indigenista (KLARÉN, 2004). En Cuzco en 1920, apareció una escuela de pensamiento indigenista, simpatizante con el socialismo, llamada Grupo Resurgimiento. Uno de sus integrantes fue L.E. Valcárcel. Otra gran escuela indigenista se formó en Lima alrededor de José Carlos Mariátegui quien se identificó abiertamente con el socialismo y sostuvo que el obstáculo principal para el progreso del indio era el sistema latifundista por lo que la salida era una reforma agraria. En vista que buena parte del indigenismo tenía su núcleo en Lima, el movimiento se encontró lejano y desarrolló una “abstracción imaginada” (KLARÉN, 2004, p. 206) sobre la problemática indígena. En provincias el indigenismo estuvo marcado por reivindicaciones anticeutralistas y regionales en contra de la dominancia limeña.

La idea fue asimilar a los indígenas en una “identidad mestiza homogeneizadora” (DE LA CADENA, 2006). En el Perú la noción de raza se redefine de acuerdo con la educación formal adquirida y la adaptación cultural. En consecuencia, la educación, a fines del siglo XIX, ocupó un rol preponderante en la “mejora racial” y la “elevación” de la nación peruana. Las políticas educativas concibieron al indígena como ser “educable” y “civilizable” logrando así su transformación en un ciudadano moderno (OLIART, 2014).

Durante la década de 1940 la corriente indigenista impregnó las dimensiones sociales, políticas y artísticas y demandó la necesidad de incorporar a las poblaciones indígenas a la vida nacional haciendo uso de sus lenguas a través de la educación (LÓPEZ Y KUPER, 1999). L. E. Valcárcel fue llamado a ocupar la dirección del Ministerio de Educación (1945-1947), donde procuró “preservar la cultura” y estuvo en contra de la asimilación de las poblaciones indígenas. Se trató de un indigenismo purista que despreciaba al mestizaje y afirmaba que la educación debía partir de las raíces raciales y culturales. Por ejemplo, el aprendizaje de la lectura y la escritura seguiría al “conocimiento agrícola” en las escuelas (DE LA CADENA, 2006).

Valcárcel buscó “coordinar a las naciones” a través de la educación y no “sumar unidades homogéneas” por lo que su propuesta se asemeja a tendencias de lo que hoy se conoce como multiculturalismo. El objetivo de la educación era la “preservación de la cultura andina” (no se mencionaba a la Amazonia) lo cual constituía un derecho fundamental de los indígenas. Con este fin, Valcárcel proponía llevar la civilización a las zonas rurales andinas en la figura de docentes indígenas responsables de modernizar las comunidades sin alterar su “espíritu bucólico”. De esa manera, se evitaría el desplazamiento de los indígenas andinos a las ciudades ocasionando mestizos “desmoralizados y desempleados” (DE LA CADENA, 2006). Los núcleos escolares creados por el entonces Ministro de Educación fueron aceptados por las élites “promestizaje” ya que permitían mantener a los indios en ámbitos rurales. Importa resaltar que tras la debilitación de los núcleos en la década de 1960 la idea que la modernización y `mejora de la cultura indígena´ se lograría a través de la educación permaneció en los planes de gobierno, es decir, se buscó un proceso de `mejora cultural´ más que una `mejora biológica´ (DE LA CADENA, 2004; 2006).

Hasta aquí, la presentación sobre cómo se conceptualizó “lo indígena” en las políticas educativas principalmente desde fines del S. XIX hasta mediados del S. XX muestra cómo la

(pre)ocupación gubernamental se dirigió a la zona andina, donde viven los pueblos quechuas y aymaras. Como se explicó en el capítulo anterior, las misiones religiosas (católicas y evangélicas) se ocuparon de la escolarización de los indígenas de la Amazonia.

A fines de la década de 1980 surgió el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), el cual es co-ejecutado por la organización indígena nacional de la Amazonia peruana (AIDSESEP) y el Instituto Superior de Educación Público “Loreto”. De acuerdo con información de FORMABIAP en su página web oficial:

Desarrolla una propuesta educativa que responde a los procesos sociopolíticos, culturales y lingüísticos que trascienden a lo que ocurre en las aulas, y ha podido trabajar consistentemente los aspectos pedagógicos, culturales, lingüísticos y ecológicos para incorporarlos a la formación magisterial y a la formulación de programas curriculares para la educación primaria y educación inicial de niños y niñas indígenas, enfocado como un proceso de construcción de la educación intercultural. [...] El FORMABIAP orienta el trabajo pedagógico en la formación magisterial a partir de los conocimientos presentes en las actividades socioculturales y productivas desde la práctica y perspectiva cultural de cada pueblo, este trabajo se realiza con la destacada participación de sabios/as de la lengua y cultura de sus pueblos a quienes en el FORMABIAP se les llama ‘Especialistas Indígenas’. Los conocimientos no indígenas se abordan, en gran parte, a partir de los diversos elementos que proporciona el desarrollo de la actividad seleccionada, ligándolo a los aspectos de su formación profesional en las diferentes áreas del conocimiento [...]. [FORMABIAP, 2022].

El FORMABIAP es un programa pionero en el Perú donde los conocimientos indígenas están presentes en la formación pedagógica y elaboración del currículo. Así, la formación docente es abordada “desde la práctica y perspectiva cultural del pueblo indígena”. Además, de acuerdo con información del programa, su propuesta educativa responde a procesos políticos que trascienden la propia institución escolar.

En lo que sigue se desarrolla cómo un docente indígena formado en el FORMABIAP entiende su labor pedagógica y política. El docente shawi⁶⁵, Rafael Chanchari Pizuri, gracias a su experiencia en el FORMABIAP inició un proceso de reflexión sobre “las lenguas y culturas indígenas” lo que le permitió “reafirmar su cultura”. Chanchari era docente en una comunidad

⁶⁵ Los shawi ocupan principalmente ámbitos de las regiones amazónicas de Loreto y San Martín, en las cuencas de los ríos Paranapura, Carhuapanas y Huallaga. Su lengua pertenece a la familia lingüística Cahuapana y su población se estima en más de 26 mil personas (MINISTERIO DE CULTURA, 2022).

shawí cuando fue invitado a la “profesionalización docente” (Formación pedagógica para maestros que trabajan) ofrecida por el FORMABIAP (BADINI Y CHANCHARI, 2020). El docente explica:

Antes yo trabajaba como profesor mestizo, enseñaba en castellano... porque el objetivo de mi formación de profesor era enseñar a los niños shawí en castellano, para que aprendan castellano, aprendan a leer y escribir en castellano... no era... no había nada de la lengua shawí, la lengua era por un lado... Entonces yo ese papel lo estaba cumpliendo y cuando me invitaron al programa... yo tenía veintiocho años... cuando me vine acá. Aquí los compañeros del programa [...] aquí ya no hablamos de misa, del culto, del sacerdote, del pastor... no, nada. Aquí empezamos a hablar de las culturas indígenas, de las lenguas indígenas, de la ciencia, muchas cosas reflexionamos [...] Y así bueno, me gustó, me puso en eso de reafirmar mi cultura y bueno escuchar a los científicos, a los antropólogos, también escuché decir que Dios no existe [...] Entonces yo seguí trabajando en el programa y hasta ahora yo trabajo, mi línea de formación acá es la lengua y la cultura... Entonces yo siempre hablo a los estudiantes, tanto a los profesores o a los que recién se están formando para ser docentes, yo siempre les hablo sobre conocimientos y de los conocimientos indígenas (BADINI Y CHANCHARI, 2020, p. 80).

El profesor Rafael Chanchari coloca su etnicidad como un factor relevante en la comprensión de su labor como docente. Indirectamente realiza un cuestionamiento a la asimilación y homogeneización cultural emprendida por las misiones religiosas y destaca que su formación en el programa FORMABIAP le permitió, por primera vez, repensar su labor como docente shawí, dando preponderancia a su cultura y lengua en la comprensión de su quehacer pedagógico.

Además, el docente decide profundizar en la ayahuasca⁶⁶ (prohibida por algunos misioneros) tras sentirse interpelado por sus alumnos, quienes le cuestionaron:

Profesor discúlpame tú hablas mucho de la cultura indígena nos parece magnifico, genial o interesante que hables de la cultura yo lo sé y tú vives en la ciudad y nosotros estamos viniendo estamos viniendo y yendo constantemente de nuestras comunidades, pero tu mayormente vives en Iquitos ahora, pero ¿Cómo queda tu cultura? ¿Cómo practicas? ¿Practicas o no practicas? [...] (BADINI Y CHANCHARI, 2020, p. 133).

⁶⁶ Bebida alucinógena elaborada a partir de dos plantas, la ayahuasca (*Banisteriopsiscaapi*) y la chacruna (*Psychotriavidis*)” (VEBER, 2009). Asociada al chamanismo, forma parte de las tradiciones de diversos pueblos indígenas de la Amazonia.

Existe una tendencia, entre algunos profesores indígenas de FORMABIAP como Rafael y sus alumnos, a reflexionar sobre “su cultura” como el rasgo central de su quehacer docente y de su identidad étnica por lo que buscan profundizar en sus conocimientos indígenas. Al mismo tiempo, parece que consideran que “su cultura” no puede ser “practicada” en la ciudad, lo que evidenciaría una concepción de cultura inmanente y sincrónica. Esta noción podría llevar a pensar que los indígenas que viven en las ciudades no son “realmente indígenas” y podría ocasionar una necesidad de “reindianizarse” a fin de acceder a derechos colectivos o a políticas afirmativas (DOS SANTOS Y NAKASHIMA, 2017).

Don Tomás, sin embargo, vincula a los asháninka de río Ene con una historia social común donde identifica, por ejemplo, el periodo de la violencia política. Quizás la construcción de una memoria histórica permita la producción de una noción de pueblo indígena no apenas fundamentada sobre un sentido uniforme de cultura.

Con todo, el docente shawi se motivó a “practicar su cultura” y a profundizar en la práctica de la ayahuasca, relegada a causa de las misiones. Experiencia que llevó a que trate su cuerpo y mente, así como a desarrollar su capacidad reflexiva, de modo que, cuestionó algunas costumbres entre los shawi, como es el creer que quienes conocen de la ayahuasca son “brujos” y deben morir (BADINI Y CHANCHARI, 2020).

Asimismo, el docente shawi Rafael Chanchari señala que en el 2011 la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), luego Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), fue asumida por una docente:

[...] procedente de las experiencias educativas de FORMABIAP, con su trabajo ha logrado cambiar las políticas nacionales con respecto a la educación en ambiente indígena, consiguiendo, por ejemplo, oficializar 38 alfabetos de lenguas originarias y reforzar las culturas autóctonas con las prácticas educativas. (BADINI Y CHANCHARI, 2020, p. 15)

Chanchari destaca la relevancia de la experiencia del programa FORMABIAP en el diseño e implementación de la EIB estatal. En particular, la normalización de 43 lenguas indígenas con alfabetos oficiales (conteo hasta setiembre del 2019), lo que permitió la elaboración de materiales pedagógicos (cuadernos de trabajo y diccionarios) escritos en lenguas indígenas.

Para el docente shawi, la EIB estatal ha permitido fortalecer las lenguas y culturas indígenas. De acuerdo con Kelly (2009) las políticas multiculturales de preservación, promoción y revitalización cultural conciben a la cultura sujeta a ser administrada y redefinida. Por ello, la conceptualizan de forma cosificada y constituida por valores manejables. El señalamiento del docente indica que la política de EIB tiene una conceptualización de “cultura” cosificada pues requiere ser administrada a fin de ser “fortalecida”.

Para resumir, a fines del siglo XIX se observa que la escuela dirigida a pueblos originarios en los Andes buscó “asimilarlos” a través de la educación, es decir transformarlos a través de la castellanización. Así la escuela procuró la inclusión de una importante diversidad cultural y lingüística en una identidad nacional con la promesa de libertad y prosperidad, basada en un racismo positivista, dominante en la época (OLIART, 2014), y un “liberalismo sui generis” (DUSSEL, 2014).

La escuela peruana, a fines de la década de 1940, buscó “preservar la cultura andina” y “modernizarla sin hacerle perder su espíritu bucólico”. En un periodo donde gobernó la oligarquía a través de los militares (ZAPATA, 2013), se sucedió un “periodo democrático de impronta indigenista” (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013, p. 19) durante la década de 1940. La corriente indigenista influyó en dimensiones sociales, políticas y artísticas y demandó la necesidad de incorporar y asimilar a las poblaciones originarias a la vida nacional haciendo uso de las lenguas indígenas a través de la educación (LÓPEZ Y KUPER, 1999).

Hacia la década de 1980 se cuestionó la relación “modernización-homogenización occidentalización”, surgieron temáticas de derechos humanos y aparecieron postulados que respetan y valoran la diversidad cultural y lingüística (TRAPNELL Y ZAVALA, 2013). Se inició en América Latina el debate sobre la noción de educación intercultural y se criticó los rasgos homogeneizadores y monoculturales de la educación formal. La propuesta fue dar cabida a los diversos conocimientos, técnicas y valores de otros pueblos, en particular los pueblos indígenas (AMES, 2010).

En este escenario, el programa de formación docente FORMABIAP en la Amazonia entiende a la escuela en vínculo con las actividades socioculturales y productivas de las comunidades. El trabajo pedagógico es orientado a partir de los conocimientos presentes en las actividades y con el apoyo de especialistas indígenas. Esta forma de entender la labor pedagógica en

comunidades indígenas parece presente en la propuesta pedagógica de la EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013). La EIB estatal se concentra, al menos en el discurso, en los acervos lingüísticos y culturales indígenas y procura fortalecerlos o revitalizarlos, en un escenario marcado por el cuestionamiento del conocimiento occidental que, en su matiz actual, ha conducido al mundo a una crisis ambiental y civilizatoria.

En otras palabras, si antes la escuela peruana intentó que los indígenas dejen de serlo, hoy busca que lo sean. Mientras tanto, la CARE aspira a una escuela que amplíe el repertorio cultural con conocimientos occidentales para que los asháninka de río Ene puedan continuar siendo asháninka. Con todo, la política de EIB del Ministerio de Educación y las aspiraciones educativas de la CARE tienen en común su orientación hacia el buen vivir como un proyecto político, pero se distancian en los medios.

La crisis civilizatoria producto de la problemática ambiental responde al afán depredador de la sociedad capitalista en su fase financiera actual, la cual ha producido un momento histórico en el que resulta urgente “salvaguardar” otros conocimientos que permitan contrarrestar la crisis planetaria. Se vive, entonces, una “crisis de la Modernidad” pues se cuestiona la pretensión hegemónica de imaginarios y saberes occidentales (LANDER, 2000). De ahí, la relevancia de “proteger”, “fortalecer” y “transmitir” los conocimientos indígenas. Bajo esta perspectiva los indígenas parecen configurarse como una reserva moral y vital de la humanidad. Configurarían, entonces, un “indio hiperreal” (RAMOS, 1994); una imagen construida a partir del sentido que requiere Occidente para luchar contra sus padecimientos⁶⁷. El marco de sentido en el que se ubica la escuela EIB responde, al menos en parte, a esta circunstancia histórica.

Cabe preguntarse sobre las distancias entre los fines modernizantes o bien puristas de las políticas educativas peruanas, y, las reales experiencias y deseos de los indígenas. Es decir,

⁶⁷ En Perú el “indígena de la Amazonia”, a diferencia del “originario de los Andes”, es visto como el “noble salvaje ecológico”. Se percibe a la Amazonia como un amplio espacio vacío e inexplorado, habitada por salvajes humanos no civilizados, lo que explica, en parte, la ausencia de los indígenas amazónicos de la historia, política y sociedad “oficial” peruana hasta las últimas décadas del siglo XX, cuando se visibilizaron como íconos del ambientalismo global (GREENE, 2010).

¿quién finalmente tiene el control sobre las políticas y proyectos educativos interculturales dirigidos a pueblos indígenas?

De la Cadena (2006) documenta, a fines de la década de 1990, los recuerdos de la lucha por obtener una escuela emprendida por Mariano y Mariano Chillihuani, cusqueños y hablantes del quechua, en la década de 1960. El sacrificio realizado por los campesinos junto a otros padres de familia consistió en constantes viajes a la ciudad, enfrentamientos con personajes de poder político y económico, así como la construcción de la escuela y su mantenimiento, hasta que los adventistas se hicieron cargo. Mariano y Mariano Chillihuani realizaron “una lucha descolonizadora por ciudadanía” (DE LA CADENA, 2006) en medio de la férrea y violenta oposición del gamonal de la Hacienda de Lauramarca así como de políticos de la élite regional, quienes incluso llegaron a quemar su escuela y hostilizar a los docentes. Don Mariano procuró incansablemente una escuela que enseñara a leer y escribir en castellano pues la relación con el Estado estaba mediada por la escritura. Además, la alfabetización derivaba de la necesidad de solicitar al Estado que interviniera para frenar los atentados de los terratenientes contra sus vidas. De acuerdo con don Mariano las razones para contar con una escuela respondieron al deseo de “dejar de ser ignorante”, “de no sufrir”, “de poder hacer negocios” así como “de escribir documentos al Estado” (CALL, 1974, p. 15-18 en DE LA CADENA, 2006). Alcanzar la ciudadanía a través de la educación no implicaba “dejar la cultura andina” y “hacerse mestizo” (el fin modernizante de la educación para indígenas), como tampoco “preservar su cultura” (el fin purista) (DE LA CADENA, 2006).

Antes bien:

Esta búsqueda articulaba un proyecto alternativo en el cual individuos indígenas podían apropiarse selectivamente de prácticas no indígenas, sin dejar de ser quienes eran. Esta es una propuesta política basada en una conceptualización de la indigenidad que permitía la ‘mezcla de órdenes’ y rechazaba el posicionamiento social basado en la purificación de identidades. (DE LA CADENA, 2006, p. 77).

El relato, aunque situado en los Andes en la década de 1960, guarda algunas semejanzas con las aspiraciones educativas de la CARE, en la medida que constituyen una lucha por la supervivencia en un contexto de marcada marginalidad⁶⁸. En vista del riesgo social en el que

⁶⁸ Un par de meses después de visitar Nuevo Horizonte, en setiembre de 2019, tres niños y una mujer murieron de un cuadro de diarrea y vómitos en una comunidad de río Ene. Cuando trabajaba en Nuevo

viven los asháninkas del río Ene, las políticas educativas se ven resignificadas desde la necesidad prioritaria de subsistir. Las comunidades asháninka del río Ene conforman “márgenes” en el sentido propuesto por Das y Poole (2008, p. 24):

[...] los márgenes [...] son simultáneamente sitios en donde la naturaleza puede ser imaginada como salvaje y descontrolada y donde el estado está constantemente redefiniendo sus modos de gobernar y de legislar. Estos sitios no son meramente territoriales: son también (y quizás sea éste su aspecto más importante) sitios de práctica en los que la ley y otras prácticas estatales son colonizadas mediante otras formas de regulación que emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política y económica. (DAS Y POOLE, 2008, p. 24).

Para los asháninkas del río Ene la lucha por la educación configuraría una lucha por la sobrevivencia. Si bien la escuela es una institución occidental homogeneizadora que dictamina los contenidos a ser transferidos a los estudiantes, al encontrarse con la presencia de estudiantes y docentes indígenas y con la interculturalidad, se ve confrontada con situaciones y proyectos nuevos a los que se ve en la necesidad de responder. En el caso particular de los asháninka del río Ene, quienes tienen vitales “la lengua y la cultura”, no sentirían la necesidad de priorizar un hablante de la lengua como docente, quien posibilitaría que la lengua y cultura pueda ser “fortalecida”.

Las comunidades representadas por la CARE parecen tener, además, un sentido de identidad sociocultural consistente que les permitiría articular fines colectivos, lo cual sería producto de situaciones trágicas como el conflicto armado interno, la invasión de sus tierras por colonos cocaleros, así como la experiencia de organización interna y lucha frente a la propuesta de instalación de la hidroeléctrica de Pakitzapango⁶⁹. Como afirma Cerqueira (2003) la identidad

Horizonte en 2010, en pocas semanas, alrededor de 5 niños y niñas fallecieron, con un cuadro de diarreas. Los índices de desnutrición infantil en el río Ene están por encima del 80%. (Fuente: <https://ahiesta.lamula.pe/2017/10/16/ene-nueve-de-cada-diez-ninos-ashaninkas-tienen-desnutricion/danielavila/>)

⁶⁹ El ex presidente Alan García (2006-2011) defendió la modernización del país a través del fortalecimiento de la inversión privada así sea en contra del Estado de derecho y los “ciudadanos que atrasan al país”, quienes, de acuerdo con García, eran los pueblos indígenas. En medio de una promoción desenfrenada de explotación de recursos naturales durante el gobierno de García se propuso la construcción de una hidroeléctrica en el cañón de Pakitzapango en el río Ene, a cargo de la firma brasileña Odebrecht. Proyecto que formó parte de la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional de América del Sur (IIRSA) cuyo objetivo fue proveer energía a Brasil. La CARE combatió jurídica y políticamente la construcción de la hidroeléctrica que inundaría territorios

sociocultural toma consistencia y calidad conforme el pueblo se enfrenta a presiones y desafíos. Las vicisitudes experimentadas por los asháninka de río Ene, de las cuales han relativamente prosperado, les permitirían penetrar la escuela con sus aspiraciones colectivas.

Las resistencias experimentadas por campesinos indígenas de Cusco en las décadas de 1960 y fines de 1990 (DE LA CADENA, 2004, 2006; GARCÍA, 2008), así como las más recientes reflexiones y luchas de los asháninka del río Ene demuestran que no existe un sentido vertical de imposición atribuible a la educación, lo que refleja, afortunadamente, su carácter de posibilidad (CERQUEIRA, 2003).

A modo de cierre del capítulo se resaltan algunas temáticas abordadas en los tres apartados que lo conforman. En primer lugar, una característica común entre las políticas y programas educativos presentados es que los indígenas no participan ni deciden el servicio educativo que reciben, lo que posiblemente refleje un rasgo histórico autoritario y paternalista en la relación Estado y pueblos indígenas, lo cual interpela sobre la condición de ciudadanía de los peruanos(as) indígenas.

En segundo lugar, los líderes políticos indígenas y las organizaciones indígenas representativas parecen concordar con la EIB estatal en el horizonte político de Buen Vivir/Vivir Bien e interculturalidad en el cual se inscriben. No obstante, este otro futuro anhelado se revela contradictorio en tanto el Ministerio de Educación no contempla, en la normativa sobre el contenido del servicio de EIB, los reclamos por autonomía y participación efectiva provenientes de algunas organizaciones indígenas locales.

En tercer lugar, una serie de políticas y programas educativos tanto modernizantes como indigenistas implementados por parte del Estado y por agencias de cooperación internacional durante el siglo XX y XXI, reflejan dispares maneras de entender la escuela y “lo indígena”.

ancestrales de las comunidades asháninka las que forman parte de la zona de amortiguamiento de la Reserva Comunal Asháninka y del Parque Nacional Otishi (DAR, 2011; MENDES, 2012). En su momento la ex presidenta de la CARE, Ruth Buendía, expresó: “En nombre del futuro nos desplazaron los terroristas de Sendero, en nombre del desarrollo nos quiere desplazar nuestro propio gobierno. ¿En qué se parecen? Ninguno de los dos nos ha preguntado. ¿Por qué siempre los mismos debemos pagar los costos del progreso? Nos han tratado siempre como peruanos de segunda y nos piden sacrificios de primera” (DAR, 2011, p. 18).

Sin embargo, poseen en común una connotación inmanente y ahistórica de la etnicidad y la cultura que puede contrastar con las propuestas y agencias de los propios indígenas.

Ahora bien, la parte III busca responder a un objetivo de la Tesis el cual es profundizar en las maneras en las que la política de EIB se reconfigura en la escuela y comunidad asháninka Nuevo Horizonte. Con este fin, en el capítulo 6 se presenta cómo los ciclos de violencia de las misiones religiosas y, más recientemente, del terrorismo en la Selva Central conllevaron al inicio y al fin de la escuela en río Ene. La inseguridad social padecida por los asháninka de río Ene producto de remanentes del terrorismo vinculados al narcotráfico influiría en su manera de comprender el sentido y propósito de la escuela.

En el capítulo 7 se analiza normativa de la EIB estatal que aborda el contenido del servicio de la EIB, la que refleja que en Perú no existe una construcción del servicio educativo intercultural a través de la participación efectiva y del diálogo con los pueblos indígenas. Por ello, los fundamentos teóricos y políticos de la EIB se evidencian contradictorios. El capítulo también profundiza en los fundamentos que subyacen a algunas características comunes de las iniciativas educativas estatales y no estatales dirigidas a poblaciones indígenas en Perú, lo que explicaría el carácter poco dialógico y flexible de la EIB estatal lo que, a su vez, contrasta con los heterogéneos y complejos contextos donde viven los pueblos indígenas.

Finalmente, se sintetizan tres elementos que participan del sentido y función que adopta la escuela para la CARE, los que han sido mencionados en la tercera parte de la Tesis. En primer lugar, “la lengua y cultura son vitales” entre las comunidades asháninkas del río Ene, entre éstas, Nuevo Horizonte, por lo que “fortalecerlas”, como indica la EIB, no sería una preocupación, al menos en la actualidad, para la CARE. En segundo lugar, el escenario de marcada violencia producto del terrorismo y narcotráfico que se padece en río Ene junto al déficit de docentes indígenas con formación profesional concluida empuja a la CARE a demandar una escuela de corte “convencional” en comparación con el discurso normativo de la EIB estatal. Como se ahonda en el siguiente capítulo, en esta decisión influye el perfil de los docentes de las comunidades asháninkas de río Ene. En tercer lugar, para la CARE una escuela de corte “convencional” no se fundamenta en una búsqueda por dejar de ser asháninka, por el contrario, parece dirigirse hacia “seguir siendo asháninka”.

PARTE IV. TRAZANDO Y PROFUNDIZANDO DISCUSIONES

Capítulo 8. La escuela primaria de Nuevo Horizonte

En el capítulo anterior la discusión se centró en los fundamentos detrás de las discrepancias entre los significados proporcionados a la escuela por la organización indígena CARE, y, las características que esta toma para la EIB estatal.

El presente capítulo explora cómo ocurre y cuáles son las implicancias del servicio educativo en la escuela y comunidad asháninka Nuevo Horizonte. El primer apartado analiza los perfiles profesionales de las cinco profesoras y un profesor, trabajadores(as) de la escuela primaria de Nuevo Horizonte, con relación a su procedencia y origen geográfico y sociocultural, su formación profesional así como sus percepciones sobre los estudiantes y familias asháninkas. Tanto las docentes “colonas” como las andinas parecen considerarse culturalmente superiores a los asháninkas y mantuvieron una relación distante con las familias. Por ello, el acápite discute las razones que explicarían esta grieta. También, da cuenta de algunas características económicas y culturales de los asháninkas de Nuevo Horizonte, lo que contribuye a matizar las percepciones de las docentes. Además, se exploran las opiniones de algunos padres y madres de familia sobre sus experiencias y expectativas con relación a la escolarización. Se finaliza discutiendo cómo el perfil del profesorado de Nuevo Horizonte colisiona con el perfil propuesto por la EIB estatal debido a la actuación de la CARE y a las condiciones socioeconómicas de Nuevo Horizonte, las que hacen necesario un contrapunto entre los “mínimos necesarios” de una educación formal y los aspectos socioeconómicos y culturales presentes en la comunidad.

En el segundo apartado, se exploran posibles repercusiones del “Dispositivo ECE” en el quehacer y relaciones profesionales de los seis docentes. Asimismo, se da cuenta de las tensiones entre el “Dispositivo ECE” y la política de EIB. En el tercer apartado, se muestran posibles implicancias del servicio de EIB en la práctica pedagógica de los docentes con relación a la enseñanza del castellano como segunda lengua. Finalmente, se discute cómo la CARE, a partir de una experiencia educativa intercultural no formal, comprende el fenómeno educativo y de qué manera procura participar efectivamente de la educación que reciben los jóvenes asháninkas. Este hecho gatilla interrogantes sobre cómo las “formas de hacer escuela”

de los indígenas podrían acercarse y, a la vez, distanciarse de algunos elementos de la política educativa estatal dirigida a esta población.

Figura 6 - Escuela primaria de Nuevo Horizonte.



Fuente: ZÚNIGA (2019).

8.1. Perfiles de las seis docentes de Nuevo Horizonte

Los perfiles del grupo de docentes pueden ser clasificados en 3. El primer perfil corresponde a tres profesoras, menores de 25 años, dos de ellas de familias provenientes de los Andes (regiones de Junín y Huancavelica), quienes viven en la actualidad en distritos de Satipo, zona amazónica de la región Junín y una docente oriunda de una comunidad asháninka de río Tambo, en la provincia de Satipo. Las tres fueron becadas por el Estado para estudiar EIB en una universidad especializada en carreras empresariales y de alto costo en Lima. El segundo perfil está formado por dos docentes mujeres, de entre 40 a 45 años, de origen andino, quienes se financiaron su formación profesional en instituciones privadas en Huancayo, capital andina de la región Junín, donde residen en la actualidad. El tercer perfil corresponde a un docente asháninka, de poco menos de 40 años, quien vive en Satipo, fue formado en EIB por un programa de tradición de la Amazonia peruana, donde estudió por “profesionalización”. Fue el único docente que se identifica como asháninka y afirma hablar la lengua indígena.

Las docentes y el docente contratados fueron seleccionados por el equipo técnico de la organización indígena en virtud de un convenio que la CARE mantuvo desde el 2015 al 2019 con el gobierno educativo regional (Dirección regional de educación de Junín-DREJ) y en vista que la CARE mantiene el control, desde hace varios años, sobre la contratación de los docentes de Nuevo Horizonte. Situación que es no es muy común pues la contratación docente es liderada y definida por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

8.1.1. Primer perfil docente: Rocío, Sara y Dina, jóvenes egresadas de una universidad privada en Lima con una beca estatal

Las docentes más jóvenes, Rocío, Sara y Dina, egresadas en 2018, estuvieron a cargo del primero, tercero y quinto grado respectivamente. Cursaron su educación básica en instituciones educativas públicas en comunidades nativas (nomatsiguenga⁷⁰ y asháninka) ubicadas en el distrito de Pangoa y de Río Tambo, en la provincia de Satipo, donde vivieron con sus familias hasta que, gracias a la Beca EIB, fueron a Lima a estudiar en una universidad privada de alto costo, la cual carece de experiencia en carreras vinculadas a la EIB. Dos de ellas, Sara y Dina, provienen de familias andinas que migraron a la Amazonia de la región Junín (Fenómeno explicado en el acápite 2.3) y, Rocío es hija de una familia formada por un hombre asháninka y una mujer no indígena. Ninguna de las tres docentes habla la lengua asháninka.

Bukard (2017) realizó una investigación con estudiantes de las primeras dos cohortes de la licenciatura en EIB, muy probablemente en la universidad donde egresaron las tres docentes de Nuevo Horizonte, quienes iniciaron sus estudios en 2013 y 2014, es decir la cohorte de Rocío, Sara y Dina. Los jóvenes fueron identificados como asháninka, nomatsiguenga y quechua de acuerdo con los criterios del Programa “Beca 18”, lo que no necesariamente

⁷⁰ Los nomatsiguenga pertenecen a la familia lingüística Arawak al igual que los asháninka. De acuerdo con Santos y Barclay (2005) es difícil llegar a un consenso sobre la clasificación lingüística de los Arawak en Perú debido a que las fronteras étnicas y lingüísticas son muy maleables. Así, los asháninka, ashéninka, nomatsiguenga y kakinte sería considerados “segmentos” de una unidad antes conocida como Campa, para la cual, en la actualidad, no existe un término preciso (SANTOS Y BARCLAY, 2005). Sin embargo, de acuerdo con información oficial del Estado peruano, los nomatsiguenga constituyen un pueblo indígena con una lengua diferente de los asháninka. Su territorio se ubica en la Selva Central, en la provincia de Satipo. Según los resultados del Censo Nacional del 2017, 5.271 personas se identificaron como parte del pueblo nomatsiguenga. Además, su población se calcula en 11.110 personas (MINISTERIO DE CULTURA, 2022).

coincidió con las autoidentificaciones de los (las) estudiantes participantes en la investigación. La interculturalidad estuvo ausente en la formación docente de estos jóvenes pues, por ejemplo, no contaron con un docente especializado en lengua nomatsiguenga, los conocimientos indígenas llevados por los estudiantes al aula no fueron considerados relevantes y la enseñanza del idioma inglés tuvo mayor protagonismo (BUKARD, 2017).

Además, la beca EIB no aseguró la permanencia y egreso de todos los estudiantes. Un buen número de jóvenes asháninka abandonó sus estudios y retornaron a sus comunidades⁷¹. De hecho, dos mujeres asháninka de Nuevo Horizonte abandonaron sus estudios en la mencionada universidad y, en la actualidad, trabajan como profesoras del nivel inicial en comunidades de río Ene. Son contratadas en vista del déficit de maestros asháninka con formación profesional concluida.

La profesora Rocío es hija de un hombre asháninka y de una mujer no indígena, proviene de una comunidad asháninka de río Tambo, no es competente en asháninka y fue la docente del aula de primer grado. Como parte de sus prácticas profesionales, Rocío realizó una visita a la comunidad Nuevo Horizonte en 2018. El responsable de los tres niveles educativos en Nuevo Horizonte y parte del equipo de profesionales no indígenas de la CARE, le propuso trabajar en la escuela.

De acuerdo con el relato de Rocío, en vista que fue “propuesta” por la organización indígena, no fue evaluada en lengua indígena. Sin embargo, según la normativa de contratación en la EIB, la docente precisa ser evaluada a través de la “Prueba de Dominio de la Lengua Indígena u Originaria”, cuyo objetivo es “la incorporación o renovación en el Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú” a fin de que “los estudiantes

⁷¹ De acuerdo con información proporcionada por PRONABEC en febrero del 2020, en el año 2014 de un total de 37 becas otorgadas en la modalidad “Educación Intercultural Bilingüe” en la referida universidad privada, el número de estudiantes egresados fue de 25, es decir, el 67.6% de los ingresantes efectivamente egresó. En el año 2015 de un total de 39 becas el número de estudiantes egresados fue de 28, es decir, el 71.8% de los ingresantes consiguió egresar. En dicha universidad privada también se otorgaron becas en la modalidad de “Comunidades Nativas Amazónicas”. Aquí la situación fue más crítica. En el año 2014 de un total de 99 becas otorgadas, el número de estudiantes egresados fue de 19. En los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019 se otorgaron 271, 31, 3 y 9 becas, respectivamente, y no hubo ningún estudiante egresado.

de EIB reciban una educación de calidad en su lengua originaria con un docente acreditado”⁷². Por lo general, un grupo de docentes indígenas son los evaluadores. Únicamente los docentes que resultan aprobados pueden ser contratados en las escuelas EIB. Los mismos pueden o no contar con certificación pedagógica. Es decir, aprobar la evaluación de lengua indígena es una prioridad frente a la formación pedagógica en la contratación docente en la EIB.

En vista de que Nuevo Horizonte corresponde a un “escenario sociocultural y lingüístico 1”, es decir, donde predomina el uso de la lengua indígena entre adultos y niños, el (la) docente, de acuerdo con la normativa del Ministerio de Educación, precisa conocer la lengua indígena para desarrollar contenidos en lengua indígena, estudiar la lengua y fortalecerla. De ahí que la normativa exija un docente evaluado y acreditado. No obstante, sucede la contratación de maestros con diversos niveles de manejo de la lengua originaria para comunidades donde los estudiantes conocen la lengua con mayor profundidad, como es el caso del río Ene. Además, Rocío mencionó, sin que se lo consultara, que no habla fluidamente la lengua. Afirmó “me falta expresarme más”, “en hablar ellos me ganan, eso me falta mejorar”.

Rocío parecía no estar al tanto del protagonismo que ha tomado la “Constancia de aprobación de la prueba de dominio en lengua originaria” en tanto constituye el medio necesario para alcanzar un trabajo como docente EIB. Si bien la Carrera Pública Magisterial exige al profesorado peruano contar con una certificación pedagógica, en el caso de la EIB los docentes pueden ser contratados con estudios inconclusos, en un contexto de déficit de docentes indígenas con formación superior concluida. Podría ser el caso que la exigencia por comprobar el conocimiento de una lengua indígena a fin de acceder a un trabajo sin una política que promueva su aprendizaje genere la identificación de requisitos de evaluación superficiales o bien la obtención informal de constancias.

A diferencia de la contratación docente de la EIB estatal, la CARE no prioriza únicamente el conocimiento de la lengua indígena. Más bien sus criterios se relacionan con la voluntad por trabajar en una comunidad indígena, así como contar con una formación pedagógica concluida, en el caso del nivel primaria. De ese modo, la normativa de contratación EIB se ve redefinida en su implementación en vista de la labor política de la CARE frente a las

⁷² Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/evaluacion-lengua-originaria/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

instancias educativas regional y local a fin de decidir los docentes a ser contratados en algunas comunidades, como Nuevo Horizonte. Esta labor es ardua debido a las redes de corrupción que existen en la contratación de docentes en diversos ámbitos del país (OLIART, 2011; ALCAZAR Y CIESA, 2002).

Se consultó a Rocío sobre cómo observa a sus estudiantes en la escuela. Mencionó que sus estudiantes “viven por su cuenta”, “están abandonados”, “a veces están en su casa, están sentados”, “no reciben órdenes”, “en las tardes cada uno vive a su manera”. De ahí que estar en la escuela y escuchar a la profesora decir “haz esto” resulta difícil de cumplir. Agregó que hay familias y papás “interesados en la educación de sus hijos”, que compran los útiles, y preguntan en la escuela cómo van sus niños. Rocío señaló que, del total de 16 estudiantes matriculados, sólo 5 tienen los útiles completos y alrededor de 10 niños y niñas consiguen escribir algunas palabras. Indicó, como crítica, que algunos estudiantes tienen sólo un cuaderno donde trabajan todas las áreas. Todos los alumnos tienen 7 años excepto un niño de 10, quien no fue a inicial y empezó su escolaridad en el primer grado, por ello, según Rocío, se le dificultaría mucho escribir. La docente mencionó que la primera vez que conoció al niño, éste temblaba y no miraba a sus compañeros. El niño no asiste regularmente a la escuela porque trabaja en la cosecha de café.

Con relación al significado que toma la escuela para los padres y madres de familia, Rocío indicó que los padres de familia ven a la escuela como “hazte cargo de mis hijos mientras me voy a la chacra y también por el Qali Warma”⁷³. Es decir, las familias priorizan la dimensión del cuidado y alimentación que proporciona la institución escolar.

Sobre sus expectativas a futuro, afirmó que quisiera poder ayudar a los jóvenes indígenas; “ellos que trabajan sólo para tener qué comer, dentro y fuera de la comunidad”. Rocío se mostró curiosa y preocupada por la situación de los estudiantes del nivel secundario, quienes provienen de diversas comunidades y viven en el albergue⁷⁴ estudiantil de Nuevo Horizonte. De hecho, me preguntó sobre su alimentación y si existía algún programa de apoyo para ellos.

⁷³ Programa nacional de alimentación escolar.

⁷⁴ Jóvenes asháninka sin acceso a un colegio secundario en sus comunidades, acuden al colegio de Nuevo Horizonte y permanecen alojados en dos albergues durante el año escolar, lugar donde tienen espacios para realizar sus tareas, alimentarse y entretenerse en las noches con películas. El albergue fue construido hace más de 10 años a partir de la labor de la organización indígena regional de la

Fuera de su horario de trabajo, Rocío solía pasar el tiempo a solas, a diferencia de sus compañeras de la universidad Sara y Dina, quienes se acompañaban casi todo el tiempo.

La docente Sara vivió parte de su infancia en una comunidad del pueblo nomatsiguenga y la mayor parte de su vida en el distrito de Pangoa ubicado en la provincia de Satipo. Proviene de una familia de migrantes de la región andina de Huancavelica, donde la población del ámbito rural llega al 69,5%. También, el 80,7% de la población huancavelicana se reconoce como quechua y el 65,23% tiene al quechua como lengua materna (INEI, 2018⁷⁵). Por lo que, muy probablemente, Sara sea hija de campesinos que hablan quechua. Identidad subalternizada en la sociedad peruana. Más aún, en la universidad privada limeña de alto costo, en la que se formó como docente.

Sara realizó hasta tercer grado de primaria en la comunidad nomatsiguenga y después terminó la primaria y secundaria en el distrito de Pangoa. Me aclaró, sin que se lo consultara, que cuando postuló a la Beca 18 lo hizo pensando en estudiar educación, no educación intercultural bilingüe. De acuerdo con su relato, cuando ya había viajado a Lima, responsables de la universidad informaron que los que “eran de la selva” (en referencia a la Amazonia) debían elegir entre “asháninka o nomatsiguenga” (como se explicó anteriormente, pueblos indígenas de la Selva Central). Alguna de las dos opciones debía ser tomada para continuar con la carrera. Entonces, Sara se vio presionada a estudiar EIB. El nombre de la modalidad de Beca 18 es “Beca EIB” por lo que resulta extraño que no se hubiera percatado que se trataba de una beca para formarse como docente en educación intercultural bilingüe. En otros momentos, durante las observaciones realizadas en el aula, percibí a Sara francamente desmotivada con su trabajo, a diferencia de sus colegas de universidad Dina y Rocío.

Selva Central y una agencia de cooperación española. Cuando se realizó la investigación, la alimentación era cubierta por el programa “Qali Warma”. Sin embargo, en años anteriores la alimentación venía siendo cubierta en virtud de un proyecto con el Gobierno Regional de Junín, el cual, tras el cambio de gestión del gobernador, fue cancelado. Además, tal proyecto permitía cubrir los salarios de un coordinador del albergue, de dos tutores de los estudiantes y de una cocinera. Frente a esta circunstancia, el excoordinador y los extutores fueron contratados como docentes del nivel secundaria ante la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). Por lo que, además de su labor en el colegio, debían ocuparse del cuidado de los jóvenes de los albergues. En el caso de la alimentación, una madre de familia de la comunidad y/o los jóvenes se encargaban de cocinar, sin embargo, la comida resultaba insuficiente.

⁷⁵ Fuente: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1569/

Un número no menor de becas en la modalidad “Beca EIB” dentro del programa “Beca 18”, han sido implementada lejos de la Amazonia (en todo el sentido que “lejos” puede significar), por tres universidades privadas en Lima. Existen cuestionamientos hacia estas instituciones pues, por ejemplo, no cuentan con especialistas indígenas de los pueblos a los que pertenecen sus estudiantes (BUKARD, 2017). Una de estas universidades, es jesuita y se ocupó de formar en EIB a jóvenes quechua, quienes provienen de las provincias y regiones andinas. En 2022, lanzó una convocatoria para formar docentes asháninka y awajún, de provincias y regiones amazónicas, a través de la “Beca 18” en la modalidad EIB. Una segunda universidad, la que cuenta con reconocimiento en el área de educación, se ocupó de los estudiantes shipibo-konibo, quienes, en su mayoría, provienen de la región Ucayali, ubicada en el llano amazónico. La formación de los jóvenes asháninkas, quienes provienen mayoritariamente de la Selva Central, estuvo bajo la responsabilidad de una universidad privada y sin ninguna experiencia en el área de educación. Aún más, el dueño de esta universidad criticó un episodio de un programa educativo virtual, realizado por el Ministerio de Educación en el contexto de la emergencia sanitaria, el cual se abocaba al tema de discriminación lingüística. De hecho, Sara afirmó que su formación en EIB no supuso la enseñanza del asháninka.

Después de la entrevista, Sara, me contó que, de la cohorte de 15 jóvenes a la que ella perteneció, sólo 4 egresaron. De estos 15, 13 jóvenes provenían de familias andinas que migraron a la Amazonia. Es decir, no son asháninka ni nomatsiguenga a pesar de que la universidad debería formar a docentes para trabajar en escuelas de comunidades de ambos pueblos indígenas. Además, las únicas 2 estudiantes asháninkas de la cohorte de Sara no lograron concluir la universidad.

Al ser consultada sobre cómo percibe a los estudiantes y a las familias de Nuevo Horizonte, Sara⁷⁶ (2019) indicó:

Los niños yo creo que vienen a la escuela por tener una comida, porque, aquí cuando viene Qali Warma le dan un poco de comida, creo que por eso vienen, en casa, papá, mamá, a veces no tiene dinero para sustentar alimento a los niños, comen lo mínimo, hay algunos niños que vienen comen y se regresan a su casa, he visto hasta mis propios alumnos y los alumnos de otros salones, vienen sólo por la comida, ese es el incentivo para que vengan

⁷⁶ Todas las veces que aparece el nombre ficticio de “Sara (2019)” se refiere a la entrevista realizada por la autora durante el trabajo de campo.

a la escuela porque creo que el estudio no les interesa tanto, más es por la comida. [SARA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Con relación a los padres de familia de sus estudiantes, señaló “Los papás no tienen ese entusiasmo de apoyar a sus hijos, no todos, sí hay papás que se preocupan, preguntan ¿cómo está mi hijo?, ¿se comporta bien o no?”. Del total de 15 estudiantes del aula a cargo de Sara, de entre 9 y 10 años, la docente calcula que “alrededor de 5 padres se preocupan por sus hijos”. Agregó que en una reunión escolar, de un total de 15 padres de familia, entre 7 a 8 “estaban ebrios”. Sara (2019) agregó:

Hay algunos que les dejan a sus hijos con sus hermanos mayores y ellos solitos están acá en la comunidad, y sus papás ni en las reuniones, no se preocupan, hasta sin cuaderno mandan a sus hijos, al inicio he tenido que sufrir porque de uno, dos niños, no tenían cuaderno, ahí encontré cuadernos que habían dejado el año pasado, eso nomás les di. Y con eso siguen estudiando, hasta ahorita no se preocupan, y yo fui y les dije a sus papás `¿qué pasa?, ¿por qué no les compran sus cuadernos? si es su obligación como papás´ y mencionan que no tienen economía para poder comprar. [SARA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Los padres y madres de familia de sus estudiantes, de acuerdo con Sara, se dedican “a la siembra de sacha inchi, de ajonjolí, eso venden, pero es mínimo lo que sacan porque no todos los papás siembran, hay algunos que se dedican a la pesca, a la caza y con eso nomás mantienen a su familia”.

Con mayor intensidad que Rocío, Sara tiene una percepción crítica sobre las familias de sus estudiantes en relación con el cuidado, alimentación y sentido de responsabilidad. Además, Sara señaló que la comunidad nomatsiguenga donde estudió hasta tercer grado de primaria era “más civilizada” pues “como hay nativos y quechuas, los nativos ven y aprenden”, “así como mi papá que tiene chacra” e indicó que “toman menos masato”. Resultó contradictorio que una docente formada en EIB hable de “más civilizados”. Al parecer Sara entiende a sus padres como “quechuas” y los considera “más civilizados” que los asháninkas o “nativos”. Es decir, establece jerarquías entre identidades subalternizadas en Perú.

Al consultar con Sara cómo percibe al perfil del docente en Nuevo Horizonte, indicó:

Un profesor EIB debe tener un perfil de lo que es conocer la lengua, ser parte de la cultura y todo eso, está estipulado en una de las políticas que es la EIB sin embargo no al 100% hay docentes EIB como para que vengan a enseñar aquí y a otras comunidades. Por lo menos yo y mis colegas tratamos

de hacer el esfuerzo máximo por aprender la lengua por entenderlos, apoyarlos en lo que ellos necesitan, estar pendiente con los papás, que vengan, asistan y aprendan algo de lo que es la escuela, y puedan superarse cada día. [SARA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

La docente Dina proviene de un centro poblado no indígena ubicado en el distrito de Pangoa, en la provincia de Satipo, donde estudió la primaria. En vista que no existía colegio secundario, Dina cursó el primer y segundo grado de secundaria en el colegio vecino, ubicado en una comunidad nativa nomatsiguenga, y terminó la secundaria en la capital del distrito. Al igual que Rocío y Sara, Dina estudió EIB en la referida universidad privada con la Beca 18 en la modalidad EIB. De acuerdo con su relato le tomó seis años terminar la carrera y realizar su tesis de licenciatura. Comentó, como Rocío, que en 2018 llegaron a hacer prácticas profesionales a Nuevo Horizonte y fue invitada a trabajar en la comunidad por un profesional no indígena de la CARE. Fue la docente joven más elocuente como también la que mostró más interés en su quehacer con sus estudiantes.

Sobre el proceso de evaluación para la beca EIB, Dina (2019)⁷⁷ afirmó:

El examen fue escrito lo cual aprobé, después hicieron una entrevista, según algunos compañeros que son de la sierra eso debió ser en lengua originaria, pero a mí no me tomaron en lengua originaria sólo en castellano, normal, por eso también logré acceder, llegando a la universidad decido cambiar a la lengua para que me enseñen porque había profesores de esa lengua. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Dina se refiere a que durante la evaluación en la modalidad beca EIB sólo se la evaluó en castellano. Mientras estudiaba en la universidad en Lima decidió optar por ser docente EIB para comunidades asháninka pues había docentes conocedores de esta lengua indígena en la universidad. Es decir, la universidad no contaba con docentes conocedores de las lenguas indígenas de todos los estudiantes. Dina mencionó:

Es EIB se supone que debieron enseñarnos también el idioma cosa que sí se realizó, pero no de manera profunda sino pocos rasgos. Es por ello que quizás no domino la lengua. En esta comunidad estoy aprendiendo a hablar algunas palabras y me ayuda a comunicarme mejor con mis estudiantes.

⁷⁷ Todas las veces que aparece el nombre ficticio de “Dina (2019)” se refiere a la entrevista realizada por la autora durante el trabajo de campo en junio del 2019.

Dina también señaló que durante su formación universitaria no le enseñaron cómo trabajar castellano como segunda lengua, lo que es indispensable para el contexto lingüístico de Nuevo Horizonte.

Al consultar con Dina (2019) sus percepciones sobre sus estudiantes de quinto grado, la docente indicó:

Los veo descuidados, he vivido en pueblo prácticamente toda mi primaria y secundaria, pero a pesar de estar cerca de una comunidad nativa era diferente lo que puedo evidenciar aquí, también me he acercado a vivir en la ciudad, durante mi formación universitaria, también he visto otra vida de los alumnos porque también hicimos prácticas allá, haciendo un contraste de la realidad que yo viví con la realidad de fuera y de aquí es diferente. Aquí lo que veo más preocupante es los papás, les falta inculcarles buenos hábitos de cuidado, de limpieza, higiene para que busquen lo mejor para sus hijos, lo que puedo observar el poco tiempo que estoy acá veo que eso no se está dando, los papás están un poco más alejados. No sé si les preocupa porque ellos deberían, por ejemplo, en la comida vienen sin comer, su único sustento es Qali Warma, si no está ellos de frente te van a decir profesora tengo hambre, me duele mi barriga, como te tienen confianza, cuando no te tienen confianza no te van a decir nada, cuando llegas a conocerlos sí. En cierto modo da pena, es triste ver cómo tratas de apoyarles dado que no están formados por los padres. Los papás son los que inculcan los valores de respeto, de puntualidad, de responsabilidad y esas cosas, ellos no tienen eso. A inicios del año compré materiales para que ellos puedan usar colores, plumones, hasta que nos dieran todavía, pero ellos se los llevan, en esa parte trato de trabajar, pero veo que uno tiene que ser demasiado constante... en la mañana, tarde y noche. No captan, no sé cómo expresarlo... Aparte también en su rendimiento académico puedo decir que muchos están previo al inicio, inicio, algunos, unos dos o uno está en proceso, debido al nivel que ellos deberían alcanzar. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

De manera similar a Rocío y Sara, Dina considera que los estudiantes van a la escuela por los alimentos que les proveen. Critica que los padres de familia asháninka no demuestren “higiene”, “puntualidad”, “respeto” y “responsabilidad”, lo que explicaría, por ejemplo, que no compren útiles escolares a sus hijos, que no los alimenten durante el día y que los niños no se aseen antes de ir a la escuela. Para Dina, las familias asháninka carecen de valores considerados por ella centrales. Además, indicó que el rendimiento académico de sus estudiantes es muy limitado (“previo al inicio” en referencia a las categorías que usa la evaluación censal del estudiante -ECE- para calificar).

Para sopesar las observaciones proporcionadas por Dina, Sara y Rocío, cabe señalar que las familias asháninka de Nuevo Horizonte comercializan algunos productos de sus chacras, como el cacao, pero el ingreso económico es, por lo general, insuficiente. Además, entre sus gastos no se priorizaría la compra de útiles escolares debido a que se trata, por lo general, de familias con baja escolarización o sin ella. Con todo, un buen número de familias recibe el programa de transferencia económica condicionada llamada “Juntos”, que proporciona un monto de alrededor de 120 dólares americanos cada dos meses a las familias con hijos en edad escolar.

Otro hecho que permite balancear la observación de la docente tiene que ver con el abastecimiento de alimentos en sociedades cuyos recursos dependen de la compra de ciertos víveres (dependiendo de la disponibilidad de dinero), la pequeña agricultura, y, la caza y la pesca, actividades que requieren de tiempo y esfuerzo físico en vista de la lejanía donde se realizan con relación al “centro” de la comunidad, donde se ubica la institución escolar. Por ejemplo, resulta complicado establecer tres horarios de alimentación con productos variados (como sucede en la ciudad) pues, para ello, es necesario disponer de alimentos de manera permanente, así como contar con una persona que los cocine y, en ese transcurso de tiempo, no se dedique a su chacra, ubicada lejos del hogar. De hecho, cocinar en Nuevo Horizonte implica otras actividades como cargar agua desde el río y traer leña. Entonces, alimentarse tres veces al día involucra un despliegue de un conjunto de tareas que toman más tiempo y dedicación que en la ciudad. Este hecho explicaría que, en Nuevo Horizonte, donde el aprovisionamiento no depende apenas del mercado y donde no existen servicios básicos, las personas se alimenten de acuerdo con la disponibilidad de los recursos y tiempos existentes.

Asimismo, debido a la particularidad de la tierra en Nuevo Horizonte, las chacras de las familias quedan a varias horas de camino lo que influye en que las familias pernocten en casas pequeñas que tienen en sus chacras mientras sus hijos permanecen solos en el centro la comunidad a fin de asistir a la escuela. El hecho que no los lleven a trabajar a la chacra muestra que algún valor le dan a la escuela. Aunque puede ser el caso que algunos jóvenes prefieran ir a la escuela a fin de evitar el trabajo en la chacra.

La puntualidad señalada por Dina, implicaría saber leer la hora, tener acceso a celulares o relojes y, sobretodo, tener importancia en su contexto próximo. Además, ocurre que la

puntualidad no es una característica extendida en la sociedad peruana, ni siquiera en la urbana.

En general, las opiniones de Rocío, Sara y Dina contienen observaciones críticas y ninguna observación positiva sobre las familias asháninka. Sus cuestionamientos abordan, principalmente, el cuidado que dan los padres y madres a sus hijos, lo que respondería a una reflexión parcial sobre las condiciones socioeconómicas y ambientales que afectan a las familias. A fin de nutrir sus diagnósticos y sopesar juicios es necesario conocer cómo transcurren las vidas de las familias, para lo cual es necesario construir relaciones de mayor cercanía con ellas, por ejemplo, a través de las visitas a los hogares, lo que no se observó, ni una sola vez, durante mi permanencia en Nuevo Horizonte.

Dina (2019) comparó la comunidad nomatsiguenga en la que estudió una parte de la secundaria con Nuevo Horizonte:

[...] incluso eran más organizados que nosotros que somos colonos, pero yo digo eso depende de cada líder que tenga la comunidad, si la comunidad tiene un buen líder la comunidad va a ir derecho, la comunidad puede exigir profesores del mismo idioma, profesores con más estudios, más preparación, más aptos, pero si tú no conoces eso, estás aislado, todo ello... es por eso que precisamente se presentan las falencias. No son responsables, no se presentan a las reuniones y cuando pasan algunas cosas, no es como otros jefes que toman cartas en el asunto, roban, en otras comunidades no va a pasar eso, como si nada discúlpate y ya, en otras comunidades te castigan de diferentes maneras, pero acá se roban y no pasa nada, eso es el problema, no corrigen lo que debería ser corregido. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Dina indica que existe una debilidad organizativa en Nuevo Horizonte pues ella no encuentra un liderazgo claro por parte de las autoridades. Si bien la CARE se ha posicionado como una organización indígena reconocida en el país en los últimos años, Nuevo Horizonte, donde vive el presidente de la organización, posee, de acuerdo con Dina, limitaciones en su gobierno interno. Cuando se realizó el trabajo de campo, el hermano del presidente de la CARE, era el “jefe” de Nuevo Horizonte, término local usado para designar a la autoridad de la comunidad nativa. Dina parece haberse confrontado, por primera vez, con situaciones como robos a la directora de la escuela en Nuevo Horizonte. Explicó este hecho por la debilidad del liderazgo en Nuevo Horizonte. Comparó a Nuevo Horizonte con la comunidad indígena cercana al

centro poblado de donde ella proviene. Es decir, para Dina no todos los indígenas de la Amazonia habrían desarrollado las mismas capacidades organizativas.

Durante mi estadía alcancé a escuchar distintas versiones sobre el robo de dinero, el cual fue entregado por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) a la directora Nadia a fin de realizar arreglos en la infraestructura de la escuela. Se trata de un presupuesto asignado con regularidad. Según Nadia, fue sustraído de su habitación en la comunidad. De acuerdo con algunos padres y el responsable de la APAFA, con quienes conversé, les resultaba dudoso que la directora haya llevado a la comunidad una cantidad importante de dinero sin haber coordinado el cuidado de este con la APAFA ni con algún otro docente.

La percepción de las tres docentes sobre sus estudiantes y los padres y madres de familia asháninka responde a una historia republicana de relaciones jerárquicas construidas sobre nociones de cultura, raza y regionalismos en el Perú.

Como se explicó en el acápite 2.3, en la Selva Central el término “colono” es utilizado para denominar a las personas que provienen de los Andes y se asentaron en la Amazonia. Satipo, provincia amazónica de la región Junín, ha recibido migrantes de las provincias andinas de Junín, y, de regiones del sur andino como Ayacucho, Apurímac y Huancavelica, los que tienen más del 50% de población hablante del quechua (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b). Es decir, en Satipo confluye población de identidades étnicas andinas (quechua) y amazónicas (Por ejemplo, asháninka y nomatsiguenga). En algunas comunidades asháninka de la Selva Central viven pobladores quienes suelen identificarse como asháninka o como “colono”, lo que no ocurre en río Ene donde las comunidades asháninka cuentan mayoritariamente con pobladores también asháninka. Si bien no se consultó directamente a las docentes de Nuevo Horizonte su identificación étnico-racial, Dina, de padres provenientes de los Andes centrales o sierra central se identificó como colono. Sara es hija de padres oriundos de la región Huancavelica, donde la mayoría de la población habla quechua y/o se identifica como quechua. Indirectamente, Sara se identificó como hija de quechuas. Para Sara los “nativos” aprenden de los “colonos” y, por eso, pueden ser más civilizados. En la Selva Central los “colonos” y andinos suelen sentirse culturalmente superiores a los asháninkas (Tal como muestran las opiniones de Sara y Dina). Sin embargo, “colonos” (muchas veces, descendientes de campesinos quechuas) y asháninkas constituyen identidades desvalorizadas en la sociedad peruana dominante.

Diversos investigadores coinciden en señalar la dificultad de identificar “lo indígena” en los Andes peruanos (GARCÍA, 2008; PAJUELO 2007). La “indigeneidad” opera dentro de “formaciones nacionales de alteridad” por lo que no existen fronteras naturales (BRIONES, 2010; DE LA CADENA Y STARN, 2010). Una de las fronteras social e históricamente construida en la Selva Central, es aquella que distingue a los indígenas o nativos (de la Amazonia) de los colonos, andinos o quechuas. A través de las vicisitudes de la historia y la presión de las políticas homogeneizantes, diversas identidades en los Andes aceptaron una identidad de “campesino mestizo” introducida por militantes socialistas opositores del capitalismo agrario (SMITH, 2002). Hace relativamente poco tiempo se usaría el término “quechua” como identidad étnica. “Colono” remite a una identidad más cercana al mestizo y más alejada del indígena. En efecto, Sara y Dina, una como descendiente de quechuas y la otra como colona, estarían en una posición menos subalternizada que los asháninkas de Nuevo Horizonte.

A fin de comprender las nociones de cultura y raza en Perú se necesita contextualizarlas en las realidades de los espacios regionales (GREENE, 2010). Las ideologías regionalistas se interrelacionan con “cultura” y “raza” produciendo una resignificación de los experimentos multiculturales oficiales llevados a cabo en el Perú. Ejemplo de ello, las identidades sociales están jerarquizadas, racializadas y regionalizadas y son identificadas, en la política multicultural contemporánea, cuando cumplen con la “trinidad lengua-cultura-territorio” (GREENE, 2010). Los asháninka de río Ene cumplen con los requisitos; hablan asháninka, tienen referentes culturales propios y habitan en su territorio ancestral. Sara y Dina no hablan quechua a pesar de que, posiblemente, sus padres o abuelos sí lo hablen por lo que no cumplirían con la “trinidad”. Con todo, la preponderancia de la historia Inca en el imaginario nacional, colonial y republicano, participa de la jerarquía entre los andinos y amazónicos.

De hecho, las docentes Sara y Dina realizaron algunos comentarios racistas sobre las familias asháninka. Sara mencionó el estado de ebriedad en el que suelen estar los padres de familia asháninka, incluso cuando asisten a las reuniones de la escuela. Afirmó que, en reuniones escolares, de un aproximado de 15 padres de familia 7 u 8 estarían ebrios. Dina subrayó la falta de higiene de las familias y de sus estudiantes.

[...] Una cosa es humildad otra cosa es ser cochinito, no bañarse, muchos acá podemos observar... antes mis estudiantes venían como sea, ahora al

menos les digo que se laven no sé si me hacen caso pero al menos la mosca no les persigue... y eso no sólo se observa en ellos también en los papás, ellos también andan así, entonces si en casa no reciben esos hábitos los niños no lo van a hacer, así la profesora les diga todos los días, les digas te voy a castigar, ahí recién lo van a hacer, no entienden, no sé cómo expresar esto, yo les hablo diario, hay que lavar la carita, los piecitos, las manitos, el río está ahí, ahora está limpio el río, pero no obedecen, les digo los voy a castigar, de mentira les digo para asustarlos pero igual no lo hacen, entonces uno se cansa ya... no hacen caso, uno se cansa, les digo no es para mí es para ustedes, ya están en quinto grado, son jovencitos, mayorcitos... algunos piensan en tener enamorado, enamorada porque aquí a muy temprana edad desarrollan su sexualidad. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Fui testigo, en más de una ocasión, de comentarios sobre la falta de higiene de los indígenas, por parte de docentes y profesionales de salud, en las comunidades que he visitado en la Amazonia. Recuerdo una conversación con una docente “colona” de Mazamari, hace 12 años, en una comunidad del alto Ene. Se quejaba de que sus estudiantes ingresaban sucios a la escuela. Repliqué que los había visto tomando baño en el río, a lo que sentenció “Pero se bañan sin jabón”. Parece que nada era suficiente. Durante mi permanencia en el albergue observé que las jóvenes de secundaria iban diariamente al río a lavarse antes de las seis de la mañana, lo que para mí resultaba imposible y creo que para las docentes también.

Dina (2019), de manera similar que Rocío y Sara, consideró que los estudiantes asistían a la escuela por la alimentación:

Por la comida, creo que algunos por aprender, de aquí... del vicedirector, Jenifer, algunos padres sí quieren que sus hijos aprendan, un tercio y eso para aprender, la mayoría no, algunos paran faltando, vienen a veces, cuando no hay comida en su casa es que vienen, cuando hay [comida] no vienen. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Consulté con Dina si había preguntado directamente a los niños. Dina (2019) contestó:

Les he preguntado, como también faltan, me dicen profesora había bastante pescado, hemos hecho ahumado, te dicen muchas cosas... pero hay papás, también, que quieren que sus hijos se superen, hay padres jóvenes que creo que sí están aprendiendo, pero los que son papás antiguos, más adultos, son los que todavía no cambian, no doblan su forma de pensar, a las niñas las discriminan, que cuando ya están en colegio que vean su vida, que busquen su esposo, no pagas por el lugar en el que vives, te dan un espacio, haces tu chocita tu casita y ya estás, lo que puedes alcanzar a traer del río, de la chacra, esas cosas. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Es probable que padres de familia jóvenes, quienes han tenido acceso al nivel primaria e incluso secundaria, en el distrito de Mazamari (Como el presidente de la CARE y algunas madres jóvenes de Nuevo Horizonte), o en la propia comunidad (Desde hace poco más de 10 años funciona el colegio secundario en Nuevo Horizonte) otorguen más prioridad a la educación formal pues la han transitado. Asimismo, tienen mayores recursos para orientar a sus hijos en el camino de la escolarización y pueden haber desarrollado nuevas expectativas producto de su experiencia escolar. Dina afirma que algunas niñas no son enviadas al colegio pues se espera que establezcan sus propias familias siendo jóvenes. La matrícula escolar entre niños y niñas es pareja en el nivel primario pero probablemente no lo sea en el secundario. Por ejemplo, en el aula de quinto grado, a cargo de Dina, había 11 niñas de un total de 23 estudiantes. Durante las observaciones de aula, los niños solían participar más activamente que las niñas.

Con relación al perfil de los docentes de la zona, Dina (2019) señaló:

Como le estoy diciendo es mi primer año trabajando, ni bien terminé la universidad me vine a trabajar aquí pero hasta donde tengo entendido, sí hay maestros asháninka, ahora te están exigiendo por la lengua, por el idioma, que deben dominar y creo también hay de la sierra, la profesora de sexto, de cuarto, y ya también así como ellas que son de la sierra y están aquí trabajando también hay profesores de la sierra que están más arriba trabajando, no todos son netos asháninka, hasta donde he podido entender lo que comentan. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

La contratación en la EIB estatal considera indispensable el manejo de la lengua indígena. La contratación de docentes de “la sierra” (o de los Andes, grupo al cual ella no se adscribe) para escuelas ubicadas en comunidades asháninka supone, muchas veces, acaloradas disputas en el ámbito local. Ejemplo de ello, las organizaciones indígenas y los sindicatos de maestros indígenas (de la Amazonia) suelen defender las plazas de trabajo de los docentes en las escuelas de comunidades a fin de que docentes indígenas sean contratados. A su vez, las UGEL pueden destinar plazas de trabajo por relaciones de afinidad personal o, incluso, corrupción (OLIART, 2011; ALCAZAR Y VALDIVIA, 2011). En la Selva Central la población proveniente de los Andes (o sus descendientes “colonos”) suelen ser élites locales, por lo que es más probable que ocupen cargos públicos en instancias como la UGEL en comparación con los asháninka. De ese modo, es más factible que beneficien a otros docentes andinos al asignar plazas de trabajo. No obstante, en la actualidad, es requisito formal aprobar

la prueba de dominio de lengua indígena u originaria a fin de ser contratado como docente en una escuela EIB.

Para resumir el primer perfil docente, Rocío, Sara y Dina vivieron parte de sus vidas en comunidades nativas o estudiaron en instituciones educativas ubicadas en comunidades nativas, ubicadas en la Amazonia de la región Junín. Su procedencia, vinculada a una comunidad nativa, les permitió acceder a una beca estatal a fin de formarse en EIB para trabajar en comunidades indígenas de la Amazonia. No obstante, dos de ellas, Sara y Dina, provienen de familias de los Andes. En el caso de Rocío, es hija de un matrimonio mixto asháninka-no asháninka pero no habla fluidamente la lengua asháninka. La formación de las tres docentes en una universidad privada de alto costo en Lima tuvo limitaciones en el estudio de la lengua indígena, en la enseñanza de castellano como segunda lengua y en la interculturalidad. A fin de ser contratadas en una escuela EIB, es necesario contar con una “Constancia de dominio de la lengua originaria”, lo que no habría sido posible para los docentes. Sin embargo, la Beca EIB señala que un compromiso de los egresados es trabajar en escuelas EIB de sus jurisdicciones. Con todo, fue la invitación de la CARE lo que las llevó a trabajar en Nuevo Horizonte.

Las docentes comparten una mirada crítica sobre el cuidado ejercido por los padres y madres de familia asháninka hacia sus hijos e hijas, así como sobre algunos valores morales (responsabilidad, puntualidad). El cuestionamiento se extiende hacia el rol de las autoridades de Nuevo Horizonte, tras un problema de hurto de dinero sufrido por la directora. No parecen sentirse cómodas en la comunidad pues no se les observó pasear, conversar con los adultos ni frecuentar los hogares durante las tardes, a diferencia, por ejemplo, de las dos docentes asháninka del nivel inicial.

8.1.2. Segundo perfil docente: Anderson, asháninka y formado en EIB en un programa de tradición en la Amazonia peruana

El profesor Anderson, de poco menos de 40 años, encargado del segundo grado de primaria, proviene de una comunidad asháninka del distrito de Río Negro, ubicado cerca de la carretera

y de la ciudad de Satipo. Su padre es de Lima y su madre, asháninka. El docente fue el único que se identificó abiertamente como asháninka. Anderson (2019)⁷⁸ refirió:

Yo vivo en una comunidad nativa se llama San Juan de Cheni. Entonces mi papá mi mamá ahí viven... la comunidad se llama Shintoriato, donde vive mi mamá, mi papá ha venido de Lima, ha venido como comprador, años atrás, de papaya, las frutas de la selva, entonces ahí se han conocido, se han enamorado, ahí ya mi papá vino a la selva. Yo domino el asháninka 100% porque mi madre junto yo he crecido, claro que mi papá también estaba allí, pero más habla mi papá el castellano, yo más me he dedicado a aprender el asháninka, yo más me he dedicado, mis hermanos no saben, poco nomás, algunos entienden, comprenden, pero expresarse oralmente poco. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Mi estadía en la comunidad coincidió con el segundo año de trabajo de Anderson. Cuando conocí al docente, me dio a conocer sus apreciaciones sobre las familias. Indicó que los padres de familia “van a sus chacras y no apoyan”, es decir, no acompañan el desenvolvimiento de sus hijos, “no compran los útiles escolares”, “se pierden cosas” y, como novedad frente a las demás docentes agregó que existen fuertes conflictos entre algunas familias. Es decir, de manera similar a las docentes, Anderson cuestionó el cuidado brindado por los padres y madres asháninkas hacia los niños, así como la organización y convivencia en la comunidad.

María, esposa de Anderson, una de las dos profesoras del nivel inicial, me comentó, en una de las ocasiones en las que la encontré de visita en uno de los hogares asháninkas, que sus dos hijos viven en una habitación alquilada en la ciudad de Satipo pues estudian el nivel secundario en un colegio de la ciudad. La menor de sus hijas, de 2 años, los acompañaba en Nuevo Horizonte. Ambos docentes asháninkas viajan de Nuevo Horizonte a Satipo todos los fines de semana a fin de visitar a sus hijos en la ciudad pues aún son menores, lo que implicó, para el 2019, un gasto de alrededor de 60 dólares para ambos entre transporte fluvial (2 horas) y terrestre (2 horas).

Anderson resaltó en varios momentos su conocimiento de la lengua asháninka lo que se podría deber a que el Ministerio de Educación ha construido sobre ella el perfil de docente

⁷⁸ Todas las veces que aparece el nombre ficticio de Anderson (2019) se refiere a entrevistas realizadas por la autora durante el trabajo de campo en junio del 2019.

intercultural bilingüe. Como se señaló, se requiere una constancia de dominio de la lengua indígena a fin de ser contratado como docente EIB.

Anderson me comentó que no fue evaluado con la prueba de dominio de lengua originaria, administrada por el Ministerio de Educación en el mes de noviembre del 2018, pues la directora Nadia no le concedió el permiso para salir de Nuevo Horizonte hasta Satipo. Señaló que realizó la prueba recién en junio de 2019 por lo que no estaría recibiendo el pago adicional por ser docente EIB de una escuela de “Fortalecimiento cultural y lingüístico”. Mencionó, que les propuso a las docentes más jóvenes que les podría enseñar asháninka, pero no tuvieron interés.

Anderson resaltó su conocimiento del asháninka, lo que contrasta con el manejo de la lengua indígena por las generaciones jóvenes del distrito de Río Negro, de donde Anderson proviene. Desde hace unos 15 años, conozco a algunas familias asháninka de comunidades nativas del distrito de Río Negro, con un par de ellas mantengo comunicación. A diferencia de Nuevo Horizonte y, en general, de las comunidades asháninka de río Ene, las generaciones más jóvenes de asháninkas del distrito de Río Negro difícilmente hablan asháninka. De hecho, Anderson afirmó que ninguno de sus hermanos habla la lengua, “sólo la entienden”.

Una situación similar ocurre en el distrito de Mazamari, también ubicado en la provincia de Satipo. En junio de 2019, charlé con el presidente de la Organización de Comunidades Asháninkas de Mazamari (OCAM), organización asháninka local al igual que la CARE. La oficina de la OCAM está ubicada en una comunidad nativa que cuenta con residentes colonos, varios comercios, casas de dos pisos de material “noble” (ladrillos y cemento) y un servicio de cuidado infantil estatal implementado sólo en zonas urbanas y periurbanas, lo que refleja la heterogeneidad de las comunidades asháninka de la provincia de Satipo. Cuando conversamos sobre mi investigación, la principal inquietud del presidente de la OCAM fue que los asháninkas de las comunidades afiliadas a la organización “entienden el asháninka, pero no lo hablan”. Me consultó, preocupado, cómo remontar esta situación. Agregó que deja a su menor hijo al cuidado de su abuela materna para que aprenda asháninka, pero la abuela “se olvida de hablarle” y conversa con el niño en castellano.

Los asháninkas de los distritos de Río Negro y de Mazamari, así como los del río Ene, a pesar de ubicarse en una sola provincia, han atravesado particulares procesos históricos lo que

explica su diversa situación sociolingüística. Para algunos asháninkas de Mazamari, afiliados a la OCAM, puede resultar esencial fomentar el uso del asháninka en la escuela pues las generaciones más jóvenes hablan menos la lengua que los mayores, entienden pero no la hablan o no la comprenden, lo que no sucede en el río Ene. Así, el uso común del asháninka en río Ene puede explicar por qué para la CARE no parece ser una preocupación, hoy por hoy, fortalecer o revitalizar el uso de la lengua indígena en la escuela, como indica el Modelo del Servicio de EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a).

Las trayectorias educativas de Anderson y de su hermano mayor muestran el ímpetu por educarse. De hecho, Anderson consiguió realizar parte de su educación básica gracias a la Misión SAM y a un colegio público ubicado en Mazamari. Don Tomás, anciano de Nuevo Horizonte, también mencionó a la misión evangélica en su narración sobre el origen de la escuela y la formación docente de algunos profesores que trabajaban en comunidades del río Ene. Además, la formación en EIB a la que accedió Anderson fue en el programa FORMABIAP, financiado por agencias de cooperación internacional, lo que refleja la insuficiente presencia del Estado como proveedor del derecho a la educación.

Anderson culminó su educación secundaria en una institución pública ubicada en Mazamari, donde los estudiantes asháninka eran muy escasos. Según el relato de Anderson, culminar la secundaria y acceder a una educación superior resultaba poco común entre los asháninka. Con todo, Anderson no cuenta con certificación como docente (“título pedagógico”) pues no llegó a defender su tesis. Por eso, indicó tener dificultades en la contratación docente pero afirmó que su conocimiento de la lengua indígena le ayuda a ser contratado en comunidades asháninka así no cuente con la certificación pedagógica.

El docente explicó que no ha podido conseguir el “título pedagógico” debido a sus responsabilidades familiares, así como a los costos que implica viajar de Satipo, en la Selva Central, hacia Iquitos, ciudad ubicada en la Amazonia norte peruana a la cual se accede sólo vía fluvial o aérea. Anderson tiene deseos de obtener la certificación, la que, además, es requisito para ingresar en la carrera meritocrática conocida como “Carrera Pública Magisterial”, en el marco de Ley de Reforma Magisterial aprobada en 2012 (CUENCA, 2013). También, la certificación es necesaria para acceder a trabajos mejor remunerados como ser acompañante pedagógico intercultural.

El docente me contó que decidió no realizar su tesis en el FORMABIAP, debido a la lejanía, tiempo y costo que involucraría. Una de sus alternativas era obtener el grado de “licenciatura” a través de la modalidad semipresencial o “a distancia”, como se conoce localmente, en una universidad privada en Satipo pero tenía dudas al respecto. Esta modalidad permite combinar la formación superior con el trabajo docente. El tipo deferta privada universitaria, a la que se refiere Anderson, precisa de menor dedicación que, por ejemplo, la oferta pública. Sin embargo, en el contexto actual de regulación estatal de la oferta privada en el marco de la Ley de Reforma Universitaria, vigente desde el 2014, existen universidades cuyo licenciamiento institucional ha sido denegado pues no cumplen con condiciones mínimas para brindar un servicio educativo. De ahí que el docente haya cambiado de idea respecto de acceder a uno de estos centros educativos privados ubicados en Satipo. Sin embargo, una de las docentes de educación inicial me comentó espontáneamente que estudiaba educación “a distancia” en una universidad religiosa y privada en Nicaragua. Podría ser el caso que Anderson opte por esta universidad.

Con relación a la contratación de docentes en escuelas de comunidades asháninkas, Anderson advierte la menor presencia de docentes asháninka en comunidades indígenas ubicadas en los distritos cercanos a la ciudad de Satipo, donde los asháninkas compiten, aún más, con docentes provenientes de los Andes y/o de ámbitos urbanos de Satipo. Por lo general, los docentes andinos suelen tener estudios profesionales concluidos o ser titulados frente a los asháninkas. Una razón es que, en líneas generales, existen mayores desigualdades en el acceso a educación básica y superior entre los indígenas de la Amazonia que entre la población de los Andes.

Si bien Perú presenta tasas promedio de cobertura en educación relativamente altas en la región latinoamericana, existen inequidades educativas entre los pueblos indígenas. El máximo nivel alcanzado (de nivel secundaria o superior) por la población indígena entre 25 y 64 años es de 28%, mientras que el total nacional es de 58%. El analfabetismo, para el referido rango, es de 18% si se tiene una lengua originaria como lengua materna, frente a un 4% si la lengua materna es el castellano. En la población indígena amazónica el analfabetismo llega al 24.4% (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b).

Además, las condiciones de vulnerabilidad social y económica tienden a ser mayores entre la población indígena amazónica en comparación con el resto de la población nacional. En la

población indígena amazónica la pobreza es de 65%, 3.3 veces más que la población no indígena (ENAH0, 2014 en Ministerio de Educación, 2016b). Con relación a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) el 9% de la población indígena vive en condiciones de hacinamiento cercano al 7% para la población nacional. Sin embargo, en población indígena amazónica, el índice es de 53% (ENAH0, 2014 en Ministerio de Educación, 2016b). Es decir, los indígenas de la Amazonia son los peruanos que enfrentan las condiciones de vida más excluyentes del país.

La marginalidad social que padecen los indígenas de la Amazonia, así como su tardío acceso a la escolarización frente a población andina y mestiza explica, en parte, que no existan suficientes docentes asháninkas (con formación profesional) para atender la demanda requerida por lo que, muchas veces, deben ser contratados docentes andinos.

Otro elemento causante de la presencia de docentes andinos en escuelas de comunidades asháninkas es la sobreoferta de docentes en la educación “regular” (no EIB). Por eso, muchos docentes andinos suelen trasladarse considerables distancias a fin de encontrar plazas vacantes donde trabajar. En la EIB en la Amazonía, no obstante, persiste la situación contraria pues hay un déficit de maestros profesionales que hablen la lengua indígena. Por eso, docentes andinos y “colonos” de la región Junín, quienes no encuentran plazas de trabajo cercanas a sus hogares, suelen emplearse en el ámbito rural y amazónico de la región, muchas veces en comunidades asháninkas.

Las escuelas ubicadas en comunidades indígenas próximas a zonas urbanas suelen tener plazas más disputadas que las escuelas de comunidades rurales remotas pues los docentes pueden ir y volver, a diario, en motocicletas o automóviles desde sus hogares, por lo general en las ciudades. Mientras que los docentes contratados en escuelas de comunidades remotas visitan sus hogares, como mucho, los fines de semana o, más comúnmente, con menos frecuencia debido a los costos del transporte terrestre y/o fluvial. Además, como se señaló, existen redes de corrupción en las instituciones públicas locales, responsables de la contratación docente, las que tienden a favorecer a los docentes próximos a los círculos de poder (quienes, por lo general, no suelen ser indígenas de la Amazonia). En suma, el superávit docente en la educación regular (no EIB) y prácticas locales de corrupción participan también en que los asháninkas no sean siempre contratados en plazas de escuelas EIB.

En la última década, sin embargo, la contratación docente del Ministerio de Educación oficializó la priorización del “dominio de la lengua originaria” (A un nivel básico, intermedio o avanzado) frente a la formación pedagógica, por lo que, en escuelas registradas como EIB, el requisito para ser contratado como docente es aprobar la prueba de dominio de la lengua.

Al consultar sobre cómo es el perfil del maestro en el río Ene, Anderson recalcó que es formado en EIB, que es asháninka y habla la lengua, lo que le permite comunicarse con sus estudiantes y padres de familias sin inconvenientes. Indicó que trabaja con el “proyecto”, al parecer en referencia a la propuesta pedagógica EIB del Ministerio de Educación, para lo que se requiere, en principio, involucrar a los padres de familia en la definición del calendario comunal. Además, remarcó la importancia de contar con materiales de castellano como segunda lengua. Anderson (2019) explicó:

La educación depende de cada uno, de nuestro compromiso de nosotros, cómo nos han enseñado, por ejemplo, yo estude educación EIB en FORMABIAP, a mí me han enseñado que nosotros debemos, cuando llegas a la comunidad, tienes que coordinar con las autoridades para que te puedan ayudar en los materiales, los docentes bilingües tenemos que demostrar como EIB, nosotros estamos trabajando con el proyecto, eso es lo ideal, conmigo no hay problema, siempre me entienden, yo sé que ese perfil, yo me siento orgulloso, yo soy asháninka, los papás ven si estoy trabajando como EIB o no, cuando son asháninka y me comprenden es un avance para mí pero el resto que no hablan asháninka los niños no estarán practicando como es un profesor EIB. Yo en mi caso estoy todo bien, con mis niñitos me entienden, me comprenden, estamos demostrando un avance con los chicos, con mi persona, sí me comprenden, en castellano cuando yo trabajaba eran tímidos no querían soltarse, pero gracias a dios que apareció el `castellaneando´ [texto escolar de castellano como segunda lengua] porque años antes no había. No había, años atrás no había, eso recién se ha dado hace 3 años con este, dicen que es un proyecto también, no están dando de este año, sólo de años anteriores, hemos solicitado a la UGEL y nos han dicho que no, ya se terminó ese proyecto, así nos ha dicho la directora. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Anderson se mostró orgulloso de su formación profesional ya que le habría permitido contar con recursos para trabajar la EIB en Nuevo Horizonte, lo cual, según señaló, implica coordinar estrechamente con los padres y madres de familia, sentirse orgulloso de ser asháninka y hablar la lengua a fin de que pueda ser comprendido por sus estudiantes. Indicó que cuando habla en castellano, los estudiantes son “tímidos” pues no lo entienden.

En dos ocasiones Anderson mencionó el término “proyecto”, para referirse a la EIB como también a los libros de enseñanza de castellano como segunda lengua denominados

“castellaneando”. “Proyecto” es un término usado ampliamente por las ONG y algunas organizaciones indígenas para denominar sus intervenciones, por lo general de limitada duración. En el primer caso, Anderson se refiere a que la EIB tomó fuerza como política en el 2011, antes era impulsada, con mayor afán, por organizaciones de la sociedad civil con los aportes de las agencias de cooperación internacional. Sobre el material “castellaneando”, Anderson indicó que los textos han sido elaborados durante pocos años y que no se elaborarían más pues el “proyecto” habría terminado. Anderson parece mostrar así su percepción sobre las discontinuidades de la EIB como política.

También opinó sobre el escaso reconocimiento que la EIB poseía tanto para los docentes en las escuelas como para el Ministerio de Educación. Anderson (2019) mencionó:

[...] gracias Dios que yo me he preparado en la pedagogía con FORMABIAP, me han preparado bien, este proyecto que están haciendo actualmente para mí no es otro mundo, me han enseñado años atrás, no es nuevo, nosotros ya entendemos desde años atrás, pero lamentablemente la gente de arriba decía `No ese proyecto, no hay desarrollo, es un atraso como van a recopilar de años atrás, revalorar nuevamente, es un atraso, la educación intercultural bilingüe es un atraso, ¿cómo va la cosmovisión?, los asháninka, las costumbres, eso ya se perdió, no debe ser, eso decía un profesor de sexto grado aquí también ha trabajado, y no le gustaba trabajar con el proyecto, cuando yo escuchaba yo calladito como soy solito no puedo, cuando somos entre 3 o 4 nos defendemos pero si soy solito... Yo veo los colegas también por cumplimiento lo están haciendo no toman con seriedad esos proyectos, lo copian nomás, pegan, no lo practicamos, cuando nos reunimos yo digo profesor este proyecto tenemos que hacer cumplir, a veces como no nos da la gana, pero tenemos que hacer cumplir, esto es el trabajo de nosotros, los docentes, para eso nos hemos formado y demostrar para qué hemos venido acá, plasmar qué es el proyecto. La unidad se trabaja en la ciudad, claro se puede trabajar aquí también pero no está nuestro contexto. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

La política sectorial de Educación intercultural y Educación intercultural bilingüe (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b) junto a otras normativas y planes han sido oficializados por el Ministerio de Educación durante la última década. Anderson afirma que, anteriormente, la EIB era menospreciada tanto en el Ministerio de Educación como entre los propios docentes. Sin embargo, hoy tiene una ordenada y actualizada normativa, lo que le da legitimidad.

En este sentido, L. E. López (2016) afirma que el Estado peruano ha tomado el liderazgo sobre la EIB, se ha nutrido de experiencias de la sociedad civil, así como ha dialogado con las organizaciones indígenas. Vigil, Salas y Reyes (2019, p.53) señalan:

En los últimos ocho años, como afirma Luis Enrique López (2016), la EIB ha dejado de ser “la cenicienta” en el ámbito del Ministerio de Educación [...] Ahora tiene más visibilidad y la Dirección de EIB (que mantiene una coordinación con el Ministerio de Cultura) busca situarla en las diferentes instancias del sistema educativo, como lo mandan las distintas leyes nacionales e internacionales. Además, existe una Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, firmada por el Ministro de Educación. Así pues, se podría decir que la EIB en el Perú está pasando, a nivel estatal, su mejor momento. (VIGIL, SALAS Y REYES 2019, p.53)

Anderson detalló de qué se trata, una parte de la propuesta pedagógica de EIB, la cual supone el desarrollo de un calendario de actividades de acuerdo con las ocupaciones productivas de las familias asháninka de la comunidad. Los estudiantes y el docente deberían, en el caso detallado por Anderson, acompañar en la pesca a las familias, lo cual resultaría poco factible para los docentes no asháninka. Anderson (2019) explicó:

[...] a los papás hay que preguntarles qué se hace en marzo, abril. Ahora estamos en proyecto de pesca con atarraya es de ese mes, julio, ahí colaboran los padres también, vamos a vivenciar, salimos, tarrafeamos⁷⁹, cosechamos diferentes peces, los niños están observando. Cuando eres asháninka, pero cuando eres colono qué vas a poder, no puedes. En castellano pueden, pero en asháninka no pueden. Algunos ya con el tiempo de trabajo ya saben ya algunas palabras, porque antes cuando no era importante la EIB a ellos no les importaba, al contrario, nos decían `eso es un retraso, retraso´, los papás también decían `ese mismo proyecto, mis niños quiero que superen más´. Pero también informarles a los profesores bilingües como se ha empezado esta educación porque profesores asháninka quieren profesor hispano para sus hijos. Dicen `Que aprendan más el castellano´, pero cuando un profesor bilingüe domina las dos lenguas es mejor, ahí están equivocados. ¿Nosotros en la escuela enseñamos puro asháninka? ¡No! Ellos piensan así pues, lamentablemente... no es así pues, se tiene que trabajar los dos, cuando es bilingüe comprende más rápido, cuando en hispano no, eso es lo que he visto. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Anderson afirmó que los docentes junto con los niños deben participar de actividades de la comunidad como es el caso de la pesca con atarraya, lo cual no es bien visto por algunos padres de familia y no podría ser realizado por un docente no indígena. De acuerdo con la

⁷⁹ Pescar haciendo uso de una red.

propuesta pedagógica presente en el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB):

[...] los procesos de aprendizaje que se abordan desde un enfoque intercultural se generan a partir de las actividades socio-productivas y la problemática de la comunidad. De tal manera que los niños, niñas y adolescentes comprenden su participación en las actividades que forman parte de la vida diaria en la comunidad, sean estas productivas, recreativas o rituales, en sus respectivos espacios de realización. A través de dichas prácticas acceden a los conocimientos, nociones y significados propios de su pueblo originario, los mismos que forman las bases de su aprendizaje. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p.15)

Anderson afirma que algunas familias y docentes asháninka no quieren una EIB para sus hijos pues creen que la lengua originaria tendría mayor espacio en desmedro del castellano y/o que la enseñanza se centraría en la actividad productiva.

El propio Anderson y su esposa María, docente del nivel inicial, mientras trabajaban en Nuevo Horizonte, mantenían a sus dos menores hijos en una institución educativa privada en la ciudad de Satipo, la cual no cuenta con profesores asháninkas ni brinda el servicio de EIB. La familia hacía el esfuerzo de vivir en lugares distintos a fin de que sus hijos adolescentes puedan educarse en la ciudad. Es probable que en la decisión de educar a sus hijos en Satipo y no en Nuevo Horizonte pese la falta de servicios básicos y la precariedad de la infraestructura educativa, lo que participa de condiciones de vida más complicadas y de la producción de un servicio educativo de menor intensidad. La pareja comparte, además, la expectativa que su hija mayor acceda a una educación superior con el programa Beca 18 (Tal como estudiaron Rocío, Sara y Dina). Por ello, han considerado cambiarla a un colegio público a fin de que cumpla con los requisitos que exige el programa nacional de becas.

Por experiencias profesionales en Satipo y Pucallpa⁸⁰, he podido observar que no pocos docentes asháninka y shipibo-konibo educan a sus hijos e hijas en instituciones educativas urbanas y privadas, lejos de las comunidades donde trabajan, y, donde no existe el servicio de EIB. He escuchado también a un renombrado docente asháninka y alcalde de un distrito de Satipo afirmar que existen padres de familias en el distrito de Río Negro que rechazan la EIB pues “ashaninkearía” a sus hijos. Se podría pensar que la decisión de algunas familias y

⁸⁰ Capital de la región Ucayali, ubicada al noreste de la región Junín, en el llano amazónico.

docentes asháninka por una escuela no EIB constituye una estrategia basada en la decisión de “dejar de ser asháninka”.

He sido testigo de cómo líderes indígenas, así como a profesionales indígenas y no indígenas que trabajan en la EIB realizar una relación “uno a uno” entre cultura, lengua e identidad. Sin embargo, Santos (2002) afirma que “lengua” y “cultura” poseen un vínculo histórico, se relacionan con una proximidad geográfica y social, y, están sujetas a fluctuaciones marcadas por intereses políticos y económicos. De hecho, los “innovadores” adoptan elementos culturales y expresiones del ethos⁸¹ de sus vecinos, considerados necesarios para su supervivencia, los que, eventualmente, pueden internalizar como parte de su propio ethos. Entonces, las transformaciones en la identidad y en la lengua no deben ser pensadas únicamente como una respuesta pasiva a circunstancias externas (como la aculturación) pues constituyen, sobretodo, estrategias políticas (SANTOS, 2002).

Siguiendo el razonamiento de Santos (2002), la decisión de algunas familias y docentes asháninka por procurar una educación urbana (la cual no es EIB), podría deberse a una decisión por innovar y adoptar elementos culturales, suscitado por interacciones sociales y económicas locales con inúmeros agentes. Entonces, esta decisión no es apenas producto de una búsqueda por “dejar de ser asháninka”.

Los asháninka podrían adoptar ciertos “referentes culturales” u otra lengua, lo que no necesariamente significa que desprecien el “ser asháninka”. Es decir, no existe una relación directa entre cultura, lengua e identidad. Por ejemplo, los Secoya (BELAÚNDE, 2001) mantienen relaciones con otros pueblos indígenas y poblaciones vecinas lo que conlleva una constante redefinición del “ser Secoya”. Los elementos culturales que inciden en la construcción de los géneros entre los Secoya no son esenciales, totalmente consistentes ni menos inmunes al cambio. Antes bien, se ven afectados de diversas formas por interacciones sociales de nivel local y procesos de cambio de nivel nacional.

⁸¹Santos-Granero (2002) utiliza el término ethos para aproximarse al concepto de cultura, el cual engloba un set de percepciones, valores y prácticas inconscientes que “informan” a los aspectos más conscientes de la cultura. Para el investigador, el ethos está hecho de disposiciones inconscientes, inclinaciones y prácticas, las que dan forma a las reglas, estrategias e ideologías, y, a su vez, estas disposiciones son formadas por aquellas reglas.

No obstante, como se señaló con anterioridad, el docente shawi Rafael Chanchari comprende el “ser shawi” asociado a una determinada cultura (BADINI Y CHANCHARI, 2020). De hecho, indica la diferencia de los shawi frente a otros pueblos indígenas y a los mestizos con base en la “cultura”. Chanchari narra una anécdota, en la que tras un par de interpelaciones por parte de sus estudiantes de EIB de otros pueblos indígenas, el docente se sintió incoherente al “hablar de las culturas indígenas” durante sus clases pues llevaba una vida en la ciudad que no le permitía “practicar su cultura”, en particular, tener una chacra y contar con redes familiares (BADINI Y CHANCHARI, 2020). Chanchari y algunos de sus alumnos muestran, en esta circunstancia en particular, una noción de “cultura” sincrónica.

Retornando a las posibilidades que manejan los padres y madres de familia asháninka sobre la educación formal de sus hijos, la decisión por una educación urbana puede responder también a circunstancias de desigualdad social. De hecho, en muchas comunidades nativas y ámbitos rurales remotos, no existen servicios básicos lo que dificulta enormemente las actividades cotidianas de cuidado y el estudio en el hogar, también existe una infraestructura escolar muy precaria que desincentiva a los estudiantes y docentes. Son circunstancias adversas que complican no sólo la permanencia y culminación de la educación básica sino también la vida cotidiana, y, participarían de la decisión de algunos padres y madres de familia asháninka, en mejores condiciones económicas, de enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad.

8.1.3. Tercer perfil docente: Nadia y Viviana, docentes andinas formadas en instituciones de educación superior privadas

Nadia, de alrededor de 45 años, fue la directora de la escuela primaria y responsable del cuarto grado. Su esposo, también docente, trabaja en el colegio secundario de Nuevo Horizonte. Nadia cuenta con una trayectoria laboral mayor que los demás docentes; 19 años según mencionó. Sólo cuando nació su hija, Nadia dejó de trabajar durante 3 años. Trabajó en comunidades en los Andes, así como en comunidades asháninka y centros poblados no indígenas en la Amazonia de la región Junín, en particular, en el río Ene. Mi estadía en Nuevo

Horizonte coincidió con el tercer año de trabajo de Nadia en la comunidad. Nadia (2019)⁸² relató:

Mis años que yo vengo laborando lo hice allá en Huancayo, de ahí salí a la zona urbanas, rurales y ahora hace 6, 9 años por aquí por el VRAEM, actualmente con este año son 3 años, es muy bonito trabajar con los niños asháninka y con los papás asháninka. [NADIA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Viviana es la docente responsable del sexto grado de primaria, tiene 43 años, estudió en un instituto pedagógico privado y, según indicó, obtuvo la licenciatura en educación en una universidad pública ubicada en Huancayo. Mencionó su experiencia laboral anterior, en una institución educativa bajo la tutela de una congregación católica donde asisten estudiantes asháninka y no asháninka. Vive con su esposo, también docente, y sus dos hijos en la ciudad de Huancayo.

Las docentes Nadia y Viviana guardan similitudes en su procedencia y formación. Ambas viven con sus esposos, también docentes, y sus hijos en la ciudad andina de Huancayo, capital del departamento de Junín. Nadia y Viviana se formaron como docentes en una universidad privada y en un instituto pedagógico privado respectivamente. Además, Nadia señaló contar con una maestría realizada en una universidad privada de Huancayo. Durante los últimos años, ambas vienen trabajando en comunidades indígenas de la selva de Junín.

Cuando llegué a Nuevo Horizonte, Nadia se encontraba enferma y, por ello, había salido de la comunidad a fin de atenderse en el hospital en la ciudad. Algunos días después sabría que Nadia contrajo herpes zóster, una dolorosa enfermedad cutánea que produce ampollas. En su caso le afectó una parte del pecho y la espalda. Le resultaba difícil realizar labores domésticas como cocinar y lavar ropa en el río, por lo que su esposo, profesor de secundaria en Nuevo Horizonte, realizaba el lavado y ambos comían en un pequeño comercio local.

Tras conversar con Nadia y, sobretudo, Viviana resultaron evidentes las tensiones entre ambas profesoras. Viviana pareció francamente incómoda con la directora. En más de una oportunidad mientras conversábamos afirmó que no era transparente. Nadia recibió una suma

⁸² Cada vez que aparece el nombre ficticio de Nadia (2019) se refiere a la entrevista realizada por la autora durante el trabajo de campo en junio de 2019.

de dinero por parte de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) para realizar arreglos en la infraestructura escolar, pero, según señaló, buena parte del dinero fue robado de su habitación en la comunidad. De acuerdo con Viviana, Nadia no había informado al resto de docentes que había recibido el presupuesto de la UGEL ni que había llevado el dinero a la comunidad, además ofendió a un adulto asháninka de edad avanzada quien la cuestionó al respecto (Situación que, más o menos, presencié pues ocurrió mientras estuve en el aula).

Una tarde, mientras me encontraba escribiendo en el local comunal, un padre de familia se me acercó y me contó, por iniciativa propia, sobre el robo de dinero. Percibí que tenía dudas sobre el relato de la directora. El hombre sabía que estaba enferma y que podría requerir dinero para tratarse. También le parecía extraño que Nadia no hubiera comunicado al representante de la APAFA sobre el dinero a fin de que puedan guardarlo en un lugar seguro en la comunidad. El problema del supuesto robo de dinero alimentó sospechas y tensiones entre la directora de primaria y algunos padres de familia.

Viviana realizó otro comentario negativo sobre Nadia. Afirmó que los alimentos del programa Qali Warma no fueron usados adecuadamente cuando Nadia era responsable de su almacenamiento, situación que habría cambiado desde que la docente Dina se hizo responsable del almacenamiento y repartición de los víveres. Ambas situaciones narradas por Viviana mostraron su desconfianza frente a la directora.

Una noche en la que se conmemoró los 10 años de creación del colegio secundario en Nuevo Horizonte, se llevó a cabo un concurso de canciones y bailes interpretados por los estudiantes y un desfile de antorchas en el local comunal, donde asistieron varias familias de la comunidad. Viviana, el obstetra del centro de salud y yo fuimos invitados como jurados. Después del evento una profesora de secundaria nos invitó a cenar a un pequeño comercio local como gesto de agradecimiento. Durante una conversación animada mientras cenábamos, escuché a Viviana narrar que tiene dos hijos en Huancayo, su hija mayor estudia en una universidad pública y trabaja mientras que su hijo estudia en una universidad privada. Viviana deseaba que su hija pueda ser transferida a una reconocida universidad privada en Lima “así le bajen unos ciclos”. Incluso, me consultó cómo podría hacer para trasladarla.

Mencionó que trabajó durante tres años en un colegio católico ubicado en una comunidad nativa cercana a la parte más baja del río Ene, todos los fines de semana iba y volvía de

Huancayo por vía terrestre a fin de acompañar a sus hijos. Ahora que labora en Nuevo Horizonte indicó que le “da miedo” ir y volver a su hogar porque precisa movilizarse por vía fluvial, además de terrestre. Es la primera vez que experimenta un viaje en un bote colectivo. A fin de visitar a sus hijos, Viviana sale de Nuevo Horizonte todos los viernes con dirección a Huancayo, a donde llega el sábado. Debe volver el mismo día a Nuevo Horizonte por lo que realiza el viaje sólo para estar unas pocas horas con su familia.

De manera similar a Sara y Dina, Nadia y Viviana comparten una postura crítica sobre los padres y madres de familia de Nuevo Horizonte. Nadia también tenía cierta desconfianza sobre el desempeño de Rocío, Sara y Dina, y me lo hizo saber apenas la conocí. Mencionó que estaba satisfecha con mi llegada pues esperaba que pudiera brindarle información sobre el trabajo pedagógico de las docentes pues “una cosa es la formación teórica y otra cosa es la práctica”. Le expliqué los alcances de mi investigación y lució tranquila con mi intención, la cual no involucraba la supervisión del trabajo de las docentes.

Sobre las familias de Nuevo Horizonte Nadia (2019) señaló:

Las familias aquí en la comunidad... no tenemos apoyo de los papás, aquí el trabajo en la actualidad es de 3 padres de estudiantes, pero no te apoyan, matriculan a sus niños y se retiran hasta diciembre, ahí vienen a ver si promovieron o no, durante el año no vienen, hacemos charlas, no participan todos, se van a las chacras, a cazar por la necesidad que tienen ellos, no cuentan con recursos económicos y para que puedan cultivar. No participan del aprendizaje de sus niños, lo que hacemos es darle todo en aula, porque se van a casa y no hacen nada, no hay apoyo de los papás, son iletrados, no están preparados para que puedan apoyar a sus hijos y en ese aspecto no tenemos apoyo de los papás, y como le digo es al año que vienen, dejan a sus pequeños en el inicial, pasan a la secundaria ya los ven ellos como adultos que ya deben ver su realidad por sí solos, cuando están en secundaria, ya no se preocupan más de ellos, ya es diferente, ellos sólo se matriculan, quienes están atrás de ellos son prácticamente los maestros, les invitamos `hijo ¿por qué? ven, matricúlate, ya empiezan las clases´, y los chicos permanecen dos meses en la institución y se van a buscar su trabajito porque tienen que vestirse dice, no tienen ropita trabajan un mes y así, en la primaria de igual manera chicos que están en quinto, sexto, faltan mucho, se van a trabajar a Satipo, a trabajar por necesidad se van un mes, dos meses, a veces se van medio año y no vienen más. A los papás no les interesa, lo que más veo acá en la comunidad es el masato, de desayuno su masato, de almuerzo el masato, la cena el masato, se olvidan de sus hijos, ebrios no les importa, a los bebidos desde que están lactando ya le dan el masato, están con hambre, lloran ya le dan masatito y con eso calmaron el hambre, eso también influye bastante en su rendimiento académico, en enero y febrero los niños no se alimentan de nada, llega marzo, los niños delgaditos, descuidados, en marzo, abril, un poco ya mejoran, durante el año se ven mejor a los niños en todo

aspecto en su alimentación y en su aseo personal. La UGEL en ese aspecto nos apoya con toallitas, con materiales de aseo y allí les enseñamos a los niños, y durante el año están muy bien, en enero y febrero se descuidan bastante porque nosotros también salimos. [NADIA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Las percepciones de Nadia son negativas y se dirigen hacia el cuidado ofrecido por los padres y madres de familia a sus hijos en edad escolar lo que incluye la alimentación, la higiene, así como el acompañamiento en las labores educativas. Aunque Nadia reconoce que, debido a su baja o nula escolarización, los padres y madres asháninka no consiguen apoyar a sus hijos en sus estudios en casa. De acuerdo con Nadia y las otras docentes, el cuidado brindado a los niños y las niñas obstaculiza, de manera decisiva, su educación formal. Además, Nadia, al igual que Sara, realiza comentarios prejuiciosos sobre los padres de familia, por ejemplo, con relación a su frecuente estado de ebriedad. Las docentes conciben al masato, no como una bebida que puede favorecer la producción de lazos sociales entre los asháninka de Nuevo Horizonte, sino como una bebida alcohólica que los envicia.

En otro momento, mantuve una conversación simpática con dos docentes, Viviana y Eli, una profesora de secundaria, en la que compartimos algunos recuerdos de niñez con nuestras madres, así como la experiencia de Viviana como madre. Eli, ingeniera de profesión, soltera y sin hijos, quien ha trabajado en la cuenca del río Tambo y es la primera vez que trabaja en el río Ene, mencionó con admiración que cuando era niña su madre se despertaba durante la madrugada para cocinar con leña y llevar a vender comida al colegio donde Eli asistía. Cuando viaja los días domingo desde Satipo a Nuevo Horizonte, su madre se despierta temprano para prepararle una comida y se la envía en un táper. Al llegar a Nuevo Horizonte, Eli la consume. Las tres mujeres, con nuestras diferencias de procedencia geográfica y clase social, parecimos coincidir en que esta es la “manera de ser madre” que conocemos. Desde este tipo de vivencia resulta difícil no juzgar que, por ejemplo, algunas madres en Nuevo Horizonte no cocinen para los niños de la escuela cuando, en casa, sólo tendrían yuca para comer⁸³.

⁸³Excede a esta tesis una aproximación más informada sobre el sistema de cuidado y reproducción social de la vida entre las familias asháninka de Nuevo Horizonte. De acuerdo con Fernández Álvarez y Perelman (2020) las prácticas cotidianas para sostener la vida, que forman parte de la “esfera doméstica”, implican aspectos políticos, morales y afectivos. Por ello, el cuidado prodigado por las madres y padres de familias asháninka a sus menores hijos generaría un juzgamiento moral por parte de las docentes.

Durante la entrevista realizada a Viviana, la docente también consideró que la alimentación en Nuevo Horizonte dificulta los aprendizajes y criticó el poco aporte de los padres de familia en la educación formal de sus hijos. Sin embargo, realizó algunas ponderaciones con relación a la escasez de dinero entre las familias asháninka. Viviana (2019) señaló:

Aquí los aprendizajes son limitados por causa de la alimentación, el masato desde nacimiento, no retienen, una minoría está en el nivel que le corresponde. Hay también poco apoyo de los padres. Yo les veo con ganas de avanzar a mis estudiantes le digo que la mente buena tiene que ganar a la mala tengo que impulsarle motivarle así avanzan. Los padres también necesitan que los incentiven ¿cuántos profesionales asháninka hay?, si es posible! ayuda a traducir el presidente o un padre de su aula. Les hablo a los padres, les falta iniciativa, ¿por qué no crían gallinas?, ¿por qué estar comprando de Doña Petra [comercio local]? pero también si siembran ¿a dónde llevan a vender?... hay falta de voluntad de los padres a nivel general, un poco lentos son en ese aspecto. Para ellos también he visto que es el calor, hoy programamos para ir a limpiar la chacra, es mejor ir temprano a la chacra cuando no hay sol. El calor puede ser un factor que por eso no están ahí con el trabajo y se les ve en la tarde tomando masato. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Viviana, al igual que Rocío, Sara y Dina, considera que los padres y madres asháninka de Nuevo Horizonte envían a sus hijos e hijas a la escuela para alimentarse. El relato de Viviana parecía más cercano y reflexivo que el de Nadia y Sara.

Sospecho que vienen por los alimentos, ellos en casita es triste como decía el profesor Marino [Ex API], esta realidad es muy triste. Mis niñas no tienen un calzón, un brasier [sujetador], robaron plata para comprar short y polo. Mi alumna... hay que llamar la atención, la dirección les perdonó, compraron ropa, no dulces, fueron sinceras. Los papas después devolvieron el dinero. Agarraron dinero como 100 soles de su tía por necesidad robaron, yo me sentí mal por esta realidad, qué tristeza. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

De acuerdo con Viviana y Nadia, los estudiantes necesitan recursos económicos para solventar gastos básicos como es la vestimenta por lo que salen de la comunidad a trabajar ausentándose o abandonando la escuela e incluso, algunas estudiantes de Viviana habrían robado dinero a fin de comprarse ropa. Una experiencia similar, de tener que trabajar en la ciudad para comprar ropa y poder asistir a la escuela, fue narrada por don Tomás. Mientras estuve en Nuevo Horizonte, pasé las noches en el albergue de secundaria, y, antes de regresar a Satipo, las estudiantes me pidieron que les regalara mis sujetadores y ropa de abrigo.

Viviana tuvo muy presente el anhelo por educarse. Por ejemplo, espera que algunos de sus estudiantes puedan continuar con la secundaria y con una formación superior. Gestionó la elaboración de una gigantografía que muestra a dos jóvenes de Nuevo Horizonte quienes estudian el nivel superior en la ciudad, y la colgó en una de las paredes de la institución educativa. Indicó que su objetivo fue motivar a sus estudiantes y padres de familia a fin de que se esfuercen para concluir sus estudios.

Viviana (2019) mencionó:

[...]No sé si de tantos [estudiantes del sexto grado] ¿habría que 5?... esperarían que sean profesionales, la directora se opone a la imagen institucional, yo soy la encargada yo quiero que los niños observen a los mayores que estudian en la universidad, lo hice en Huancayo, lo vi como un aliento para que los niños miren. Siempre veo que los papás ven. Ojalá digan los papás, siquiera uno que diga “quiero que mi hijo estudie”. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Los señalamientos de Nadia y Viviana evidencian una colisión entre los “mínimos necesarios” de una educación formal y los aspectos económicos, sociales y culturales presentes en Nuevo Horizonte. Entre los aspectos económicos figuran las actividades productivas y de abastecimiento de las familias asháninka como es el trabajo en la chacra, la caza y la pesca, tareas que limitan la presencia permanente de los padres y madres en la zona central de la comunidad (donde se ubica la escuela) a fin de que puedan acompañar de cerca el desenvolvimiento de sus hijos, así como cumplir con las reuniones escolares propuestas por las docentes. Muchos padres de familia cuentan con pequeñas casas en sus chacras donde pernoctan, las cuales pueden ubicarse a 4 horas o más de camino a pie.

Uno de los días en que las madres responsables de preparar la alimentación no llegaron a la escuela, me encontré de casualidad con el jefe de la comunidad. Tras consultarle sobre la situación, Nicanor me explicó que las familias suelen ir a las chacras y dejan yuca para que sus hijos se alimenten. Los niños y jóvenes permanecen en la “parte central” de la comunidad a fin de ir a la escuela, pero, a veces, la yuca se acaba. Es decir, se pueden quedar sin alimentos. Afirmó que las madres que debían cocinar ese día se encontraban en un anexo de la comunidad, donde la tierra produce mucho mejor que en Nuevo Horizonte. Además, algunos estudiantes buscan trabajos eventuales a fin de costear su vestimenta, lo que produce inasistencias a la institución educativa (sobre todo en secundaria).

Entre los aspectos sociales, las docentes señalaron que las familias asháninkas de Nuevo Horizonte, son en buen parte, analfabetas y/o tienen poca escolarización, lo que explica que no cuenten con los recursos necesarios para colaborar con sus hijos en las tareas escolares. También, al desconocer la educación formal, las familias difícilmente priorizarían que los niños y niñas se dediquen a cumplir con labores escolares frente a otras actividades de subsistencia.

Entre los aspectos culturales se observa que los asháninka de Nuevo Horizonte no experimentan las “etapas de la vida” como en las ciudades peruanas. Con la modernidad se inició el proceso de diferenciación de las edades, surgiendo así la “infancia” como colectivo separado de los adultos y construido como sujeto pedagógico. A diferencia de la adultez, la infancia fue caracterizada desde perspectivas negativas. De hecho, se la definió desde su falta, ingenuidad, egocentrismo, egoísmo y pasión. Educar fue, entonces, “completar” al niño a fin de volverlo adulto (PINEAU, 2001).

En Nuevo Horizonte, según el relato de Nadia, algunos estudiantes de quinto y sexto grado se inscriben a la institución educativa por su cuenta y no reciben la dedicación esperada por ella por parte de sus padres. Los estudiantes de secundaria pueden buscar trabajos eventuales, establecen familias y contraen responsabilidades que dificultan su permanencia en la institución educativa. De ninguna manera son “sujetos incompletos en proceso de ser adultos”. Weiss (2005) afirmaba, a partir de su trabajo etnográfico a inicios de la década de 1960, que entre los asháninkas no existe la pubertad, aunque algunas jovencitas son recluidas en un pequeño aposento donde deben permanecer de cuatro a diez meses. Tras el fin de la reclusión eran desposadas. En la actualidad se conoce de esta práctica ritual en Nuevo Horizonte sin embargo tiene diferencias, por ejemplo, el tiempo es menor, probablemente debido a las obligaciones escolares.

Otro aspecto cultural y económico es la alimentación, la que depende principalmente de los productos de la chacra, de la caza y pesca y, también, de “víveres” (fideos, arroz, atún, golosinas, entre otros) que las familias compran en comercios de la comunidad, administradas por personas foráneas y a precios mucho mayores que en la ciudad. Los asháninka de Nuevo Horizonte suelen basar su alimentación diaria en el consumo de yuca y su principal derivado, el masato, una bebida fresca o fermentada, elaborada por las mujeres con camote masticado. De acuerdo con la directora, el masato hace que los niños desde muy pequeños estén

“atrofiaditos” y se les dificulte aprender. Weiss (2005) señala que a inicios de la década de 1960 observó que los niños asháninkas eran amamantados con masato dulce (fresco).

Una tarde, después de almorzar, me encontraba descansando en el albergue de secundaria, una alumna de cuarto grado me prestó uno de sus cuadernos y pude observar que tenía un conjunto de preguntas propuestas por el docente. Una de ellas interrogaba “¿Por qué tengo desnutrición?” y la respuesta de la estudiante indicaba “Porque no hago mis tres comidas diarias”. Cuando llegué a la comunidad, el responsable del albergue me comentó que el único lugar en Nuevo Horizonte en el que se realizaban tres comidas al día era el albergue.

En uno de los paseos por la comunidad, llegué a la casa de una familia reconocida en Nuevo Horizonte. Unos 10 años atrás había conocido a una de las hijas de esta familia quien, en ese entonces, se encontraba estudiando secundaria y, cuando visité Nuevo Horizonte en 2019, era madre de una niña de 5 años. Me ofreció un plato de comida que consistía en yuca y tres pescados de menos de 5 centímetros. Por lo general a las visitas se le ofrece una “buena comida”. En la realidad de Nuevo Horizonte, esta sería una “buena comida”. En la alimentación de los asháninkas de Nuevo Horizonte no existe un acceso adecuado a proteínas. Actividades como la caza, por ejemplo, requiere de una inversión importante de tiempo y esfuerzo y también dinero (para comprar las balas). La carne es consumida en, relativamente, poco tiempo pues las familias cuentan con varios miembros y se comparte. En el caso de la pesca, observé la presencia de peces muy pequeños, a diferencia de otras comunidades indígenas ubicadas junto a ríos grandes y sin piedras u otros ríos con mayor abundancia de peces, donde existe peces de mayor tamaño que se consumen diariamente.

En la comunidad se pueden observar a algunos niños con las barrigas abultadas y/o con el cabello de color castaño, probables síntomas de parasitosis y anemia. De acuerdo con las docentes, durante las vacaciones los estudiantes no se alimentan adecuadamente y sólo lo harían cuando empieza la escuela y se reparten las comidas preparadas gracias a los víveres del programa de alimentación escolar Qali Warma (Arroz, menestras, fideos, atún, leche).

Días antes de visitar Nuevo Horizonte, se entrevistó al Gerente de Desarrollo de Pueblos Indígenas de la Municipalidad Provincial de Satipo, docente asháninka con años de experiencia en la provincia, quien, además, fue docente en Nuevo Horizonte. El gerente señaló “Pensar que los niños se levantan y no tienen para comer, no es su mundo, no es su

cultura, eso les causa desnutrición”. El gerente de la municipalidad critica una perspectiva extrema de relativismo cultural, no obstante, interesa resaltar aquí otras voces que hacen eco sobre la desnutrición de la niñez asháninka del río Ene. Las tierras y recursos de los asháninkas de Nuevo Horizonte han atravesado un proceso de deterioro por lo que su acceso a alimentos se ha visto afectado. Este fenómeno aunado a la falta de servicios básicos como agua potable agravaría el deficitario nivel nutricional pues facilita el desarrollo de parasitosis y otras enfermedades gastrointestinales que producen diarrea, entre otras afecciones.

Finalmente, está el aspecto de la higiene, Nadia y Dina consideran que los estudiantes y las familias no se asean adecuadamente. Como señalé anteriormente, perdí la cuenta de las veces en que fui testigo de este comentario por parte de profesores o personal de salud en comunidades indígenas de la Amazonia⁸⁴. Durante mi presencia en la comunidad observé que las familias van al río todas las tardes, sin falta. Generalmente, toman baño, lavan su ropa y llevan agua a sus casas. Es un momento de diversión para muchos niños, además de ayudar a combatir el calor. Las jóvenes de secundaria, quienes viven en el albergue estudiantil donde pernocté, iban diariamente al río a lavarse antes que amanezca y por las tardes a bañarse.

Para resumir, las características identificadas por las 5 docentes entre las familias asháninka de Nuevo Horizonte colisionan con los “mínimos necesarios” para llevar adelante una adecuada escolarización, por ejemplo, el estado nutricional y la contención familiar para estudiar. La institución escolar requiere condiciones que no se encuentran en Nuevo Horizonte, lo que dificulta sobremanera la experiencia escolar, lo que, a su vez, desmotiva a los docentes.

Las docentes de primaria, en general, abordan el asunto, desde la responsabilidad individual y difícilmente consideran las condicionantes de aguda desigualdad social del entorno. En otras palabras, las docentes expresan las repercusiones negativas del sistema de cuidado de los niños y niñas sobre sus trayectorias educativas. Sin embargo, no manifiestan las limitaciones que la falta de servicios básicos puede traer sobre este cuidado.

⁸⁴Es curioso que en varias oportunidades he escuchado a amigas shipibo-konibo, quienes viven en distritos urbanos de Pucallpa, ciudad del llano amazónico, bromear y reír con ganas de los “gringos” (no peruanos) que visitan Pucallpa debido a que no se bañan con frecuencia por lo que olerían mal.

Entre las características identificadas por las docentes sobre las familias asháninka no hubo una sola observación positiva. Si para definir la lectura de las docentes sobre las familias de Nuevo Horizonte, se fijasen dos polos, por un lado, la estigmatización y, por otro lado, la complacencia, la mirada de las docentes resulta marcada por la estigmatización.

No se observó tiempo compartido entre las cinco docentes y las familias asháninka, lo que podría contribuir a alimentar sus diagnósticos, matizarlos y, quizás, hacerlas sentir más a gusto en su vida en la comunidad. Desde mi experiencia, compartir un tiempo de ocio con las familias asháninka de Nuevo Horizonte involucra beber masato. Una tarde que llegué a visitar una casa frente al parque central de la comunidad, encontré a dos hombres asháninka quienes conversaban animadamente. Nos saludamos y conversamos un poco. Uno de ellos comentó que proviene de una comunidad ubicada más abajo en el río Ene, que vivió en Lima cuando era joven y que trabajó por nueve años como conductor del bote de una organización indígena regional. Al verme tomar masato el hombre, extrañado, me preguntó “¿De dónde es usted?”, respondí “de Lima” y agregó “Ahh, los profesores que vienen de la sierra no toman masato”.

Durante mi permanencia en la comunidad no llegué a ver a las docentes compartiendo un momento con las familias de sus estudiantes, pero encontré, en diversos momentos, a las dos docentes asháninka del nivel inicial y, en un par de ocasiones, a Anderson, quien acompañaba a su esposa, docente de inicial.

Con todo, un par de padres de familia, entre estos, Abel, proveniente de una comunidad nomatsiguenga ubicada en el distrito de Pangoa y casado con una mujer de Nuevo Horizonte, también tuvo observaciones críticas sobre las familias de la comunidad. Abel, representante de la APAFA del nivel primaria, mencionó que los padres de familia no tienen interés en participar en las reuniones de la escuela y que lo dejan trabajando solo. Por ejemplo, en la reunión de rendición de cuentas, que se llevó a cabo a primeras horas del mismo día de la entrevista, sólo asistió un pequeño grupo de padres (12).

Afirmó que las madres no cumplen con la planificación establecida para cocinar los alimentos del programa de alimentación escolar Qali Warma. Señaló “no les interesa cocinar, que mi hijo no sea como yo”. Con el dinero que llega del programa de transferencia monetaria “Juntos”, indicó, los padres y madres prefieren comprar una radio, un celular o una batería y no adquieren los útiles escolares necesarios. Los docentes de primaria le reclaman al respecto.

Agregó con vehemencia “¿Y esa plata manda para eso? Manda para mantener su hijo, su ropa, alimentación”.

Norma, esposa de Abel, quien estudió la secundaria en un colegio ubicado en el distrito de Mazamari, el cual cuenta con un internado, indicó, con pesar, que tras la muerte de su suegra “descuidó” a su hijo, por lo que el docente Anderson le preguntó qué le había pasado pues su hijo “estaba bajo”. Norma agregó “Hay familias que dejan a sus hijos y van a la chacra, le descuidan”.

Frente a las observaciones de las docentes sobre los padres y madres asháninka, es necesario señalar algunos contrapuntos con lo que no se pretende afirmar que los asháninka de Nuevo Horizonte carezcan de comportamientos y actitudes reprochables, sino mostrar que los valores éticos, presentados a continuación, los experimenté con las familias asháninka en Nuevo Horizonte.

Cuando visité a varias familias me invitaron, de buena gana, masato. En varias ocasiones con mucho buen humor de por medio. Por ejemplo, una vez una señora mayor me dijo “Como no es tu yuca” pero eran sólo bromas. En ocasiones cuando tomamos masato junto a algunas mujeres fuimos, después, a un par de casas más donde también nos invitaron masato. Una señora que me acompañaba incluso estaba atenta a que yo pasara el masato a quien correspondiera y me lo hacía saber. También asistí a dos cumpleaños, en uno de ellos invitaron a los asistentes un succulento almuerzo, masato, bebida de soda y golosinas. Se trató del cumpleaños del hijo del profesor de lengua asháninka de secundaria. Y, en el otro, masato y golosinas. Las mujeres repartían a cada uno de los adultos presentes. Nadie se quedaba sin recibir algo.

A diferencia de la vivencia común en Nuevo Horizonte, percibí que las docentes y el personal de salud sienten rechazo por el masato y sus opiniones se centran en el daño que produciría a los niños por lo que “no aprenden” así como en su suciedad. Además, en algunos casos señalaron el “estado de ebriedad” en el que vivirían los padres y madres de familia. En el cumpleaños del hijo del profesor de secundaria fue evidente cómo el obstetra y la enfermera escaparon, después de almorzar, a fin de evitar que les convidaran masato. La obstetra se llevó un vasito de plástico con masato para desecharlo en su casa. El problema con el masato

recae en que las mujeres mastican el producto durante su elaboración, lo que constituye un tabú alimentario.

Adicionalmente, observé comportamientos donde se reflejaba la importancia de la veracidad. Una mujer de 23 años con tres hijos menores de 8 años reconoció que no hablaba mucho castellano y que no podría asesorarme como interlocutora/traductora a pesar de que necesitaba el dinero que yo pagaba pues, recientemente, su esposo la había abandonado. Un anciano se molestó mucho cuando se enteró que la carne del animal, el cual cazó a pedido de la directora Nadia, estaba destinada a una actividad de venta de comida en la que se buscaba recaudar un dinero extraviado por la docente en condiciones poco transparentes. La docente Rocío fue honesta al reconocer que, si bien su padre es asháninka, ella no hablaba la lengua y los niños “le ganaban”.

Con relación al cuidado y alimentación proporcionado por las familias asháninka a sus hijos e hijas, si bien las docentes relataron experiencias de irresponsabilidad e incumplimiento, por ejemplo, con relación a la preparación de alimentos del programa escolar, resultó extraño que en el nivel inicial y secundaria la organización de la cocina sí funcionara. Vi también como unos padres de familia dejaron pescado asado para su hija en el albergue de secundaria. Hace más de 10 años, cuando visitaba con frecuencia el albergue de Nuevo Horizonte, sabía de algunos padres que encargaban a sus hijas a la profesora responsable del albergue con mucha preocupación sobre su bienestar.

Adicionalmente, algunas prácticas entre los padres y madres de familia sobre el cuidado de sus hijos se relacionan con su propia escolarización, lo que les ha permitido orientar a sus hijos en la senda de la educación formal. Al parecer, la escolarización ha producido diferencias entre las familias asháninka de Nuevo Horizonte. Como se indicó anteriormente, Norma, quien estudió la educación básica en la ciudad, motivó a su esposo para que construyera la “Casa de lectura de la familia Sánchez” y se reprochaba por haber “descuidado” a su hijo al no frecuentar la escuela cuando su suegra falleció. Abel, su esposo, se mostró francamente indignado porque, de acuerdo con su relato, los padres de familia no usarían el dinero del programa gubernamental de transferencia monetaria, Juntos, para comprar útiles escolares. Gustavo, un joven padre, quien terminó la secundaria en Nuevo Horizonte, se mostró preocupado por la relación entre su pequeña hija y su esposa pues no observaba un trato calmado por parte de la señora y me pidió sugerencias.

El cuidado de los hijos también presenta contradicciones. Gustavo se mostraba afectuoso e interesado en la crianza de su hija y, al mismo tiempo, quería que Abel, esposo de Norma, le pagase pronto por su trabajo para comprarse unos chimpunes⁸⁵. Norma se mostró en desacuerdo y me comentó, en otro momento, que Gustavo no debía usar toda su ganancia para comprar chimpunes pues tenía una pequeña hija de quien ocuparse.

Además de la atención colocada por Norma y Abel sobre la educación de sus hijos, en una ocasión cuando visitaba a Norma, me comentó que su pequeño hijo de 2 años no toma masato, “dice que es cochino”, afirmó. Agregó que las madres le dicen que le dé masato, pero ella considera que si su hijo no quiere no le puede dar. La familia de Norma y Abel cuenta con más recursos (conocimientos) para encarar la experiencia escolar de sus hijos debido a la escolaridad básica completa de Norma en la ciudad. Sin embargo, cabe preguntarse si, en este caso, una mayor experiencia escolar y apertura hacia el exterior conllevaría a que estas experiencias predominen sobre comportamientos considerados tradicionales.

En seguida, se sintetizan los 3 tipos de perfiles de los docentes de Nuevo Horizonte, lo que muestra la heterogeneidad de sus identidades.

Cuadro 3 – Perfil docente en la escuela de Nuevo Horizonte en 2019

Per- fil	Nombre	Edad	Aula	Formación profesional	Procedencia	Etnicidad	
1	Rocío	Menores de 25	1°	Universidad privada de alto costo en Lima (Beca estatal)	Comunidad asháninka en río Tambo, Provincia Satipo	Hija de asháninka pero no se identificó como tal.	
	Sara		3°			Provincia Satipo (Hijas de migrantes andinos).	Colona
	Dina		5°				Colona

⁸⁵Calzado para jugar fútbol.

2	Ander- son	Aprox. 40	2°	Programa de tradición en EIB en la Amazonia	Comunidad asháninka en Río Negro, Provincia Satipo.	Asháninka
3	Nadia	Aprox. 45	4°	Universidad privada en Huancayo y en Lima (grado y maestría respectivamente)	Huancayo, capital andina de la región Junín.	Andina
	Viviana	Aprox. 45	6°	Instituto Pedagógico Privado en Huancayo	Huancayo	Andina

Fuente: Elaboración por la autora a partir de datos de la investigación (2022).

En lo que sigue se sintetizan los tres perfiles docentes de la escuela de Nuevo Horizonte. El primer perfil está constituido por las docentes recién egresadas de una universidad privada de alto costo en Lima gracias a la Beca EIB. Una de las docentes, Rocío, es hija de una pareja asháninka-no asháninka, creció en una comunidad asháninka de río Tambo, sin embargo, no habla la lengua y no se identificó abiertamente como asháninka, a diferencia de Anderson. Las otras dos docentes, Sara y Dina, provienen de familias de los Andes que migraron a la Selva Central, sin embargo, las docentes transcurrieron un periodo de sus vidas en comunidades indígenas de la Amazonia. Una de ellas señaló identificarse como “colona”, identidad que hace referencia a los migrantes de los Andes quienes suelen discriminar a los indígenas de la Amazonia, como es el caso de los asháninka. En efecto, ambas realizaron comentarios racistas sobre sus estudiantes y familias asháninka. Su formación en EIB estuvo, en teoría, orientada al trabajo en comunidades asháninka, pero afirmaron que su preparación fue limitada en el estudio de la lengua originaria, en castellano como segunda lengua y en la interculturalidad. Entonces, tanto su formación en contenidos y métodos para trabajar en escuelas EIB como su reflexión identitaria serían muy limitadas.

El segundo perfil está constituido por el docente asháninka Anderson, quien es egresado del programa de mayor tradición en educación intercultural bilingüe en la Amazonia peruana,

cuya sede está en Iquitos, ámbito lejano de las comunidades asháninka de la Selva Central. Estudió gracias a la modalidad de “profesionalización docente” dirigida a maestros que trabajan sin formación profesional concluida, la cual, en años anteriores, tuvo una sede en Satipo. Es hijo de una pareja asháninka-no asháninka, como Rocío, no obstante, habla la lengua indígena. Muestra una trayectoria educativa de sacrificio individual a fin de lograr acceder a una educación básica y superior. Esfuerzo que Anderson y su esposa continúan con sus hijos en la ciudad. Anderson dice sentirse orgullo por su conocimiento de la lengua y su formación en EIB.

El tercer perfil está formado por las profesoras Viviana y Nadia, quienes se financiaron una formación pedagógica en instituciones privadas en la ciudad andina de Huancayo, capital de la región Junín, donde viven, a diferencia de los otros cuatro docentes quienes viven en la provincia de Satipo, zona amazónica de la región Junín. Ambas son casadas con docentes y viven con sus familias en Huancayo. Viviana habla una variedad de castellano andino a diferencia de Nadia, lo que podría indicar un origen más rural. También parecen ser de clases sociales distintas. Nadia cuenta con experiencia laboral en comunidades indígenas de la Amazonia y Viviana es la primera vez que labora en una comunidad a la que sólo se accede vía fluvial. Fue notoria una tensa relación entre ambas, lo que tendría relación con un manejo descuidado de un presupuesto escolar por parte de Nadia.

Ahora bien, el perfil docente identificado en Nuevo Horizonte colisiona con el esperado por la política de EIB. Las características de los docentes reflejan que el perfil docente de la EIB estatal, está distanciado de las circunstancias sociales y económicas de Nuevo Horizonte. De acuerdo con la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe:

La definición de los componentes básicos que comprenden el servicio de EIB [implican]: i) docentes que conozcan la cultura y lengua de los estudiantes y manejen las estrategias pedagógicas de EIB; ii) currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB; iii) materiales educativos de calidad en lenguas originarias y en castellano; y iv) gestión participativa y descentralizada del servicio educativo. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b, p. 39)

Con relación al primer componente, de los 6 docentes que trabajan en Nuevo Horizonte, sólo Anderson se asemeja al perfil del maestro requerido para que el servicio educativo sea considerado EIB de acuerdo con la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b). Sin embargo, la

organización indígena CARE ha identificado otros criterios para los docentes que procura recibir en las comunidades a las que representa. Decisión que se explica por las múltiples experiencias sucedidas con los docentes que han llegado y salido de las comunidades.

Para entender el perfil de los docentes de la escuela de Nuevo Horizonte, es necesario tener en cuenta las condiciones de desigualdad económica y educativa que atraviesa el profesorado peruano. Inequidad que se manifiesta de manera más acentuada entre los docentes rurales e indígenas. Como se desarrolló en el acápite 4.3, la formación de los docentes indígenas de la Amazonia, se ha implementado, muchas veces, gracias al financiamiento de instituciones no gubernamentales y de agencias de cooperación internacional, en algunos casos vinculadas con unas pocas organizaciones indígenas. (Tal es el caso del docente Anderson). Además, el desinterés estatal por formar maestros indígenas fue de la mano con normativas que debilitaron su preparación académica. Ejemplo de ello, la liberalización del mercado educativo en 1996 y la sanción de una nota mínima para el ingreso a institutos superiores pedagógicos en 2007 (“Nota 14”). En el marco de políticas y programas de “inclusión social” del gobierno de Ollanta Humala (2011-2016), se otorgaron becas estatales para acceder a una formación docente en EIB, sin embargo, hubo deserción por parte de estudiantes indígenas, así como considerables limitaciones en la formación académica e intercultural, como es el caso de Rocío, Sara y Dina.

Las desigualdades en el acceso y culminación de la educación superior y formación docente por parte de los indígenas de la Amazonia llevan a considerar el amplio trecho que separa al perfil real del profesorado indígena respecto a la caracterización de una escuela EIB realizada por el Ministerio de Educación (Presente en la Propuesta pedagógica EIB de 2013 y en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe de 2018). En definitiva, contar con docentes que conozcan y valoren la cultura de sus estudiantes, que manejen en forma oral y escrita la lengua indígena y el castellano, así como que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de la educación intercultural bilingüe, no fueron elementos que se observaron en la escuela de Nuevo Horizonte. En mi experiencia profesional tampoco las evidencié en otras dos escuelas EIB de río Ene donde trabajé hace más de 10 años como tampoco en un par de escuelas de comunidades asháninka del distrito de Río Negro que acompañé unos 15 años atrás. Aunque eran otros tiempos que respondían a un agudo abandono estatal sobre la EIB.

Adicionalmente, la Carrera Pública Magisterial, implementada por el Ministerio de Educación desde el 2012, establece como obligatoria la certificación pedagógica de todos los docentes, así como su evaluación asociada a incrementos salariales en una carrera meritocrática. Desde la lógica del servicio de la EIB se prioriza el manejo de la lengua antes que las certificaciones pedagógicas. Como afirmaba la ex directora de la DIGEIBIRA, Elena Burga, no se han dado las condiciones para exigir a los indígenas que tengan una formación pedagógica concluida. Con todo, la contratación de estudiantes-maestros que tendrían alguna competencia en lengua indígena y no cuentan con formación pedagógica concluida produce un circuito diferenciado y desigual con relación a la educación no EIB.

La política nacional docente y la EIB establecen criterios diferentes de valorización del docente no sólo porque los indígenas enfrentan severas desigualdades para estudiar, sino porque manejan sentidos contrastantes sobre la institución escolar. Mientras que para la educación “regular” el saber técnico es fundamental, para la EIB la competencia en lengua indígena es más prioritaria.

Por su parte, la organización indígena local, CARE, prioriza en la contratación docente a un maestro que cuente con formación pedagógica concluida en un escenario donde no existen suficientes docentes hablantes de lenguas indígenas, así como un docente con voluntad por trabajar en una comunidad indígena. De ahí que los docentes propuestos por la organización para trabajar en Nuevo Horizonte no sean, en su mayoría, asháninka. En efecto, del total de 6 docentes de la escuela primaria, solamente uno se identificó como asháninka. Sin embargo, todos tenían formación pedagógica concluida, aunque no todos contaban con certificación pedagógica. Al final, la demanda de la CARE con relación al perfil docente se aproxima más a la Carrera Pública Magisterial que a la política de EIB. Es decir, una política diferenciada e intercultural se distancia de las demandas de la organización indígena. Con todo, tres docentes propuestas por la CARE, Sara, Nadia y Dina realizaron comentarios racistas sobre las familias asháninkas de Nuevo Horizonte, lo que no sería advertido por la organización.

La posición de la CARE, sin duda, es polémica en la Amazonia peruana. De hecho, no es extendida en la Selva Central (por ejemplo, se contraponen a la organización indígena regional a quien se encuentra afiliada formalmente, así como a un sindicato de maestros bilingües) y, como se explicó, va en contramano del perfil docente establecido por la EIB estatal. Sin embargo, la organización indígena ha incidido para que los gobiernos educativos, regional

(Dirección regional de Educación de Junín – DREJ) y local (Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL), contraten docentes, para el nivel primaria, con formación pedagógica antes que estudiantes asháninka de educación o de otras carreras profesionales o técnicas.

Adicionalmente, la CARE ha denunciado violaciones sexuales y aprovechamiento personal (por ejemplo, económico) por parte de algunos docentes (CARE, 2013). Mientras trabajé realizando acompañamiento a las escuelas de algunas comunidades de río Ene, supe, de primera mano, de una “relación amorosa” entre un docente asháninka y una estudiante de secundaria, menor de edad, en Nuevo Horizonte. También, en otra comunidad del alto Ene, escuché comentarios acerca de la relación de un docente no indígena de la escuela primaria con una estudiante asháninka de secundaria, así como del mal uso que este docente habría realizado del presupuesto entregado por la UGEL para realizar mejoras en la infraestructura de la escuela. Situaciones similares entre docentes asháninka y awajún con alumnas, menores de edad, las conozco por relatos de amigos indígenas de plena confianza.

La organización indígena, entonces, ha privilegiado dos aspectos considerados “mínimos necesarios”. Es decir, un primer escaño sobre el que los docentes puedan desarrollar su labor; formación pedagógica y voluntad de trabajo. Este primer elemento se fundamentaría, además, en la visión de la escuela que posee la CARE; una institución que permita ampliar y desarrollar los referentes culturales de los niños y niñas asháninka con conocimientos educativos principalmente “convencionales”. Bajo este proyecto escolar, el “saber técnico” y una ética profesional serían identificados como piezas claves. Además, la CARE parece reclamar un trato igualitario frente a la educación no EIB donde todo docente debe ser un profesional en educación.

Las características del perfil docente indicadas por el Ministerio de Educación y por la CARE, aunque distintas, requieren de condiciones materiales que permitan atraer a los docentes procurados. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Docentes de instituciones educativas públicas y privadas realizada el 2018 (ENDO 2018) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2019), el 41.4% de los docentes eran contratados (es decir, no cuentan con estabilidad laboral) mientras que el 58.1% eran nombrados. El porcentaje de docentes contratados en el sector público que desean nombrarse en el sector público era de 95.8%. Así, la gran mayoría de docentes peruanos aspira a acceder a una estabilidad laboral (nombramiento).

Los docentes de la escuela primaria de Nuevo Horizonte son todos contratados. Cada año participan de la contratación docente, es decir, compiten a fin de encontrar una vacante en una escuela. Los docentes van y vienen cada año de diferentes escuelas y comunidades, tal como mostró la trayectoria laboral de Anderson, Nadia y Viviana. Sin embargo, en 2019, la directora Nadia cumplía su tercer año de trabajo y el docente Anderson su segundo año (aunque pretendía ir a trabajar a otra comunidad para el 2020). Situación que responde a que técnicos de la CARE, al conocer el trabajo de ambos docentes, quienes eran los más experimentados del profesorado de la escuela, los “propusieron” frente a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) por lo que fueron nuevamente contratados. La idea de la CARE es, entonces, “retener” a los mejores maestros en la comunidad.

Por lo general, los docentes con los mejores resultados en las evaluaciones de la Carrera Pública Magisterial (CPM) tienen la prioridad para elegir las escuelas donde trabajar. Entonces, eligen escuelas urbanas, periurbanas o en comunidades rurales ubicadas cerca a ámbitos urbanos, lo que deja a las cuencas más alejadas y/o en situación de riesgo social, como es el caso de río Ene, con los docentes con resultados más deficientes. Justamente ahí donde se necesitan los mejores maestros.

Además, de acuerdo con la ENDO 2018, el 88% de docentes peruanos se ubican en las tres escalas más bajas de la CPM, es decir perciben los menores salarios. El 35.4% de docentes se encuentra en la escala 1, el 29.2% en la escala 2 y el 23.4% en la escala 3 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2019). La remuneración íntegra mensual correspondiente a la primera escala magisterial de la Carrera Pública Magisterial establecida en el decreto supremo N° 041-2020-EF, fue de 2300 soles (alrededor de 650 dólares americanos) para el 2020. De acuerdo con información emitida por la organización indígena CARE para el proceso de contratación docente de Nuevo Horizonte en 2019, la remuneración mensual fue de 2000 soles (alrededor de 570 dólares americanos) lo que indica un aumento de 300 soles entre el 2019 al 2020. En el caso de Nuevo Horizonte, para el 2020, sobre la remuneración de 2300 soles se suma el Bono “VRAEM” (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro) que es de 500 soles (alrededor de 142 dólares americanos) y el Bono “Rural 2” que es de 150 soles (alrededor de 42 dólares americanos).

Además del salario, otros elementos influyen en que una escuela rural e indígena como Nuevo Horizonte no sea atractiva para los docentes. Es el caso del tiempo de transporte, que va

asociado al costo y a la lejanía de los hogares respecto a los centros de trabajo de los docentes. En la ENDO 2018, se consultó a los docentes en qué condiciones aceptarían trabajar en una escuela rural ubicada a 4 horas de distancia de la capital provincial. Casi el mismo tiempo que separa Nuevo Horizonte de la ciudad de Satipo. La mitad de los docentes indicó que aceptaría sólo con un mayor salario y el 31.1% indicó que aceptaría si tuviera facilidades para transportarse (cobertura de pasajes) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2019). En Nuevo Horizonte, el costo para ir y volver de la capital provincial, Satipo, era de 100 soles, ida y vuelta, para el 2019, lo que implicaba un gasto mensual de 400 soles, es decir, el 20% de la remuneración mínima del docente.

De acuerdo con la misma encuesta nacional, el tiempo de traslado de los docentes, sólo ida y en minutos, desde su vivienda hasta la escuela donde labora es de 253 minutos en las comunidades caracterizadas como “Rural 1”. Rocío, Sara, Dina y Anderson, docentes que viven en Satipo, tienen un tiempo de traslado similar a los 253 minutos promediados por la ENDO 2018. En el caso de Nadia y Viviana, quienes viven en la capital departamental, Huancayo, el tiempo de traslado se ve incrementado en alrededor de 300 minutos, lo que implica también mayores costos y menor tiempo con sus familias. De acuerdo con la misma Encuesta Nacional de Docentes de instituciones educativas públicas y privadas (ENDO 2018), el traslado es de 137 minutos en las escuelas de “Rural 2” y de 79 minutos en las escuelas de “Rural 3” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2019).

Para resumir este primer acápite, de acuerdo con la primera característica de una escuela EIB y del servicio EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013a; 2018b) un docente debe conocer y valorar la cultura y la lengua (oral y escrita) así como tener formación y aplicar la EIB. No obstante, se mostró que la formación en EIB es limitada entre el profesorado peruano, tanto en el acceso como en la calidad. La CARE, por su parte, demanda y presiona ante las UGEL y DREJ la contratación de docentes con formación pedagógica concluida y con voluntad para trabajar en comunidades indígenas de río Ene. Las diferentes consideraciones sobre cómo debe ser un docente de una comunidad indígena por parte del Ministerio de Educación y la CARE expresan formas dispares de entender la función social y el sentido de la escuela en un contexto de déficit de docentes indígenas con formación profesional.

Para finalizar, el presente acápite profundizó en la heterogeneidad del profesorado de la escuela de la comunidad asháninka, así como en los desencuentros entre el perfil docente propuesto por el Ministerio de Educación y por la CARE en el contexto de Nuevo Horizonte. En los próximos acápites se analiza cómo algunos elementos de la práctica pedagógica y de las relaciones interpersonales de los 6 docentes es influenciada por las políticas y programas educativos investigados (“Dispositivo ECE” y EIB) y cómo los docentes actúan frente a éstas. Circunstancias que, en el caso de Nuevo Horizonte, están mediadas por la presencia de la CARE pues participa en la definición de los docentes a ser contratados.

8.2. Repercusiones del “Dispositivo ECE” en el quehacer y relaciones profesionales entre los docentes

Rocío, Sara y Dina tuvieron menos información sobre la ECE en la EIB y los programas dirigidos a su mejora (Bono Escuela y Acompañamiento Pedagógico Intercultural -API) que Nadia, Viviana y Anderson pues aún no los han experimentado en su trabajo profesional.

Con relación a la ECE Rocío mencionó que ésta se implementa en las áreas de comunicación y matemática y no indicó que la ECE EIB evalúa, en el caso de las escuelas en comunidades asháninka, la lengua asháninka y el castellano como segunda lengua. Agregó que las preguntas de la ECE no deberían ser “sólo para marcar sino también para responder” pues “así no se puede adivinar”, en referencia a una característica de las pruebas estandarizadas. Con relación al programa Bono Escuela no tenía ninguna información por lo que le expliqué de qué se trataba y respondió que le parecía adecuado, es un “aliento si el docente logra sus objetivos”. Al consultarle sobre el programa API indicó que “son personas que te dirigen cómo haces tu sesión, si respetas los procesos, te apoyan en qué cosas estás fallando, es un apoyo para los docentes”. Rocío conocía el programa pues un docente realizó este trabajo por escasos meses en la escuela de Nuevo Horizonte.

Por tratarse del primer año de experiencia laboral, Sara indicó no estar muy al tanto de la ECE y de los programas como Bono Escuela y API. La docente explicó:

Como recién este año es mi primer año de experiencia que estoy teniendo, escuché hablar durante mi formación en la universidad, dialogamos sobre ese tema, sobretodo lo que nos compete de Selva Central, mayormente las evaluaciones se dan, pero en contextos de EIB se da en segundo grado y con

más énfasis en cuarto grado, es mayormente para ver cómo va el aprendizaje de los estudiantes de esa manera dar más refuerzo, más apoyo, pero se ha visto que los resultados están bajos en la parte rural. En mi opinión la ECE prácticamente lo hacen, es un tema lucrativo para mí, no sacan nada de eso, se ha visto aquí en todas las comunidades no llega apoyo así desde el mismo ministerio, más que nada para verlo desde afuera, no desde el mismo contexto. Las personas que están en el ministerio no tienen ese valor para llegar a la misma comunidad y decir sí los niños están en este nivel, necesitamos que se esfuercen más, que tengan materiales para trabajar, sobre eso es el tema de la evaluación censal [...] los especialistas mismos, de haber hay en lengua asháninka, hay en ministerio, pero son de otros lugares, no son de la misma comunidad, de la misma... como se dice... porque hay variantes en lo que es la lengua, uno que trabaja en el ministerio habla un tipo de variante y manda exámenes diferentes, el aporte no es muy favorable para esta comunidad. [SARA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Se explicó a Sara de qué se trata el programa Bono Escuela, la docente, entonces, indicó:

En parte estaría bien, como se sabe la labor del maestro es ardua, sacrificada, invalorable y sobretodo los que venimos a trabajar en comunidades nativas, a mí me parece que no sólo les deben dar a los de la ECE, los que rinden en este caso sería cuarto grado, debería ser todos en conjunto, porque todos aportamos en nuestros estudiantes, también podemos apoyar a los estudiantes. [SARA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Las condiciones de trabajo en las comunidades nativas implican altos costos en el transporte terrestre y fluvial además de la inexistencia de servicios básicos como agua, desagüe y energía eléctrica. Aunque Nuevo Horizonte contaba con señal de telefonía celular. Además, los docentes suelen permanecer lejos de sus familias durante buena parte del año escolar. En este escenario, Sara considera que es justo que los incentivos salariales sean para los docentes de todos los grados escolares.

El Ministerio de Educación otorga bonos salariales para plazas consideradas de “difícil cobertura” como las de ciertas zonas rurales, ámbitos de frontera y en el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) a fin de lograr una contratación oportuna de los docentes. En el caso del río Ene existen bonos salariales de acuerdo con el “grado de ruralidad”, así como por ubicarse en el VRAEM, debido a la presencia del narcotráfico, como se señaló en el acápite anterior. Para la contratación docente en el nivel secundaria de Nuevo Horizonte en 2019, la organización indígena informó un salario de 2800 soles, alrededor de 757 dólares americanos (Tomando en cuenta los 500 soles de Bono VRAEM y los 300 soles de Bono Ruralidad 1).

Inicialmente las escuelas de comunidades nativas de río Ene estuvieron en la “escala de ruralidad 1” o “grado de ruralidad 1” que implica, en promedio, un incentivo de 300 soles (alrededor de 81 dólares americanos). Sin embargo, para el 2020, tres comunidades de río Ene fueron reclasificadas en la “escala de ruralidad 2” lo que significa un incentivo menor, de 150 soles. Al parecer, la modificación se debió a información levantada de manera incorrecta durante el Censo Nacional del 2017⁸⁶. Con todo, el problema de fondo es el bajo piso salarial, de 2000 soles (alrededor de 540 dólares americanos), el cual se busca “resolver” a partir de una serie de bonos.

Al consultar con Dina sobre la ECE y los programas que acompañan la evaluación, la docente afirmó:

[La ECE] es para medir el rendimiento académico de los estudiantes, para ver qué nivel han alcanzado, sobre ese tema aquí en Nuevo Horizonte, a ciencia cierta no sé, pero sí sé que no logran alcanzar los niveles, los niños acá apenas pueden leer, es una realidad muy diferente, creo que medirle con ese examen no es tan adecuado, por una sola evaluación no puedes decir, porque sacó 0 este alumno ya no sabe nada. Si preguntas cosas que conozca acá de la zona sí va a responder bien. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Dina fue la única de los 6 docentes que indicó que, si el estudiante no obtiene determinados aprendizajes considerados satisfactorios en la ECE, no sería “tan adecuado” asumir que “no saben nada” pues los contenidos evaluados por la ECE conforman una parte de los conocimientos escolares y están fuera del universo de conocimientos que sí manejan los niños asháninka en Nuevo Horizonte.

Durante los últimos tiempos la meta de aprendizajes ha regido buena parte de la educación peruana. Por eso, con la aprobación del currículo nacional en el 2016 se buscó transitar desde un énfasis en comprensión lectora y matemáticas “hacia una meta de formar personas con competencias para llevar adelante, como ciudadanos, sus proyectos de vida” (VEGAS, 2020, p. 1). Hace 15 años inició la evaluación de aprendizajes en el Perú con una visión predominantemente certificadora, es decir, “los y las estudiantes debían conocer los logros, avances y dificultades, al igual que las familias [...] Como algo adicional se consignaban “recomendaciones pedagógicas” (LLANOS, 2020, p. 1).

⁸⁶ Fuente: <https://www.facebook.com/notes/central-ash%C3%A1ninka-r%C3%ADo-ene/defendemos-la-eib-de-calidad-en-el-ene/1761220077344465/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

Además del currículo nacional del 2016, en 2019 se promulgó la norma técnica que promueve una evaluación no sólo de calificación numérica, sino que debía describir lo realizado por el (la) estudiante para brindarle retroalimentación y así mejorar sus aprendizajes. En 2019, a diferencia de años anteriores, la retroalimentación fue el centro de la evaluación y en el 2020 se planeó reforzar el enfoque formativo de la evaluación (LLANOS, 2020).

Sobre el programa de incentivos salariales, la docente Dina indicó que sólo conocía del tema por la directora quien:

Estaba diciendo que, si sus estudiantes tienen buena nota, van a tener un pago adicional, eso se por comentarios de la directora debido a que este año también tenemos que apoyar a su grado para tener mejores notas, porque como le comenté no tenemos buen rendimiento académico en esta escuela [...] [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Dina precisó una repercusión del programa de incentivos y es una mayor dedicación al cuarto grado de primaria a fin de que puedan obtener mejores resultados en la ECE. Al consultarle en qué consistía el apoyo al cuarto grado de primaria, Dina (2019) señaló:

Reforzamiento para las tardes, muchos no saben la tabla, no saben leer, no saben el abecedario. La verdad antes sí [hacíamos reforzamiento por la tarde] ahora debido a que la profesora está enferma y estaba saliendo, no. Así todos estábamos haciendo, para toda la primaria, porque todos estábamos bajoneados, en sí cuando tus alumnos no saben lo necesario no puedes avanzar muchos temas por más que uno quiera. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Dina afirmó también que las docentes realizaron clases por las tardes para los estudiantes de todos los grados no sólo por mejorar en la ECE sino porque a los estudiantes les faltaba contenidos previos a fin de avanzar con otros nuevos. Debido a su comentario, se consultó a la docente si se sentía algo desmotivada, Dina (2019) indicó:

En parte sí, pero en parte me da como más impulso para esforzarme más, empezar de cero... pero no siempre hay resultados, hay algunos que no se dejan ayudar o no le ponen empeño, aunque sí es desesperante ver esto, no puedes estar tranquila cuando no pueden responder, dejas una tarea y no pueden y eso es frustrante, lo único que se puede hacer es repasar, repasar y repasar. Hay mejoras, ahora cumplen con sus tareas [...] Algunos [cumplen con sus tareas], digamos que un cuarto no cumplirá, la mayoría sí cumple, antes no cumplían, pero ahora sí, como uno está aquí constante y le hablas sí escuchan en esa parte. Incluso si no hacen en la casita aquí terminamos, yo les ayudo. [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Ahora bien, un contexto interesante como referencia es México pues cuenta con el mayor número de indígenas entre los países de América Latina y se ha caracterizado por una predominancia de la evaluación estandarizada en su sistema educativo, principalmente durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018). En este país, el tema de la medición de los logros de aprendizaje entre indígenas ha sido bastante polémico (SCHMELKES, 2013). De hecho, una escuela indígena en Chiapas levantó una demanda ante el Consejo Nacional de Educación pues consideró discriminatoria la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ya que se realizó en español (SCHMELKES, 2013). El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2018a) también demanda una evaluación en todas las lenguas originarias en Perú. En el caso de las organizaciones indígenas nacionales y regionales de la Amazonia todo parece indicar que procuran una ECE en lenguas indígenas y no cuestionan la naturaleza misma y posibles repercusiones negativas de la evaluación estandarizada.

Para Schmelkes (2013), experimentada investigadora mexicana en educación y pueblos indígenas y consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los resultados de las evaluaciones deberían servir para orientar las políticas educativas y combatir las inequidades del sistema educativo. Afirma que una evaluación estandarizada no puede ser intercultural, pero señala que, por lo menos, puede evitar discriminar a las poblaciones indígenas. Sin embargo, indica que, en México, no existe una salida sencilla pues las lenguas indígenas poseen una muy escasa práctica social de la forma escrita. Además, hay lenguas que cuentan con más de un alfabeto, así como variantes dialectales que pueden ser ininteligibles entre ellas (SCHMELKES, 2013). Situaciones presentes también en Perú.

A partir de los señalamientos de Schmelkes (2013), el ejemplo citado de una comunidad indígena en Chiapas y lo que ocurre en el río Ene, no parece existir un cuestionamiento (por parte del profesorado, la UGEL y las organizaciones indígenas) sobre la presencia de las evaluaciones estandarizadas en escuelas indígenas. En el caso mexicano el cuestionamiento sería, sobretodo, el hecho que éstas sean elaboradas en español para hablantes que tienen como lengua materna una lengua indígena (SCHMELKES, 2013). El fundamento atrás de la evaluación, de acuerdo con Schmelkes (2013), es que sin una prueba estandarizada el Estado carecería de un instrumento clave para conocer las desigualdades respecto a los resultados educativos, así como orientar las políticas educativas para indígenas.

La paradoja levantada a partir del caso mexicano es pertinente también en la Amazonia peruana, pues se requiere información básica sobre los logros de aprendizaje de los niños y las niñas de pueblos indígenas que permita construir y orientar una dimensión de las políticas educativas. Sin embargo, siguiendo a Popkewitz (2016), la inclusión de la población en evaluaciones diferenciadas por causa de su etnicidad produce, a su vez, inclusiones y exclusiones con repercusiones de acuerdo con los contextos locales. Ejemplo de ello, en comunidades asháninka de río Ene, la ECE se realiza en cuarto grado de primaria y en las áreas de lengua indígena y de castellano como segunda lengua, a diferencia de la ECE realizada en centros poblados no indígenas de río Ene donde la evaluación es en segundo grado de primaria y en las áreas de comunicación y matemática. La evaluación escrita en lengua indígena presenta desencuentros con la realidad de las escuelas pues un buen número de docentes, incluso quienes estudiaron EIB, recibieron una escasa o nula preparación sobre la lectura y escritura de la lengua indígena, como es el caso de Rocío, Sara y Dina. Además, el asháninka tuvo un proceso de normalización de la lengua relativamente reciente y no cuenta con una tradición escrita. Asimismo, en Nuevo Horizonte se evidenció una mayor atención por parte de la docente del cuarto grado de primaria, no competente en asháninka, hacia la escritura correcta de esta lengua en comparación con los demás grados. Probablemente se trató de un entrenamiento realizado por Nadia a fin de que sus estudiantes obtengan mejores logros en la ECE. Con todo, Viviana indicó que algunos de sus estudiantes de sexto grado (incluido el hijo de una autoridad local) aún no saben leer y escribir, en castellano, por lo que no podrían rendir satisfactoriamente una prueba ECE.

Durante la entrevista con Dina (2019), se le consultó sobre el programa de acompañamiento pedagógico intercultural (API), la docente señaló:

Ha venido a inicios del año, a eso de abril, tuvimos ASPI [Actualmente API], no me acuerdo completo su apellido y estuvo con nosotros hasta medio año pero debido a que tenemos demasiado... como podría decir... no contamos con agua, tomamos agua del río, en invierno llovía mucho entonces el agua sucia ahí te bañabas, comías de ahí, creo que se enfermó... y aparte de eso no era neto asháninka no estaba acostumbrado a la realidad que se presentaba aquí, por otro lado no contamos con agua y desagüe, tienes que usar los pozos sépticos, es lo que yo utilizo, él contaba con dos baños, aquí tenemos dos waters, usaba eso... pero creo que no soportó la forma como vivimos acá. Más que nada por alimentación, era de Tarma, ya había trabajado por estas zonas dijo, ya conocía, observaba como los comuneros viven, comen, pobres, no tienen dinero eso se entiende. [...] [DINA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Con relación al programa de acompañamiento pedagógico intercultural (API), Dina señaló que el responsable del acompañamiento no consiguió “acostumbrarse a la comunidad” por lo que sólo realizó su trabajo en Nuevo Horizonte hasta fines de junio del 2019, es decir, cerca de 4 meses. La falta de servicios básicos habría sido imposible de sobrellevar para el acompañante de la ciudad andina de Tarma, acostumbrado a la vida urbana con servicios básicos cubiertos.

Como se desarrolló en el capítulo 5, la creación del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) en 2012 supuso una oportunidad de llevar a la práctica el modelo de servicio de EIB por primera vez, no obstante, sufrió cambios significativos a lo largo de su implementación (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018). El diseño original del SPI propuso mejorar la provisión del servicio educativo en las escuelas EIB a través de 4 componentes relacionados: el fortalecimiento de capacidades de los docentes y directores, la dotación de infraestructura y mobiliario, así como de equipos TIC, multimedia y materiales digitales contextualizados, y, finalmente, la gestión descentralizada. No asumió que únicamente la capacitación de los docentes incidiría directamente en los logros de aprendizaje. Además, con relación al componente de fortalecimiento de capacidades de docentes y directores se planificó el soporte pedagógico a través de un equipo de docentes. La intervención reconocía que los docentes de escuelas EIB tienen carencias en el manejo de estrategias pedagógicas y en el dominio de las materias curriculares debido a la condición de aislamiento y abandono de las escuelas y de los docentes rurales (BALARIN Y ESCUDERO, 2018). Por ello, el programa dispuso el acompañamiento pedagógico en equipo y la especialización de los acompañantes en áreas curriculares diferentes. Con los cambios ocurridos al diseño original, sólo permaneció el componente de fortalecimiento de capacidades (API). Sin embargo, en Nuevo Horizonte no hubo un equipo de docentes que asesorara al profesorado de primaria, sino un solo docente, oriundo de una ciudad andina, no competente en asháninka, quien visitó la escuela por escasos meses pero no consiguió “habituarse” por lo que habría renunciado.

Para resumir, con relación a la ECE y a los dispositivos de política como el Bono Escuela y el API, son pocos conocidos por las docentes más jóvenes pues se trató de su primera experiencia laboral. Sin embargo, resaltaron “el bajo nivel” de los aprendizajes de los estudiantes y comentaron que se realizó “reforzamiento” a fin de mejorar en la ECE y para poder avanzar con nuevos contenidos, lo que muestra un posible entrenamiento para la prueba. Una de ellas señaló que el incentivo salarial debe ser para todos los docentes debido al

bajo sueldo y a las complicadas condiciones de vida en Nuevo Horizonte. Con relación al API, el responsable, proveniente de Tarma, ciudad andina de la región Junín, habría dejado de trabajar en Nuevo Horizonte debido a la falta de servicios básicos en la comunidad, no obstante, dos docentes de Nuevo Horizonte provienen también de ciudades andinas de Junín, incluso de mayor dimensión que Tarma. Un programa de soporte pedagógico habría resultado clave, en especial, para las tres profesoras quienes no cuentan con experiencia laboral previa y cuya formación en EIB fue bastante limitada. Incluso, Nadia solicitó la presencia de un acompañante asháninka a fin que le ayudara a realizar la planificación de sus sesiones en la lengua indígena.

Anderson, docente asháninka formado en EIB, narró su experiencia como profesor de aula cuyos estudiantes fueron evaluados satisfactoriamente en la ECE y, por ello, habría obtenido el incentivo al docente llamado Bono Escuela. La mayoría de las escuelas registradas como EIB son multigrado o unidocente. En las escuelas unidocente del nivel primaria (“unitarios” como señala Anderson) el docente es director y es también responsable del primer a sexto grado. Es decir, el docente de una escuela unidocente siempre cuenta con estudiantes de cuarto grado de primaria, quienes son evaluados con la ECE de manera bianual.

Anderson (2019) indicó:

Yo he trabajado, en ECE no he tenido problemas, yo mismo como trabajaba en unitarios entonces solamente cuando yo estaba en unitarios ya sé que van a ser evaluados los niños de cuarto de primaria, tengo que prepararlos, en añane [asháninka], en castellano, ha habido dos oportunidades que he ganado en eso el bono, yo no sabía, de acá hace dos años. Ya no se ha visto ya la competencia porque ya no trabajamos con cuarto grado. En mi caso sí he logrado con mis niñitos de cuarto grado. En Pomporito, no, en Tarobeni, no sabía que había ganado, una sorpresa en diciembre, en enero me viene la novedad: `Sabe qué profesor tiene un depósito´, `¿por qué?´ `Supuestamente habrás ganado en la ECE´, me dicen. Yo tenía seis alumnos de cuarto grado, `supuestamente habrás logrado por eso te han dado, vaya a cobrar´. Yo no sabía que había bonos, por eso otros años me he preparado también. Hace tiempos fue de Tarobeni [...] Así pues profesora, estos años viene complicadito, trabajan ya los profesores, han venido de diferentes lugares [...] a las comunidades, yo lo que priorizo cuando es multigrado polidocente, se debería ver el caso de los profesores en comunidades asháninka para que trabaje, el año pasado ya se ha dado ya la evaluación en añane [asháninka], eso es lo que se ha visto. Yo otro año quería trabajar con cuarto grado, pero me decían `no profesor tu eres asháninka´, ya de cajón me ponían el primer grado, porque tú eres asháninka, yo estoy preparado, yo sé las estrategias, yo no me metí más, es una sugerencia le decía porque este año va a ser la evaluación en asháninka y qué pues otros profesores van a

enseñar no van a poder nada, los evaluadores de ECE son asháninka, y cuando yo le entrevisté a él, `¿cómo están los niños?`, `está cero, total, total`, ¿cómo ya pues si la profesora dice que sí sabe, están bajo? Eso ha sido el año pasado aquí en la comunidad Nuevo Horizonte porque la profesora no ha sido asháninka, claro que habrá dominado estrategia en castellano, pero han salido mal en castellano y en asháninka, a pesar de que esa profesora ha trabajado, años de experiencia, no sé cuál será de repente, qué estrategias habrá trabajado pero yo a la directora le decía `yo le voy a apoyar, yo tengo que trabajar`. Y así está, ella dice que conoce que sabe asháninka, entonces ya yo le dije `vea usted`. No ha logrado, están bajo los chicos eso es lo que me han dicho. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Nuevo Horizonte tiene una escuela primaria “polidocente completa”, es decir, cada grado escolar está a cargo de un docente. Anderson fue asignado al segundo grado por la directora Nadia, a pesar de que él esperaba tener el cuarto grado de primaria y ser evaluado en la ECE. (A pesar de que la ECE EIB es bianual y el 2019 no había evaluación). Como asháninka se considera mejor preparado para una prueba que evalúa lengua indígena y castellano como segunda lengua. Sin embargo, la directora tomó el cuarto grado de primaria e indicó que tenía conocimientos en la lengua indígena. Por eso había tensiones entre ambos docentes pues quien tiene el cuarto grado de primaria, es evaluado en la ECE y en caso obtenga buenos resultados puede percibir el incentivo salarial y el reconocimiento social por su logro. El docente indicó que desde que supo de la existencia del bono se ha “preparado” y que en vista que no tiene a cargo el cuarto grado no “podrá competir” por el Bono Escuela. Narró que en experiencias anteriores en escuelas unidocentes en río Ene, sus estudiantes fueron evaluados y recibió el bono.

Anderson (2019) agregó:

Yo con CARE tenía un convenio, con el Sr. Ángel [presidente de la CARE] he conversado personalmente, quiero trabajar aquí en su comunidad, pero quiero trabajar cuatro años desde primer grado llevar a mis niñitos hasta cuarto grado. Quiero verles a mis niños si van a poder lograr esa evaluación, pero lamentablemente no, no me está gustando, y más que nada no hay interés de los padres, por eso ya le he anticipado a Ángel que el otro año no voy a estar aquí, ya he soportado, mejor me voy seguro ya me necesitan en otras comunidades. A pesar de que soy asháninka me dejan de lado, no hay un acuerdo bueno, pero en otras comunidades sí cuando voy cuando es unitario uno directo agarra, cuando hay poca cantidad de alumnado. Sí he ganado dos veces, hasta en el desempeño también, en otra comunidad en el río Tambo dos veces, una vez en desempeño era 1500, como era director, todos los documentos estás al día entregas, eso es en primaria en colegio también hay, pero en inicial no, tú eres empeñoso uno entrega sus documentos, depende de uno. A su debido tiempo entregas, a mí me gustaba

hacer todo, entregar rápido los documentos. [ANDERSON, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Anderson busca contar con un reconocimiento social y económico como docente lo cual se probaría con buenos resultados en la ECE. Considera que estos resultados reflejan si “trabajó bien”. Por ello, se siente frustrado y relegado por la directora, quien, además, no es asháninka y por la organización indígena ya que no tuvo a cargo el cuarto grado. De esa manera, una repercusión de la ECE es la relación distante entre Nadia y Anderson, así como la “preparación” y “competencia” señalada por Anderson a fin de ganar el bono.

Como se desarrolló en el capítulo 5, la Nueva Gestión Pública (NGP), a la que responde el Bono Escuela, constituye una tecnología de gobierno que se sitúa en la racionalidad de gobierno neoliberal, la cual busca imponer una lógica economicista y de mercado a las diversas esferas de la vida humana. Un ámbito en que esta lógica es más tangible es en el funcionamiento del Estado y uno de los elementos característicos es la búsqueda de la eficiencia (GROMPONE, 2017). La eficiencia es el eje central de la NGP, la cual se alcanza con metas claras, con criterios de medición de desempeño y con incentivos para mejorarlo. Las métricas, basadas en conocimiento especializado, permiten obtener evidencia, monitorear el progreso y rendir cuentas. Se trata, entonces, de aproximar al Estado al ciudadano a través de técnicas modernas de administración (medición con métricas y recojo de evidencia estadística) y de rendición de cuentas lo que configura una gestión “técnica”, “científica” y no “politizada” (GROMPONE, 2017).

La idea que subyace al Bono Escuela es que un incentivo económico posibilita un gasto público con mayor “calidad” y “eficiencia” en tanto es capaz de “motivar” a los docentes a fin de procurar mejores resultados en la ECE. No obstante, este incentivo no crea una conciencia real en los sujetos sobre la importancia de implementar determinados objetivos de políticas pues actúan por el rédito económico y no porque han asumido su utilidad. Así, sin esta medida las políticas no podrían sobrevivir (GROMPONE, 2017). El incentivo oculta debates de fondo sobre cómo debería ser una educación intercultural en las escuelas de comunidades asháninka en río Ene pues naturaliza que el objetivo de la escuela primaria EIB es rendir satisfactoriamente en la prueba.

Anderson y Nadia compiten por tener el cuarto grado de primaria a cargo pues desean que sus estudiantes sean evaluados en la ECE, obtengan buenos resultados y puedan ganar el

incentivo y reconocimiento que significa el Bono Escuela. Anderson señaló, también, que existe un incentivo salarial otorgado a los directores, lo que lo lleva a preferir trabajar en una escuela unidocente, así sea una comunidad más alejada de Satipo (donde viven sus menores hijos) y con mayor carga administrativa. Según Anderson, en una escuela unidocente podría recibir un bono como director además del Bono Escuela. Además, a ambos bonos se sumaría el bono VRAEM por ser río Ene una zona de difícil acceso y con problemáticas asociadas al narcotráfico. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2017) existen incentivos para docentes que trabajan en escuelas EIB (50 soles) e incentivos para docentes acreditados en la lengua de sus estudiantes (100 soles). Ambos incentivos procuran “motivar a los docentes que se desempeñan en estos contextos y atraer a docentes con buenos puntajes en los exámenes de nombramiento, entre otros aspectos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017, p. 68). Es decir, existen una serie de bonificaciones para los docentes con relación al tipo de institución educativa en la que trabajan, a la ubicación de la escuela, a la acreditación en lengua indígena y a los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por eso, docentes ciudadanos como Nadia y Viviana optarían por trabajar en Nuevo Horizonte.

Además, Anderson coincidió, en parte, con las docentes andinas y “colonas”. El docente indica que los padres y madres asháninka de Nuevo Horizonte no se interesan por la educación formal de sus hijos. Agregó que el año pasado la comunidad le dio una casa “lejos, junto al río” por la que tuvo que pagar. Todos estos hechos lo han llevado también a evaluar la posibilidad de buscar una plaza docente en otra comunidad el próximo año.

Respecto a las experiencias de las docentes Viviana y Nadia con la evaluación estandarizada (ECE) y los dispositivos de política que la acompañan como los incentivos salariales (Bono Escuela) y la asistencia pedagógica (API), Nadia confía en la pertinencia de la ECE para medir los aprendizajes de los niños, los que son señalados como “bajos” debido al insuficiente número de docentes “titulados” (con certificación pedagógica). En otras palabras, Nadia identifica que las causas del bajo nivel en la ECE se deben a la inconclusa formación profesional de los docentes. Se sabe que los docentes sin título son, la mayoría de las veces, asháninkas por lo que la observación crítica de Nadia se dirige directamente hacia ellos.

Con relación a la ECE, Nadia (2019) señaló:

Bueno en esta zona es bajo por el mismo ritmo de aprendizaje que tienen los niños, es un nivel bajo, en realidad hay maestros que egresan de la secundaria y van por la necesidad, maestros que no son titulados se van a educación, chicos de quinto se van como maestros a instituciones como inicial o primaria y eso hace que su nivel sea bajo, y es bajo la ECE, pero paulatinamente van subiendo poco a poco. [NADIA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Al consultarle si la UGEL realizaba alguna acción relacionada a la ECE, Nadia respondió:

Tiene interés la UGEL Río Tambo, se preocupa bastante con los materiales que facilita al trabajo docente, viendo la necesidad, el trabajo lo requiere, se preocupa, apoya, está muy bien, capacita a los maestros, a medio año tenemos capacitación de 12 días en agosto todos los días de vacaciones de medio año de agosto nosotros salimos a capacitarnos en Satipo solo las instituciones que están focalizadas al programa API, las instituciones educativas que no están focalizadas no se capacitan, se capacitan libremente, ya por la UGEL, esta capacitación de nosotros es por el programa, es por API. [NADIA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Con relación al programa Bono Escuela, implementado desde el 2014, Nadia mencionó que trabajó un año en una comunidad de río Ene, donde, según dijo, recibió el Bono Escuela y le regalaron una computadora por ser una “maestra destacada”. Antes trabajó en un centro poblado no indígena ubicado en río Ene, el cual cuenta con una escuela polidocente completa, es decir cada grado escolar está a cargo de un docente. Trabajó durante 6 años y obtuvo el Bono Escuela “tres veces”. Mencionó que, durante un tiempo, trabajó en un programa de acompañamiento pedagógico en la zona andina de la región Junín, por lo que iba a comunidades andinas y también a algunas ubicadas en la Amazonia, sin embargo, se enfermó y tuvo que dejar el trabajo.

El programa API realiza asistencia pedagógica únicamente a escuelas focalizadas, cuyos docentes reciben también capacitaciones. Sobre el API, Nadia (2019) explicó:

Al respecto del programa es... en cierta parte ayuda bastante en cuanto a los temas por ejemplo en uso de estrategias de técnicas a maestros que desconocen. El trabajo en la práctica en aula es muy diferente que estar en la universidad, es muy bueno, definitivamente te fortalece, los acompañantes de API en esta zona de río Ene son hispanohablantes mayormente, asháninka, de su lengua no hay, y entonces con su perfil son dedicados a su labor, como acompañantes se desenvuelven bien, pero me gustaría que vengan maestros asháninka porque desarrollar una sesión de clase en asháninka es bastante tedioso. Entonces eso nos apoyaría bastante para el aprendizaje de los niños en su lengua materna. [NADIA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

La ECE involucra una evaluación en lengua originaria y los materiales educativos con los que cuenta la docente son también en lengua originaria por lo que probablemente Nadia siente la necesidad de realizar sus sesiones en asháninka, al menos mientras estuve como observadora. De ahí que considere importante contar con un acompañante pedagógico asháninka. Bajo la gestión de la ex Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) en el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) se impulsó la elaboración de materiales educativos. Para el 2105 se había normalizado 33 de los 47 alfabetos de lenguas indígenas con miras a la elaboración de materiales y se habían elaborado cuadernos de trabajo en 19 lenguas indígenas los cuales fueron distribuidos a las escuelas EIB. La inversión destinada a materiales se elevó de 1,9 millones de soles a más de 20 millones de soles en 2015 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017). Por eso, la escuela de Nuevo Horizonte cuenta con materiales, sin embargo, la mayoría de docentes no es competente en la lengua indígena. Además, un buen número de docentes asháninkas presentan dificultades para leer y escribir en asháninka pues, por un lado, el asháninka no tiene tradición escrita y, por otro, fueron alfabetizados en español. Esta situación dificultaría el uso de materiales lo cual se agrava si se considera que los cuadernos de trabajo usan alfabetos de normalización poco difundidos entre los hablantes. Así, “incorporan neologismos, neonumeración o estándares de escritura recientes, muy distintos de los usos orales de las lenguas, circunscritos a variantes locales o comunales” (Ministerio de Educación, 2017. p.33).

A continuación, se presentan fragmentos de observaciones de una clase de asháninka realizada por Nadia donde se evidencia el uso del asháninka escrito por parte de la docente, lo cual sería una repercusión de la ECE y de la presencia de materiales educativos escritos en lengua asháninka, en su práctica pedagógica:

Tras la formación ingresé al aula de cuarto grado. Nadia empezó el día entonando una canción de bienvenida, los niños cantaron también. “¿Cómo están amigos, cómo están?”, preguntaba la profesora en la canción y los niños respondían “bien” y “súper bien”. Después cantaron una canción en asháninka “Mereto” (un tipo de pez), Nadia pidió a una niña, quien lucía avergonzada, que cantara también, que dejara de cubrirse el rostro y que se retirara el cabello de la cara.

Cuando terminó la canción, Nadia conversó sobre los tipos de peces y preguntó a los niños en qué río viven, si en el río Ene que es grande o en el río Nuevo Horizonte que es pequeño. Nadia explicó que “mereto” vive en el río Nuevo Horizonte porque es pequeño, algunos niños replicaron “shaori vive en río Nuevo Horizonte” “igual jetari”, “¿qué pescado vive en río Ene?” preguntó la profesora, los niños respondieron “kitotsa”. Observé que Nadia tenía que insistir para que los niños levantaran la mano a fin de participar.

Nadia realizó en la pizarra una clasificación de los peces en dos columnas, en una de ellas se leía “Peces de río grande” y en otra “Peces de río pequeño”. En seguida, la profesora salió apresuradamente del aula a tomar una medicina debido a la enfermedad dermatológica que padecía mientras que los niños escribían en sus cuadernos los nombres de los peces que estaban en la pizarra.

La profesora regresó de curarse y los encontró escribiendo. Leyó en voz alta los nombres de los peces en asháninka. Corrigió una “b”. Les pidió a los niños que leyeran los nombres de los peces del río Nuevo Horizonte “Su hábitat es el río pequeño no pueden vivir en río grande porque los comen los peces grandes”, explicó la profesora.

A continuación, Nadia señaló “¡Vamos a leer un texto!” “¿Cuál va a ser nuestro propósito?” “¿Qué tipo de texto es? ¿narrativo, descriptivo?” La profesora leyó en un papelote pegado en la pared los nombres de los tipos de textos. “¿Qué área vamos a trabajar?”, preguntó la profesora. “Comunicación”, respondieron los niños. Nadia señaló “Bien, todas las áreas dependen de comunicación”. “Antes de empezar la clase, ¿qué tenemos en cuenta?” preguntó. Los niños respondieron “Los acuerdos”, “¿Qué más?” preguntó la profesora, los niños señalaron “Las palabras mágicas”. Los niños y la profesora repasaron los acuerdos.

Los acuerdos permanecieron escritos desde el día anterior en la pizarra. Se leía, por ejemplo, escuchar a la profesora, la profesora debe escuchar a los niños, pedir permiso para ir al baño, respetar la opinión de mi compañero, levantar la mano para opinar, entre otros.

La profesora pidió a los niños que buscaran la página 66 de un texto escolar. Los niños iban respondiendo en voz alta las preguntas que hacía la profesora mientras ella iba copiando las respuestas en el papelote.

En la pizarra se leía:

“Leemos y comprendemos

¿Para qué? para comprender

¿Qué tipo de texto es? Descriptivo, argumentativo,

¿De qué trata el texto? no sabemos, de pesca con atarraya, con chakopi⁸⁷.

¿Qué nos enseña? A leer, a comprender las preguntas”

Nadia preguntó “¿Cómo vamos a leer?”, los niños respondieron “en silencio”, la profesora preguntó “¿Por qué?”, un niño respondió “Con bulla no comprendemos”. La profesora agregó “Muy bien, se merecen un abrazo, ahora todos leemos en silencio, aparo, apite, maba⁸⁸”.

Sin embargo, los niños empezaron a leer en coro en asháninka, aunque en voz baja. La profesora, entonces, empezó a leer en voz alta junto con los niños. Su voz sobresalía mientras leía junto a los niños. Nadia se sentó con cada grupo en sus respectivas mesas y les fue haciendo preguntas, escritas en el texto escolar en asháninka, para que ellos respondieran. No sé cómo evaluaría las respuestas de los estudiantes si no habla la lengua.

Finalmente, la profesora preguntó en castellano “¿De qué se trata el texto?”. Explicó, entonces, que se trató de un hombre que se transforma en pez, que de acuerdo con las imágenes antes usaba el machete, y preguntó a los niños

⁸⁷ Flecha en asháninka.

⁸⁸ Uno, dos, tres en asháninka.

“¿Con qué pescaban antes?”, los niños respondieron “con chakopi⁸⁹”, “con cube⁹⁰”, “con piripiri⁹¹”.

La profesora señaló la imagen del texto y agregó “El abuelito pescaba así, ahora ¿qué se está usando?”, los niños respondieron “machete y trampa”. La profesora indicó “Como vamos avanzando, va avanzando la ciencia, hoy también cerramos el brazo y así atrapamos en río pequeño”. Nadia preguntó “¿qué tipo de texto será?”, algunos niños respondieron “narrativo”, la profesora “¿por qué?”, una niña señaló “porque es un cuento”, otro niño indicó “relata secuencia de hechos”. Quedé sorprendida por algunas respuestas pues usaron palabras en castellano no usadas en Nuevo Horizonte, podría ser que se traten de respuestas memorizadas.

Después, se formaron dos grupos de acuerdo con los lugares de los estudiantes, la profesora explicó que hay una jefa en cada grupo y les repartió hojas en blanco. La profesora procedió a preguntar si ya habían leído el texto, mencionó que los niños dijeron que era narrativo y empezó a leer las preguntas. Nadia leyó en voz alta el texto en asháninka mientras los niños leían también. Fue un coro de toda el aula, aunque la voz de Nadia se destacaba notablemente. (AULA DE CUARTO GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

Nadia leyó un cuento en asháninka (a partir de un libro elaborado por el Ministerio de Educación para el área de comunicación en asháninka). En vista que Nadia no habla la lengua es probable que su pronunciación y ritmo no sea correctos y dificulten la comprensión por parte de los estudiantes.

Además, Nadia prestó un poco más de atención a la ortografía del asháninka que otros docentes, quienes no realizaron ninguna observación. En una ocasión, luego de una exposición grupal por parte de los estudiantes tras haber elaborado papelotes en asháninka y pegado en la pizarra, Nadia les recordó que “En asháninka no hay v chica”, “Se escribe con b grande”, también les dijo “No hay u”, les hizo repetir el alfabeto asháninka que estaba escrito en un papelote y pegado en una de las paredes, “Para que vean que no hay v ni u”.

En anteriores experiencias cuando visité escuelas de comunidades asháninka en el distrito de Río Negro, en la provincia de Satipo, entre el 2005 al 2007, no vi un solo docente que pusiera atención a la escritura del asháninka. Tampoco vi esta situación en el año 2010 cuando

⁸⁹ Flecha en asháninka.

⁹⁰ Las raíces del barbasco o cube son usadas para pescar. Tras ser vertidas en el río y luego de un periodo de tiempo, los peces aparecen flotando en la superficie lo que facilita que sean recogidos, sin producir un efecto tóxico en las personas.

⁹¹ Nombre común en castellano amazónico para denominar a una serie de tipos plantas con diversas propiedades, por ejemplo, medicinales o mágicas.

trabajaba en la cuenca del río Ene y visitaba Nuevo Horizonte y otras dos comunidades de la zona alta de la cuenca cada mes. Por ello, considero que podría tratarse de una repercusión de la evaluación censal del estudiante (ECE) en la EIB, la que evalúa lengua indígena y castellano.

Figura 7 - Niñas y niños del aula de cuarto grado a cargo de la profesora Nadia.



Fuente: ZUNIGA (2019).

Nuevo Horizonte fue, para Viviana, la primera experiencia laboral en una comunidad indígena a la que se accede vía fluvial. La docente sugirió que la ECE se aplique en toda la primaria. Indicó que no conoce de qué se trata la ECE EIB, lo que se debería a que Nuevo Horizonte constituyó, para Viviana, la primera experiencia donde los estudiantes son evaluados con la ECE EIB. Esta misma confusión entre ECE (evalúa a segundo de primaria en comunicación y matemática anualmente) y ECE EIB (evalúa cuarto de primaria en lengua indígena y castellano como segunda lengua de manera bianual) la presentó Rocío. Los docentes con mayor experiencia tampoco tenían claridad acerca del carácter bianual de la ECE EIB. Viviana (2019) indicó:

Está bien que venga desde el MINEDU. Sería mejor que fuera desde primer a sexto grado. Eso haría que los docentes se esmeren en lugares lejanos, ahora no he visto, es primera vez que salgo fuera [por río], los docentes no lo toman interés a pesar de que están en cuarto grado. Quizás mirando los resultados tratarán de fortalecer el aprendizaje. El examen viene comprensión lectora y matemática, ellos aprenden con textos de su zona y a

veces de zona urbana. [...] Otro factor es el calor nos acobarda a los maestros, en matemática sería prepararlos con problemas de la zona, cuando partes de saberes previos, bonito, se familiaricen. La ECE es buena, ¿no? para preocuparse... no se avanza con otros docentes. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

Viviana sostiene que la ECE, en todos los grados, influiría en que los docentes “se esmeren” y “se preocupen”, los resultados (bajos) de la ECE los motivaría a que “fortalezcan los aprendizajes”. Es decir, no sólo el incentivo promovería que los docentes se motiven por mejorar su desempeño sino también la ECE. En algunos momentos de diálogo Viviana realizó cuestionamientos al trabajo, comportamiento profesional y ético de la directora Nadia. En el fragmento de entrevista presentado señaló que “los docentes no toman interés a pesar de que están en cuarto grado” y “no se avanza con otros docentes”. En otros momentos de diálogo (informal) criticó directamente la ética de la directora. El clima laboral en la escuela lucía tenso tanto entre Anderson y Nadia como entre Viviana y Nadia.

Con relación al programa de acompañamiento y asistencia pedagógica API (Antes ASPI), Viviana comentó la experiencia del docente Marino, mencionada por otras docentes, quien sólo realizó su trabajo por escasos meses en vista que no se habría acostumbrado a la falta de servicios básicos en la comunidad, así como al trato de la directora, al parecer de Viviana. La docente explicó:

Sobre ASPI ha sido de gran ayuda, he trabajado por tres años en colegio bilingüe. Este año renunció el ASPI en la comunidad, asistí a dos capacitaciones en el 2017 y 2018, algo aprendes, hay ASPIs que sí enseñan hasta que aprendes y ya por propia iniciativa me preparo en mi cuarto tengo el currículo nacional y el EIB, ahí empieza desde su lengua, calendario, vivencias [...] Ha venido el ASPI desde que llegó estaba muy descontento lo pusieron en un lugar con ratas. “Somos humanos necesitamos algo limpio”, dijo. Hubo un abuso de autoridad, todos enfrentaron... él nos ayudó, todos tuvimos problemas con la directora. “A mí me están enviando a Ayacucho, aquí está muy tóxico”, me comentó el ASPI [...] vino 2 meses hasta fines de abril. Marino hizo una escuela de padres con el profesor Anderson, los padres decían sí, pero ellos están lejos... en Satipo, Mazamari, es otra cosa. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

De acuerdo con Viviana, el ASPI sólo acudió a Nuevo Horizonte por 2 meses (marzo y abril) pues se sintió inconforme con el espacio que le brindaron y no mantuvo una relación cordial con Nadia, quien había mencionado necesitar un acompañante pedagógico en asháninka. Además, el ASPI trabajó con Anderson debido probablemente a que el docente es competente

en asháninka, lo que es básico para conversar con las madres y padres de familia de Nuevo Horizonte.

Con relación al Bono Escuela, Viviana (2019) afirmó, como Anderson, que existen diversos bonos para maestros y narró experiencias anteriores donde habría recibido el Bono Escuela, así como otros incentivos:

Me tocaron 4 niños especiales, me pareció tedioso... en la UGEL me dijeron que hay un bono, pero no gestioné, porque era largo el procedimiento. También hay un bono, el año pasado avanzamos, aunque no ganamos el bono, en un colegio en Puerto Ocopa. Todos los docentes sabían del bono que beneficiaba a todos y al profesor un poco más, al profesor que logra, todos nos reuníamos en las tardes, hacíamos un reforzamiento, a cuarto grado se les daba más importancia, nos organizamos. Aquí la directora no para en su salón [...] Cuando haces proyecto te dan bono, yo hice un ventilador casero, a nosotros nos dieron una resolución, a los estudiantes medallas. El año pasado hice un libro de comprensión lectora con textos para la ECE. Ahí lo tengo, es tipo ECE lectura y cuaderno de trabajo, salió un poco tarde, por cuestiones de demora en la Biblioteca Nacional no se pudo publicar. De repente más tarde lo voy a publicar. La ASPI que me apoyó me dio lecturas. En Huancayo, en la universidad me ayudaron a revisar el texto [...] Yo y mi pareja hicimos el texto, él me ayudaba a digitar, yo hacía el texto. Sí estoy interesada en el avance de la ECE, los niños avanzan con textos cortísimos. Este sexto grado es como un tercer o cuarto grado. En la multiplicación estamos estancaditos. Como hay visita no avanzamos multiplicación. [VIVIANA, 2019, COMUNICACIÓN ORAL, NUEVO HORIZONTE].

En una experiencia laboral anterior, Viviana y sus colegas realizaron clases extras a los estudiantes, principalmente a los de cuarto grado, a fin de que puedan obtener un bono (no mencionó cuál) pero no lograron ganarlo. Viviana agregó que existen diversos incentivos a los docentes, no sólo el Bono Escuela orientado a la mejora de la ECE. Con la colaboración de la acompañante ASPI y de su pareja, también docente, elaboró relatos breves a fin de que sirvan en la preparación de los estudiantes para la ECE. En una universidad de Huancayo la habrían asesorado con los textos.

Los maestros peruanos tienen sueldos muy bajos y, sobre ellos, se otorgan una serie de bonos salariales. El profesorado peruano se encuentra en desventaja frente a sus pares latinoamericanos pues sus salarios llegan a los 600 dólares (DÍAZ, 2015). De hecho, el 50% de los docentes de educación secundaria tienen una segunda ocupación y el 53% de docentes de zonas rurales con segunda ocupación poseen un negocio propio (DÍAZ, 2015). En el 2019,

la ex Ministra de Educación, Flor Pablo, anunció el incremento de alrededor de 60 dólares así el piso salarial llegaría a 700 dólares para el 2020.

Un objetivo de la Tesis es explorar de qué manera se reconfigura el “Dispositivo ECE” en Nuevo Horizonte, así como cuáles son sus efectos. De esa manera, el acápite desarrolló algunas posibles repercusiones de la ECE y de los programas dirigidos a su mejora (Bono Escuela y API) en el quehacer y relaciones profesionales de algunos docentes en la escuela. En Nuevo Horizonte existe interés en que los estudiantes mejoren en la ECE por lo que los docentes realizaron “reforzamiento escolar” en las tardes, a pedido de la directora Nadia. Sin embargo, las dejaron de realizar cuando Nadia contrajo una dolorosa enfermedad cutánea y debía viajar, con relativa frecuencia, a la ciudad a recibir atención médica. También, el docente API, de origen andino, realizó una “escuela de padres” con ayuda de Anderson, probablemente para involucrarlos en la escolarización de sus hijos. Viviana reclamaba que ya no existiera el reforzamiento y Nadia solicitaba la presencia de un API competente en asháninka a fin de que le ayude a planificar sus sesiones.

Los docentes Anderson, Nadia y Viviana afirmaron con orgullo haber recibido el Bono Escuela en virtud de los buenos resultados en la ECE obtenidos por sus estudiantes en experiencias laborales anteriores. Consideran a la evaluación estandarizada escolar como una prueba indiscutible de su buen desempeño profesional. Asumen que un docente, por sí mismo⁹², puede generar mejores resultados en los logros de aprendizaje medidos en la ECE. De ahí que se desprenda una suposición no cuestionada por los docentes; existe una relación directa entre “buen profesor” y “buenos resultados en la ECE”. Por ello, los docentes orientan su trabajo pedagógico con miras a la ECE.

Una posible repercusión de la ECE en el clima laboral en la escuela fue observada en la relación entre la directora Nadia y el docente Anderson, quien estuvo contrariado con la directora pues se sintió relegado en vista que no se le asignó el cuarto grado escolar, el cual es evaluado en la ECE EIB. Nadia, además, prefirió no consultar con Anderson la elaboración de

⁹² Sin embargo, todos los docentes tuvieron comentarios bastante críticos sobre las familias. Incluso parecían responsabilizarlas por los aprendizajes de los estudiantes, desligándose de su responsabilidad profesional. En otras palabras, parecía que si los estudiantes obtuvieran resultados satisfactorios se debería al desempeño de los docentes y si obtuvieran resultados deficientes sería responsabilidad de los padres y madres de familia.

un material en asháninka para una de sus sesiones, lo que podría reflejar que no realizan un trabajo conjunto. Lo contrario sucedió con el docente acompañante quien solicitó el apoyo de Anderson para llevar a cabo una “escuela de padres”, a decir de Viviana.

Otro objetivo de la tesis es aproximarse hacia cómo se (des)encuentran el “Dispositivo ECE” y el servicio de EIB en la escuela de Nuevo Horizonte. Se evidenció que la ECE influye en el servicio de EIB pues condicionaría los contenidos a ser abordados en el cuarto grado.

El “Dispositivo ECE” parece repercutir en que Nadia se concentre un poco más en la lectura y escritura en asháninka y en castellano (aunque Nadia realizó una sesión de matemática). Por ello, podría desatender áreas como ciencias sociales y naturales, importantes para la EIB pues proveen de mayores recursos para profundizar en el “diálogo de saberes”, eje de la propuesta pedagógica de la EIB. La ECE se aproxima a la política de EIB en tanto considera a la lengua originaria en la evaluación. A su vez, se aleja de la EIB pues podría ocasionar una mayor concentración del tiempo de los docentes en las áreas académicas evaluadas en la ECE en desmedro de otras más vinculadas a cómo se “aterriza” la interculturalidad en el servicio de EIB (diálogo de saberes).

Además, la ECE y el Bono Escuela ocasionan conflictos entre docentes, quienes procuran estar a cargo del cuarto grado a fin de que sus estudiantes sean evaluados en la ECE y eventualmente puedan ganar el Bono Escuela. Estas tensiones obstaculizan un desempeño profesional colaborativo, lo que permitiría mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Con relación al API, la directora reclamó la presencia de un acompañante o asistente pedagógico asháninka a fin de que pueda asesorarla para planificar sus sesiones en esta lengua. Con todo, el interés de Nadia con relación a la lengua asháninka parece instrumental pues estaría dirigido más a la ECE que a una valoración de los conocimientos de los asháninka ya que contrasta con los comentarios racistas realizados por la docente sobre sus estudiantes y las familias asháninka.

8.3. ¿La EIB en el quehacer pedagógico de los docentes?

Como se presentó en el primer acápite de este capítulo, de los 6 docentes contratados en la escuela de Nuevo Horizonte, sólo Anderson cuenta con dos características identificadas por el Ministerio de Educación sobre el perfil del docente en la EIB; tener formación en EIB y ser

competente en asháninka. Si bien Sara, Dina y Rocío son egresadas de un programa de EIB, señalaron serias limitaciones en su formación, por ejemplo, con relación a la competencia en lengua asháninka y a la interculturalidad.

Desde la perspectiva de la EIB estatal es incoherente que Nuevo Horizonte, tratándose de un escenario donde predomina el asháninka entre las generaciones adultas y jóvenes, el profesorado no sea competente en la lengua indígena.

Algunos elementos de la propuesta pedagógica de la EIB llegaron a Nuevo Horizonte a través del programa API y del servicio de la EIB. Las docentes Sara, Dina y Viviana indicaron que debían realizar el área de “castellaneando” apenas iniciara el día escolar durante 45 minutos y de manera diaria. El docente del programa API les informó la importancia del área de castellano como segunda lengua y el texto escolar “castellaneando” fue considerado de mucha utilidad por Dina y Anderson. Sin embargo, Sara y Viviana tuvieron dificultades en que los estudiantes siguieran sus propuestas en el área de castellano. El caso de Sara fue particular pues, además, reflejó un notorio desánimo. Como se presenta en el siguiente registro de observación, Sara intentó realizar una clase de castellano pero sus estudiantes no consiguieron acompañar su propuesta.

Sara preguntó a los niños y a las niñas qué cosas hay en una tienda y procedió a pegar con cinta adhesiva en la pizarra 8 hojas A4 con figuras alusivas a productos. Las figuras estaban realizadas en plumón negro. Preguntó qué había en cada hoja. Ningún estudiante respondió. Sara mencionó muy rápidamente y sin detenerse “leche, atún, pasta dental, huevo, cocina de ciudad grande, naranjas, harina, manzana”.

Escuché que algunos niños, por sí solos, repitieron algunas palabras. Intentaban seguir a la profesora, por lo que percibí ganas de aprender. La palabra “dental” la pronunciaron como “lental”. A la crema dental le dijeron “cepillo” y “kolynos”. Sara les pidió que encerraran los productos que venden en la tienda de la comunidad para lo cual les repartió hojas con los mismos productos que estaban pegados en la pizarra.

Observé que Sara bostezaba con frecuencia, lucía aburrida y desanimada. Noté mucha diferencia con las demás docentes. Después, Sara pidió a los alumnos que dibujaran nuevos productos que hayan visto donde “Doña Petra” (En referencia a una de las tiendas de Nuevo Horizonte, de propiedad de una mujer foránea). Durante el transcurso de la clase, la profesora terminó de pintar los dibujos que había pegado en la pizarra. Es decir, no terminó de preparar sus materiales en su casa, a pesar de que sabía que ese día yo ingresaría a su aula. Aunque expliqué que no realizaría ninguna supervisión, los docentes suelen preocuparse por mostrar un buen trabajo y, por lo menos, llevan sus materiales finalizados, lo que no ocurrió con Sara, siendo su primer trabajo.

Eran casi las 9 de la mañana y vi que los niños dibujaban. Pensaba, en ese momento, que los estudiantes no repitieron los nombres de los objetos de forma oral, no relacionaron los nombres de los objetos con las imágenes y tampoco realizaron diálogos reales a pesar de que en la comunidad hay tres tiendas. En ese momento, me fui imposible no comparar la clase de Sara con la de Anderson, que había observado el día anterior. Me sentí aburrida y decepcionada pues se trataba de una docente joven que ganó una beca para estudiar educación intercultural bilingüe en una universidad privada en Lima y que consiguió un trabajo apenas terminó su formación profesional gracias a la organización indígena que la recomendó. (AULA DEL TERCER GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

Sara sabía que a los niños y a las niñas de Nuevo Horizonte no se les puede enseñar el área de comunicación como a otros estudiantes, sino que se debe realizar una clase de castellano como segunda lengua. Según indicó, el docente de la asistencia pedagógica API le había explicado la “particularidad” del área de castellano en Nuevo Horizonte. No obstante, buena parte del día, los estudiantes realizaron actividades como pegar semillas en papeles y hacer adivinanzas frente al resto de compañeros. Sara me hizo saber que desconocía que la beca estatal que ganó era para ser docente EIB, lo que puede relacionarse con la desmotivación que percibí por su quehacer en la escuela.

Además, la rapidez con la que Sara pronunció palabras desconocidas para sus estudiantes (“leche, atún, pasta dental, huevo, cocina de ciudad grande, naranjas, harina, manzana”) dejándolos por fuera de sus indicaciones, fue observada en otra oportunidad. Resultaba evidente que los niños y niñas no conseguían seguir la rapidez del habla de la docente.

Después del recreo regresé al aula. Encontré un mapa conceptual simple realizado por Sara en la pizarra. Se leía “Las plantas son seres vivos”, “Sus características son: hacen su alimento” y “no se desplazan”. Difícilmente, los niños y las niñas conseguían entender lo que Sara escribió en la pizarra. La docente preguntó las partes de la planta mientras mostraba a sus estudiantes una planta sujeta en su mano. Mencionó muy rápidamente: “raíz, hojas, flor, fruto, tallo, son 5 partes”. Como era una planta más o menos pequeña, no se llegó a observar qué partes señalaba. (AULA DEL TERCER GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

En otro momento, se observó que los estudiantes no lograron seguir la propuesta de exposiciones orales en castellano de Sara, por lo que se limitaron a pegar semillas sin poder explicar qué hicieron y cómo lo hicieron. Ante la dificultad de los niños de hablar en castellano, Sara tuvo que recurrir a las pocas palabras que conoce en asháninka como es el par “mucho/poco”.

Los niños salieron a exponer los peces que habían realizado con semillas sobre hojas de papel. Sara pidió a un niño que expusiera “sin miedo” y que diga qué material pegó y con qué. El niño no consiguió decir una palabra, entonces la profesora le hizo preguntas y el niño fue respondiendo con un par de monosílabos. Otro niño dijo palabras sueltas, por ejemplo, el nombre del pez, “goma”, “pegar”, pero no llegó a formular ninguna oración así sea corta. Sara, entonces, usó algunas palabras básicas en asháninka como “kapicha” (poco) u “osheki” (bastante) para indagar por la cantidad de semillas que utilizó. A continuación, salieron algunas niñas quienes se demoraron aún más en exponer y lucieron muy avergonzadas. Un grupo de niños salió al frente, empezaron con un saludo, pero no alcanzaron a hablar nada más. Su escaso conocimiento del castellano no les permitía construir oraciones que indicaran qué habían hecho ni qué materiales usaron, lo cual era la propuesta de Sara. Los niños y las niñas tampoco intentaron exponer en asháninka pues para ello se necesitaría una docente que entienda la lengua. (AULA DEL TERCER GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

Una situación similar ocurrió con Viviana, cuyos estudiantes tampoco lograron seguir su propuesta de castellano. A continuación, un registro sobre el sexto grado.

Cada grupo de estudiantes debía exponer, al frente del salón, sobre diferentes animales como gallina, vaca, cerdo y oveja, así como los alimentos que provienen de ellos. Una niña empezó junto con su grupo, se dirigieron al frente del aula, se pararon de espaldas a la pizarra, la niña no dijo nada por un buen rato, tampoco sus compañeras, sólo permanecieron en total silencio, entonces Viviana exclamó “¡En asháninka ya!”. Minutos antes les había pedido a los niños y niñas que no hablaran asháninka porque es clase de “castellaneando”. Tras el extenso silencio de la niña, agregó “No hay problema si la mayoría no puede expresarse”. Las niñas terminaron hablando brevemente en asháninka. La profesora interrumpió y mostró cómo debían exponer. Tras las exposiciones, Viviana señaló “Voy a suplicar que hablen, aunque sea un poquito en castellano”.

El área que desarrollaron era, en teoría, castellano sin embargo todos los grupos terminaron presentando sus trabajos grupales en asháninka. Viviana no podía entenderlos a fin de darles alguna retroalimentación. La docente me comentó que debían hacer “Castellaneando todos los días, sólo 45 minutos”. (AULA DEL SEXTO GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

En seguida se presenta una observación de una dinámica en el aula de segundo grado, a cargo de Anderson, como parte de una clase de castellano como segunda lengua, la cual obtuvo la atención y participación de los estudiantes. Anderson tampoco usó el asháninka, al parecer, la diferencia con Sara y Viviana fue que hizo una clase con un método sencillo y atractivo promoviendo el diálogo en castellano en un nivel muy básico.

Anderson ingresó al aula con una papaya y varias naranjas. Mostró las frutas a los estudiantes y les preguntó sus nombres. Anderson formó tres grupos,

uno de 5 niñas, otro de 7 niños y, el último, de 4 niños, y, les pidió que frente al aula digan: “Yo traje papaya” o “Yo traje naranjas” de acuerdo con la fruta que les tocara tener en sus manos. Los niños formaron filas y se fueron pasando uno a uno la papaya o las naranjas mientras decían la frase indicada. Las niñas se demoraban más en hablar y algunas se cubrían la boca con los brazos como si se sintieran avergonzadas.

Varios estudiantes en vez de decir “yo traje” dijeron “yo traigo” o “yo trae”. Los niños que lograban hablar correctamente se dirigían a sus asientos, donde alentaban a otros compañeros o también se reían. En las filas fueron quedando los niños que erraban. Repitieron una y otra vez mientras se pasaban las frutas hasta que todos consiguieron decir correctamente las frases señalada por Anderson. Los estudiantes sentados estuvieron muy atentos al desenvolvimiento de sus compañeros. Fue una dinámica que captó el interés de todos. Después, Anderson pidió a los niños y niñas dibujar las frutas y escribir sus nombres en sus cuadernos. (AULA DEL SEGUNDO GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

Dina, docente del quinto grado, afirmó que no le enseñaron, en su formación profesional en EIB, cómo desarrollar una clase de castellano como segunda lengua. El siguiente registro muestra que la docente, por iniciativa propia, ideó un material sobre la concordancia de número pues, según explicó, había escuchado que los niños se expresaban incorrectamente.

Dina elaboró materiales en hojas y en un papelote, los trajo listos y los pegó en la pared. “Van a desarrollar singular y plural, yo los he escuchado al hablar, escucho que dicen hoy he comido pescados”. En la pizarra se leía: “Desarrollamos palabras en singular [Dibujo de una flor] y plural [Dibujo de 2 flores]”. La profesora les repartió hojas fotocopiadas para que practicasen y escribieran el singular o plural de algunas palabras.

Se leía en las hojas “El propósito es: reconocemos el plural y singular para mejorar nuestra expresión”. Dina respondió, tras consultarle, que el área es “comunicación, pero más le llaman castellaneando”. Le pregunté sobre el área de castellano como segunda lengua, afirmó que en su formación no le enseñaron esta área lo que se contradice con una formación profesional en EIB para contextos como el río Ene. (AULA DEL SEXTO GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

A continuación, se presenta un registro de observación de una clase de matemática a cargo de Nadia. Si bien esta área no es evaluada en la ECE EIB, la docente la realizó durante todo un día, de manera similar a como desarrolló otras áreas. Los materiales realizados por la docente, no competente en asháninka, y presentados a los estudiantes fueron escritos en asháninka, lo cual sería producto de la distribución de textos de matemática escritos íntegramente en lenguas indígenas. Además, la contratación docente en la EIB indica que los docentes requieren aprobar una evaluación de dominio de lengua indígena a fin de ser contratados en escuelas EIB. Por ello, Nadia sentiría presión por demostrar que tiene algún conocimiento de la lengua asháninka.

Nadia propuso un problema matemático. Señaló: “Tengo 5 gemas y Janer el doble, ¿Cuánto tenemos?”. Después preguntó “Rosa tiene tres papayas, si Juan tiene el triple ¿Cuántas papayas tiene?”. Algunos niños respondieron y la profesora les dijo “Kametsa” (correcto en asháninka). Hizo otros ejercicios parecidos de manera oral, esta vez consultando a los niños sobre el cuádruple. Mientras tanto se llegaba a escuchar que en el aula del costado, de segundo grado, estaban cantando “los pollitos dicen”.

La profesora escribió en la pizarra y preguntó “¿Cómo se llama la operación?”, agregó: “El doble, el triple y el cuádruple, estamos hablando de multiplicación”. Preguntó por la actividad significativa del mes de julio, los niños respondieron: “la pesca con atarraya”, la profesora preguntó: “¿Cuál es nuestro propósito de hoy?”, los niños respondieron: “Aprender a multiplicar cantidades de peces”, la profesora volvió a preguntar: “¿Qué área trabajaremos?”, los niños respondieron: “Matemática”. La profesora preguntó “¿Qué tomaremos en cuenta para trabajar bien?”, los niños respondieron “nuestros acuerdos”.

Después de escribir los acuerdos de convivencia en la pizarra con la participación de los estudiantes, la profesora indicó que el propósito de la clase era “aprender a multiplicar cantidades de peces”. Nadia había preparado un papel de tamaño A3 escrito ordenadamente con plumón y en lengua asháninka, explicó a los niños que se trataba de “un problema” y que los niños iban “a dar solución”, la profesora les pidió a los estudiantes que leyeran y luego ella lo leyó.

Nadia pidió a los niños que saquen sus cuadernos de trabajo, textos distribuidos por el Ministerio de Educación del área de matemática y en lengua asháninka. [...] La profesora pidió a los niños que leyeran los problemas matemáticos escritos en el cuaderno de trabajo. Después ella los leyó en voz alta. Nadia preguntó la respuesta del problema, ella misma respondió “nueve”. Tras la pregunta de Nadia, los niños no supieron cómo se dice nueve en asháninka así que algunos se pusieron de pie y fueron a buscar el número nueve entre los papelotes pegados en las paredes del aula.

Nadia continuó leyendo otro problema matemático en lengua asháninka. La docente dijo “otro problema sobre la venta de kilos de pescado”. Tras leer explicó, en castellano, que el comprador estaba engañando al papá y al hijo pues le estaba pesando menos kilos de pescado que los que el padre realmente tenía. “Son 74 kilos y el vendedor está pesando 43” “¿qué hacemos para saber con cuántos kilos está engañando al padre de familia?” “¿Qué operación hacemos?”, preguntó la profesora, un par de niños respondieron “resta”. Nadia pidió un voluntario para realizar el problema en la pizarra, salió al frente la estudiante con mayor edad del aula, 13 años, quien escribió en la pizarra la resta respectiva y la respondió correctamente. Nadia, entonces, señaló “Es importante saber la suma y la resta para que no nos engañen, no nos roben”, los niños asintieron y la profesora preguntó y se respondió “¿que se merece la niña?, se merece un abrazo”. Nadia dijo que el costo del kilo es de 9 soles entonces preguntó a los niños “¿cómo saber cuánto salen los costos de la cantidad de peces?”, un estudiante respondió que se multiplica la cantidad de kilos con el costo. La docente pidió a los estudiantes que observaran que en el cuaderno de trabajo se presentan 5 formas diferentes de multiplicar.

Una niña salió a la pizarra a multiplicar “74 x 9”, la profesora y algunos niños la ayudaban con recomendaciones orales. Nadia mencionó que buscarían otra forma de resolver, preguntó, entonces, “¿qué usamos?” un niño respondió “base 10”. Nadia indicó que se puede usar “material concreto” y consultó “¿qué otra cosa se puede usar también?”, el mismo niño indicó “piedra, piedra, mi canasta está en mi casa”. El niño se refería a las

canastas que, a pedido de la docente, los estudiantes guardan en sus casas con piedritas y palitos a fin de realizar operaciones matemáticas de forma concreta.

A continuación, Nadia les entregó papelotes a dos grupos de niños que ella misma formó por la cercanía de las mesas, les entregó plumones y les explicó que el trabajo era en equipo. Además, les recordó “las palabras mágicas”, les reclamó por estar “arrancándose los plumones de las manos” y porque un estudiante hablaba sin pedir la palabra. Les preguntó “¿Qué se dice cuando entrego los plumones?”, niños y niñas respondieron en coro “gracias”.

Nadia les propuso “Vamos a llevar a vender pescado a Atalaya” “¿qué operación vamos a hacer?” “¿qué material nos va a servir?”. Nadia les reclamó que había encontrado materiales tirados fuera del aula, en el puerto, y que sólo los alumnos pueden haber entrado al aula, desordenado y tirado los materiales. Nadia se mostró molesta porque el material “base 10” no estaba completo y lo necesitaban, les advirtió “deben cuidar así sea obsequio” “¿Cuánta plata gasta el Ministerio?”.

La profesora les pidió que representen lo que observan en el papelote que ella había preparado y pegado en la pizarra. Salió del aula rápidamente explicando que debía pasarse las cremas y tomar las pastillas por la enfermedad dermatológica que padecía (herpes zoster), dijo a los niños “era para pasarme hace 40 minutos, ya ha pasado una hora y media, yo sola me estoy matando”. Les pidió que permanecieran en silencio. Mientras la profesora no estuvo en el aula los estudiantes se dedicaron a representar la imagen de la pizarra y a conversar sobre sus representaciones. Fue sorprendente el interés en su trabajo.

En unos 20 minutos, Nadia regresó al aula y ni bien dio un primer paso dentro preguntó a los niños cuántas decenas y cuántas unidades había en el dibujo. La profesora envió a algunos estudiantes a traer palitos de fuera del aula, al poco tiempo llegó una niña con algunos materiales “base 10” y le dijo a la profesora que lo había encontrado en la tierra atrás de la escuela. Un niño dijo “vamos a graficar y a simbolizar”, los que no son términos que se usen en Nuevo Horizonte.

[...] La pregunta del problema planteado por Nadia fue: “¿cuánto dinero recaudo vendiendo 74 kilos de pescado a 9 soles el kilo?”. Los niños elaboraron los papelotes, expusieron y después la profesora los colgó en las paredes del aula. Los papelotes tenían dibujos que representaban la operación con ayuda del material “base 10”, los que fueron simbolizados, después, con números y sus respectivas respuestas escritas en castellano. Por ejemplo, “Ha vendido 666 soles”.

Durante todo el día escolar hicieron clase de matemática. Nadia realizó preguntas sobre qué aprendieron, qué cosas les ayudó a aprender y para qué le sirvió ese aprendizaje. Al terminar, los estudiantes limpiaron el aula mientras una madre terminaba de cocinar el desayuno, el cual fue servido como almuerzo en vista que se cocinó tarde. (AULA DE CUARTO GRADO, 2019, OBSERVACIÓN, NUEVO HORIZONTE).

Nadia desarrolló una clase de matemática durante toda la mañana de un sábado pues estaba recuperando clases producto de una salida por cuestiones de salud. Los (las) estudiantes prestaron atención y participaron con interés. Se observó una buena relación entre la docente y los estudiantes. Incluso, llamó la atención que los niños y niñas continuaran trabajando cuando la docente salió del aula.

Nadia preparó un soporte visual para su clase de matemática el cual estaba escrito íntegramente en asháninka. Sin embargo, todas las explicaciones orales fueron en castellano como también las respuestas de los estudiantes. Fue evidente que Nadia no es competente en asháninka a pesar de que afirmó “comprendo, pero no puedo hablar” pues sus estudiantes, en ningún momento, se dirigieron a ella en asháninka. Extrañamente, los niños parecían entender el castellano de la docente, a diferencia de otros grados como el tercero, a cargo de Sara, y sexto, a cargo de Viviana. En un momento pregunté a la profesora cómo hacía para elaborar materiales en lengua asháninka y me explicó que suele consultar a la profesora de primer grado (quien me había dicho que sus estudiantes hablan más asháninka que ella) o a “Los padres de familia que tengan quinto de secundaria” (número que en Nuevo Horizonte debe ser francamente escaso). A pesar de que Anderson era formado en EIB y tenía conocimiento de la lengua, Nadia no se acercaba a consultarle.

Cuando pregunté a Nadia cómo era trabajar en Nuevo Horizonte, la docente indicó que el “escenario lingüístico es 1 porque la lengua originaria es asháninka”, lo que no le produjo ningún reparo con que ella, a pesar de no hablar la lengua, sea la directora de la escuela. Nadia sabe que la organización indígena confía en su trabajo pues es su tercer año como docente contratada en Nuevo Horizonte. ¿Por qué la CARE respalda la contratación de Nadia si no habla asháninka y sus estudiantes sí? El reclamo de la organización prioriza un trato igualitario con relación a la educación “regular” (no EIB) donde todos los docentes son profesionales. También, se trata de un “mínimo necesario” en una escuela comprendida, fundamentalmente, por la organización indígena, como “convencional” en tanto el saber técnico del docente es central. Esta decisión se debe, además, a que no existen suficientes docentes asháninkas con formación profesional concluida. Asimismo, la CARE no considera urgente el “fortalecimiento” del asháninka en Nuevo Horizonte, en buena medida, porque es hablado todo el tiempo por los niños y adultos. Por ello, la CARE no prioriza un asháninka competente en la lengua en un escenario donde no existen suficientes asháninkas con formación profesional concluida.

8.3.1. A propósito del diálogo de saberes: Revisando una experiencia no formal de educación intercultural de la CARE

Un elemento central de la propuesta pedagógica de la EIB estatal es el “diálogo de saberes”. Una posible implicancia del “Dispositivo ECE” la ECE en la EIB es la reducción del

currículo, priorizándose comunicación en asháninka y castellano, ambas áreas evaluadas en la ECE EIB. Así, ciencias sociales y naturales serían relegadas, las que son idóneas para ahondar en el “diálogo de saberes”.

La CARE ha desarrollado una propuesta de “diálogo de saberes” (al menos de acuerdo con la definición general del Ministerio de Educación), en un espacio de educación no formal y sin denominarlo como tal. Esta experiencia resulta significativa para la Tesis pues, por un lado, refleja de qué manera la organización indígena procura, de manera creativa, participar de manera efectiva en el campo educativo (comprendido de una manera amplia) y, por otro lado, gatilla interrogantes sobre las limitaciones en la capacidad de decisión de los indígenas sobre el servicio educativo que reciben. Además, refleja que a pesar de que la CARE reclama docentes profesionales (quienes muchas veces no son asháninkas), no se opone a una educación intercultural.

A continuación, se detalla de qué se trata el “diálogo de saberes” para la EIB estatal y de qué manera formaría parte de la propuesta pedagógica de la EIB. También, se desarrolla la experiencia educativa de la CARE que involucró la elaboración de un instrumento de planificación estratégica para el cual se realizaron reflexiones próximas al “diálogo de saberes”, de acuerdo con la definición del Ministerio de Educación.

Una característica esencial de un servicio de EIB de acuerdo con la normativa oficial (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b) indica la presencia de un docente formado en EIB quien conozca e implemente la propuesta pedagógica. El segundo elemento del servicio de EIB presente en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe señala: “[...] ii) currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b, p. 40). Un elemento clave de la propuesta pedagógica EIB es el diálogo de saberes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a).

En la actualidad es aceptado que una educación intercultural implica la articulación de las competencias, las habilidades y los conocimientos indígenas con los saberes escolares convencionales. A fin de que los conocimientos indígenas puedan ser parte de cualquier

currículo intercultural, Gasché⁹³ (2008) propuso un “método inductivo intercultural” (MMI) y un “modelo sintáctico de cultura”. El MMI posee un enfoque político, epistémico y pedagógico para generar aprendizajes socioculturalmente significativos, los que parten de actividades sociales, productivas, rituales o recreativas realizadas por los indígenas en sus territorios. En el MMI los procesos educativos están centrados en “lo propio” de los indígenas por lo que la vinculación intercultural con los conocimientos, habilidades y valores exógenos son realizados tras enfatizar lo que se considera culturalmente propio (SARTORELLO, 2016).

El “modelo sintáctico de cultura” supone una definición de cultura como resultado de una actividad humana observable. Es decir, la cultura es lo que las personas producen en su vivencia cotidiana donde crean sus medios de subsistencia a través de la transformación de la naturaleza. Entonces no se trata de un conjunto de valores, características y representaciones, materiales y humanas, que determinarían el actuar humano y que se buscaría inventariar y clasificar (GASCHÉ, 2008).

Según esta noción de cultura, la fuente del conocimiento indígena son las personas que se desenvuelven en una situación social, las actividades sociales que se practican y que se pueden observar en la comunidad indígena. Para Gasché (2008) a fin de comprender y “captar” el conocimiento y la cultura indígena en su producción se requiere la vinculación entre la enseñanza escolar y las actividades de la comunidad. Por ello, la enseñanza debe realizarse tanto dentro como fuera del aula y la escuela debe participar en la vida de la comunidad. Así, Gasché (2008) propone que los estudiantes, maestros, padres y madres de familia participen juntos de acciones en interacción con el escenario social y natural (Lo que Viviana denominó “vivenciones” de acuerdo con la EIB estatal).

El “modelo sintáctico de cultura” opera a través de elementos que poseen una lógica general o universal. De acuerdo con Gasché (2008):

⁹³El antropólogo y lingüista de origen suizo Jorge Gasché desarrolló una filosofía educativa a partir de su experiencia en la década de 1980 en un reconocido programa de formación docente de la Amazonia peruana (SARTORELLO, 2016). Gasché cobra relevancia en esta parte de la Tesis pues habría inspirado la política y servicio de EIB en Perú. De ahí que sea pertinente señalar algunas características políticas y pedagógicas de la EIB presentes en la propuesta elaborada por el investigador.

Las categorías son genéricas y, desde luego, sí se deben relacionar con la experiencia, incitan a los maestros y alumnos a explicitar -referirse a, enunciar y sistematizar- los contenidos específicos de sus pueblos, lo que, al mismo tiempo, da lugar a su articulación con los saberes escolares convencionales. Estas propiedades del modelo hacen que una estructura curricular única sea capaz de captar, expresar y orientar el trato de los contenidos de todos y cualquier pueblo de la Amazonía (y, más allá, de cualquier sociedad rural), y que la educación intercultural tenga con eso un instrumento único que dispensa a los pedagogos de la creación de un currículo específico para cada pueblo (GASCHE, 2008, p. 324).

Sartorello (2016), quien se inspira del trabajo de Gasché, precisa que las actividades se plasman en un calendario socionatural, de acuerdo con las temporadas del año, el que constituye una herramienta pedagógica elaborada por el docente con ayuda de la población a través de una investigación. Si bien existen transformaciones en los territorios indígenas, la integración entre sociedad y naturaleza conformaría una “matriz cultural” pues se concibe como una expresión de una racionalidad epistémica diferente a la occidental, la cual está directamente relacionada con la filosofía del buen vivir como proyecto y horizonte político, social y cultural. Tras explicitar, analizar, sistematizar e interpretar los datos etnográficos indicados por los alumnos, los docentes deben “articularlos” con los conocimientos escolares convencionales (GASCHE, 2008) produciendo así “conocimientos interculturales” (SARTORELLO, 2016).

En el MMI y en el “modelo sintáctico de cultura”, la escuela intercultural parte de las actividades productivas, rituales o recreativas a fin de profundizar en los conocimientos indígenas para luego relacionarlos con conocimientos propios de la ciencia.

El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) denomina a este proceso “diálogo de saberes”, el cual es la herramienta central de la pedagogía intercultural y se comprende como “un proceso que desarrolla la interrelación dinámica enriquecedora equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 16). El objetivo del diálogo de saberes es, en primer lugar, fortalecer “los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, así como de la cosmovisión en la cual se sustentan” y, en segundo lugar, tener “apertura a los conocimientos de otras tradiciones culturales y a los conocimientos disciplinares”. Además, el diálogo de saberes “busca promover la solución de problemas considerando los aportes de los pueblos originarios y de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 17).

En Nuevo Horizonte, algunos docentes trabajan a partir de actividades productivas como fue la “pesca con atarraya en río grande”, la que corresponde a un calendario comunal desarrollado por los docentes de acuerdo con las actividades productivas de la comunidad. Durante las observaciones de aula, tres docentes realizaron contenidos escolares con ejemplos del tema de la actividad y las otras tres docentes no tomaron en cuenta la actividad. Algunas docentes realizaron clasificaciones entre peces de río grande y peces de río pequeño, clasificaciones entre peces con y sin escamas, dibujos de diversos peces y planas con nombres de peces, asimismo, una docente propuso problemas matemáticos con el tema de la pesca. Cabe precisar que se trató de una temática que observé hace más de 10 años atrás en la escuela de Nuevo Horizonte por lo que podría ser tediosa para los estudiantes que la ven por, al menos, 6 años. Además, no se observó que se especificaran diferencias alrededor de la pesca entre la perspectiva asháninka y la occidental.

No se alcanzó a observar que, por ejemplo, se profundizara en los conocimientos asháninka presentes en la actividad de la pesca, tampoco que se comparara con conocimientos educativos convencionales ni que se buscara solucionar problemas con base en ambos conocimientos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a). De ahí que el diálogo de saberes y el objetivo de fortalecimiento de los conocimientos indígenas, de acuerdo con el MSEIB, no haya sido perseguido por el profesorado de primaria, al menos durante mis observaciones.

A fin de que las profesoras y el profesor de Nuevo Horizonte desarrollen el diálogo de saberes sería indispensable que, en principio, conozcan con mayor profundidad las actividades productivas, rituales y recreativas de los asháninkas de la comunidad. Es decir, tendrían que ser conocedores del entorno sociocultural comunitario para capitalizarlo pedagógicamente. Sin embargo, como se explicó anteriormente, no existe una relación cercana entre las familias asháninka y los docentes.

Se podría pensar que un docente asháninka estaría más propenso a profundizar en el aspecto cultural de la comunidad, pero, no se observó que Anderson o Rocío lo hicieran. Anderson, quien se identificó como asháninka y resaltó su conocimiento de la lengua indígena, tenía a sus hijos, menores de edad, viviendo solos en una habitación alquilada en la ciudad de Satipo (a 4 horas de Nuevo Horizonte). En una ocasión mencionó: “Sí o sí tenemos que salir a Satipo [cada fin de semana]”. Su prioridad como la de su esposa, docente del nivel inicial, era

cumplir con su trabajo durante las horas de clase, visitar a sus hijos los fines de semana y encaminarlos hacia una educación superior.

De acuerdo con Guzmán, Gutiérrez y Hernández (2009) y Sartorello (2016) tras el levantamiento zapatista y la movida cultural y política que generó, algunas comunidades indígenas de Chiapas, vinculadas o no con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), iniciaron la construcción de proyectos educativos alternativos y autónomos. Sartorello (2016), a partir de su trabajo político y educativo con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y Educadores Independientes (EI) en Chiapas, afirma que estas iniciativas presentan un cuestionamiento hacia la educación oficial pues tienen una concepción crítica epistémica y política al sistema hegemónico. La educación es considerada, entonces, un medio para la reproducción de las culturas indígenas y de sus procesos autónomos. Al mismo tiempo, las agrupaciones de docentes, UNEM y EI, y las comunidades buscaban el reconocimiento oficial de sus propuestas educativas.

En este escenario el docente anhelado era aquel:

[...] con compromiso humano y político, que se vincula con la comunidad, que no sólo enseña sino también es un aprendiz, más que sentirse dueño del conocimiento es un acompañante [...] un maestro que desarrolla y se forma para dar una educación bilingüe, que valora su cultura y lengua [...] Un maestro que para algunos académicos e investigadores parecerá utópico, irrealizable, inventado pero que se ha estado formando en algunas comunidades tzetales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas (GUZMÁN *et al.*, 2009, p.11 y p.12).

De acuerdo con esta experiencia, el diálogo de saberes, como instrumento clave de la pedagogía intercultural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a), a fin de ser implementado en las escuelas y comunidades indígenas requiere de una comunidad vibrante e involucrada, así como de docentes que correspondan firmemente con esta visión política de la escuela.

Los docentes de Nuevo Horizonte no abogaron por un proyecto político y educativo similar. Sus prioridades eran sus familias en la ciudad. Además, las familias asháninkas con las que se dialogó aspiran a que sus hijos continúen sus estudios básicos y algunos indicaron que les gustaría que continuaran con una educación superior. Un padre de familia, adulto mayor, mencionó que su hijo iría a Satipo para presentarse al programa estatal Beca 18. El programa busca que los jóvenes en condición de pobreza puedan obtener una movilidad social, así como

contribuir al desarrollo productivo del país. De acuerdo con la Agenda Política de la CARE, las familias asháninka aspiran a “una educación que nos mejore y nos de poder como asháninka”, lo que para la organización significaría una apropiación local y estratégica de los saberes educativos convencionales. Es decir, la CARE, de manera similar a la experiencia narrada por Sartorello (2016) en Chiapas, anhelaría una escuela que sea “un medio para la producción de las culturas indígenas y de sus procesos autónomos”. El camino para la organización asháninka parece constituirse por una escuela con docentes profesionales donde los estudiantes puedan abrirse hacia nuevos conocimientos, a los que no podrían acceder con sus familias.

Según un estudio sobre el gobierno de los bosques y el desarrollo realizado en 6 comunidades asháninka representadas por la CARE, las familias serían conscientes de posibles consecuencias negativas que conlleva la escuela sobre el “modo tradicional” de vida asháninka. La escuela parece ser, entonces, un arma de doble filo cuyos riesgos los asháninkas estarían dispuestos a correr.

Finalmente, la CARE no puede dejar de llamar la atención sobre la opinión generalizada entre las familias del Ene de que incluso la educación formal, persistentemente reclamada como arma contra la indefensión, tiene su impacto debilitador. La educación en los colegios, institutos y universidades, a la larga supone dejar de vivir ‘como nosotros lo hacemos’. Los hijos que estudian, sobre todo los que emigran lejos para hacerlo, tendrán otras prioridades y elegirán otras opciones para vivir, casarse, alimentarse. Peaje obligado que se acepta con resignación y que, por lo visto en la consulta, casi todos los padres y madres están dispuestos a soportar (ACEVEDO, SANCHO Y MEJÍA, 2013, p. 27).

Ahora bien, un caso ilustrativo sobre cómo algunos líderes asháninka de la CARE y los profesionales que los acompañan desarrollan el dialogo de saberes se manifiesta en el proceso de elaboración del instrumento de planificación estratégica de la organización indígena denominado “Estrategia al 2021” (CARE, 2016).

La CARE desarrolló un curso de “Política Indígena”, dirigido a jóvenes asháninka, basado en un aspecto formativo y otro de planificación, el cual tuvo como objetivo construir capacidades sobre gobernanza y política, así como realizar una primera estructura para la “Estrategia al 2021”. Para la CARE:

Esta experiencia permitió a líderes asháninkas ampliar su comprensión del fenómeno político, adquiriendo conocimientos sobre el contexto jurídico e institucional indígena, conociendo instrumentos de planificación y gestión local, teniendo un panorama general de la organización municipal. (CARE, 2016, p.34)

La organización realizó un segundo curso de “Política Indígena y Construcción de la Estrategia CARE” a fin de fortalecer las capacidades de algunos egresados del Curso de Gobernanza. El Programa se desarrolló a través de sesiones de análisis, sistematización, planificación y tutoría, lo que permitió que los jóvenes adquirieran conceptos y metodologías orientados a la “elaboración de políticas institucionales articuladas en una estrategia” (CARE, 2016, p. 34). De acuerdo con la CARE (2016) se buscó desarrollar una reflexión y posterior análisis, así como la planificación de estrategias a través de preguntas sobre la propia situación y problemáticas que atraviesa la organización indígena. La realidad social de la cuenca fue analizada “a través de criterios de gobernanza asháninkas, combinados con la reflexión sobre el poder, las alianzas, la ética y los medios políticos” (CARE, 2016, p. 35).

Esta experiencia manifiesta que las necesidades e intereses de la organización son abordados a través de nociones consideradas propias (“criterios de gobernanza asháninka”) de la mano con reflexiones útiles de campos del conocimiento occidental como es la filosofía política. Proceso que otorgó una funcionalidad social y significado local y estratégico al fenómeno educativo.

Es decir, existió una vinculación entre circunstancias vividas por las familias y comunidades con conocimiento asháninka y científico, lo que permitió una reflexión analítica y estratégica con miras a transformar su realidad. En este sentido, es similar al diálogo de saberes de la EIB estatal en tanto a través del conocimiento indígena y occidental se busca el análisis y “solución” de problemas locales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a). Con todo, para la organización indígena el diálogo de saberes presupone no apenas un acto de consenso sino también uno de disenso.

Para Bertely (2008) una reinterpretación de la escuela tendría valor si está sujeta a procesos que constituyen ámbitos del derecho, de la ciudadanía y de la equidad social. El concepto de apropiación escolar es útil para interpretar negociaciones y resignificaciones de las políticas educativas oficiales, pero en el caso de los pueblos indígenas puede ser limitado debido a las relaciones de dominación frente al Estado y a la sociedad nacional (BERTELY, 2008). Las

reinterpretaciones y apropiaciones realizadas por la CARE sobre la educación, entendida esta en un sentido amplio, se vinculan con demandas por una mayor autonomía. La organización indígena procura obtener más recursos (a través de la educación) lo que le permita obtener un mayor control sobre las vicisitudes de la compleja realidad social que los aqueja.

La CARE deberá aumentar y potenciar su autonomía para el buen gobierno de las comunidades desarrollando agendas propias de incidencia, fortaleciendo espacios de decisión legitimados desde las comunidades, diseñando intervenciones efectivas de desarrollo y promoviendo alianzas de gobernanza compartida con el Estado (CARE, 2016, p. 58).

Ejemplo de ello, la organización indígena considera importante participar de la “cogestión” de programas públicos a fin de garantizar un enfoque intercultural que permita comprender las perspectivas y necesidades de las familias y comunidades asháninka. En efecto, la organización desarrolló un proyecto con la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ), en Nuevo Horizonte, entre el 2015 al 2019, para disminuir la desnutrición crónica a fin de proveer a los niños y niñas de mejores condiciones para transitar la escuela. La CARE procuró la participación voluntaria de las familias en temas como el manejo de residuos sólidos, alimentación saludable, aseo personal y cultivo de biohuertos de productos de alto valor nutricional.

Con relación a los espacios de formación de capacidades para elaborar la “Estrategia al 2021” (CARE, 2016), éstos fueron realizados gracias a proyectos, implementados con el financiamiento de agencias de cooperación internacional. Por ejemplo, el Diplomado en Gobernanza Indígena impulsado por la CARE y el Instituto de Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) durante los meses de abril y diciembre del 2014 y del 2016⁹⁴. Una primera etapa se desarrolló como parte de un proyecto del “Programa de Desarrollo Alternativo”, financiado por la Unión Europea a través de la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas, (DEVIDA), responsable de conducir la política nacional de lucha contra el tráfico y consumo de drogas. De acuerdo con la CARE se realizó un segundo curso:

⁹⁴ Fuente: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/diplomaturas/ii-diplomatura-en-estudios-de-gobernanza-indigena-amazonica/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

Este curso de construcción de la Estrategia se desarrolló en el marco del proyecto de la CARE con la fundación española Humanismo y Democracia “Mejora de la gobernabilidad democrática local en diez (10) municipios de las provincias de Ambo, Satipo y Chanchamayo” financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo, AECID. Concretamente como complemento y ampliación a la actividad: “Curso de Formación en Gobernanza Indígena” (CARE, 2016, p.34).

Es decir, un proyecto de un organismo gubernamental y otro no gubernamental, con financiamiento de la cooperación internacional, y con diferentes objetivos institucionales, fueron capitalizados por la organización indígena a fin de que se acerquen a sus intereses.

No obstante, como afirma Bertely (2008), la acentuada marginalidad social de ámbitos rurales indígenas establece límites a las agencias de los movimientos indígenas. La situación de profunda inseguridad social en la que viven los asháninka del río Ene se remonta al narcotráfico y al conflicto armado interno entre las décadas de 1980 y 1990. En la actualidad existe la práctica de invasión de tierras, amenazas e incluso secuestros de pobladores asháninka por parte de coccaleros y madereros⁹⁵. La violencia y narcotráfico en río Ene a la vez que obstaculiza las posibilidades de acción de los asháninkas, hace a la organización indígena más proclive a demandar con vehemencia su activa participación y poder de decisión en los programas y proyectos gubernamentales o no gubernamentales que se implementan en su ámbito.

No es casual que experiencias locales notables de EIB a partir de la labor de dos grupos de docentes en Chiapas (UNEM y EI), así como del programa FORMABIAP en la Amazonia peruana, se hayan caracterizado por una sustancial participación de los pueblos indígenas sobre el proyecto político y pedagógico que emprendieron, es decir, sobre las múltiples maneras de entender y hacer la escuela (BERTELY, 2008). La CARE también parece orientarse en este camino.

Las relaciones de contacto con agentes foráneos en el escenario de particulares configuraciones históricas, económicas y políticas en diversos ámbitos de la Amazonia resignifican las vivencias, circunstancias y expectativas de los pueblos indígenas, lo que repercute en sus proyectos sociales de hacer escuela. Desde una perspectiva diacrónica, las

⁹⁵ Fuente: <https://es.mongabay.com/2020/05/vraem-narcotrafico-ashaninkas-pandemia-covid-19/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

propuestas educativas oficiales y aquellas construidas por los indígenas pueden, entonces, atravesar etapas de resistencia, rechazo, negociación o amalgamiento (BERTELY, 2008).

En el caso del perfil del docente existe un rechazo por parte de la CARE a la propuesta del servicio de EIB del Ministerio de Educación, pero parecen confluír, en parte de la propuesta pedagógica de la EIB en la medida que se parte de la realidad asháninka y se utilizan conocimientos de diferente matriz epistemológica a fin de analizar y proponer salidas a situaciones problemáticas (Al menos en la elaboración de la “Estrategia al 2021”).

No obstante, la gradación en la articulación entre los conocimientos indígenas y los convencionales-educativos, así como el objetivo de fortalecer la herencia cultural, ocasionaría resistencia en la organización. En otras palabras, la CARE no valoriza “la herencia cultural” o “lo propio” como lo mejor siempre, sino que analiza cada circunstancia a partir de criterios asháninka y occidentales a fin de evaluar de qué manera “lo propio” o “lo innovador” conviene al bien e interés común de las familias y comunidades.

De hecho, de acuerdo con la “Estrategia al 2021” (CARE, 2016), situaciones como embarazos producto de relaciones con docentes en las comunidades coloca en tensión la herencia cultural frente al derecho a decidir con libertad por parte de mujeres jóvenes (adolescentes). Las acusaciones de brujería que pueden producir la muerte de los acusados manifiestan un conflicto entre la herencia cultural y el derecho a la vida. Algunos jóvenes que finalizan la secundaria optan por vivir en la ciudad, en este caso la libertad para decidir por una realización personal se desencuentra con el bien común y desarrollo de la comunidad (herencia cultural). Así también, la CARE se pregunta si el único eje de formación de la Educación Intercultural Bilingüe debe ser la herencia cultural o si es necesario considerar otros ejes que partan de los nuevos desafíos que enfrentan las familias, así como de sus aspiraciones sobre conocimientos propios de la modernidad y la interculturalidad. La organización indígena también se interroga por las repercusiones que tiene el proyecto de producción y comercialización de cacao diseñado e impulsado por ella, sobre la diferenciación económica interna que está produciendo en sociedades de tradición más igualitarista (herencia cultural). En este último ejemplo los criterios en conflicto serían la igualdad de las familias que habitan una comunidad frente a la libertad de ejercer iniciativas familiares (CARE, 2016).

Para resumir, tanto las situaciones consideradas propias como las innovadoras ameritaron un análisis detallado a partir de criterios de la herencia cultural asháninka y del conocimiento occidental. Esta serie de situaciones además de ilustrar las complicadas decisiones que deben enfrentar los asháninka de río Ene, demuestran que la herencia cultural y lo propio son propensos al cambio. La CARE aspira a que esta transformación sea pensada con detalle y a partir de dos matrices epistemológicas a fin de que no ocurra de manera fortuita, sino que el cambio pueda ser encaminado hacia el bienestar de las familias y comunidades⁹⁶.

Los espacios de formación de capacidades, de reflexión y de planificación conjunta desarrollados por la organización indígena durante el proceso de elaboración de la “Estrategia al 2021” pueden ser comprendidos como una experiencia educativa y permiten visibilizar la importancia de una efectiva acción y decisión de los indígenas y sus organizaciones políticas sobre el servicio educativo que reciben.

La EIB peruana se ha nutrido de proyectos alternativos desarrollados a partir de las demandas de representantes políticos indígenas, en diálogo con realidades locales, es decir, propuestas con mayor autonomía. Desde el 2011, la EIB obtuvo un mayor protagonismo y financiamiento en el Ministerio de Educación, hecho que supo capitalizar para desarrollar una amplia y organizada normativa e instrumentos de gestión *ad hoc*, pero, al mismo tiempo, se habría configurado como una política nacional con limitada flexibilidad para adaptarse a la heterogeneidad y complejidad de los escenarios de la Amazonia.

⁹⁶ Los profesionales que acompañan, aprenden de y asesoran el quehacer político de la CARE constituyen un grupo de clase social privilegiada (en comparación con la mayor parte de la sociedad peruana) quienes tuvieron acceso a un mejor nivel de educación formal y a una adecuada reflexión ética, lo que orientaría, en parte, su accionar de justicia. El diseño, conducción y sistematización del proceso formativo y de planificación que ameritó la “Estrategia al 2021” muestra que la propuesta pedagógica de la EIB puede ser implementada en las comunidades asháninka del río Ene bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, a través de este perfil de profesionales, que se aleja muchísimo del perfil del profesorado peruano atravesado por una serie de inequidades sociales y económicas que repercuten en su preparación académica y ética profesional. Además, este grupo de profesionales se orienta por una voluntad personal más que por una necesidad laboral, en comparación con la mayoría de docentes peruanos (no indígenas o indígenas) que trabajan en comunidades rurales. Adicionalmente, la experiencia educativa referida fue dirigida a un grupo seleccionado de jóvenes asháninka, quienes habían terminado la educación básica, y mostraron habilidades cognitivas, empeño y convicción con el proyecto político de la organización indígena (CARE, 2016).

Lindenberg (2008) desde la experiencia pionera de educación indígena en una organización no gubernamental (CPI) en Acre, Amazonia brasilera, se pregunta:

¿Qué caracterización general puede ser atribuida a esas experiencias y proyectos [locales]? ¿Será que las acciones pedagógicas e institucionales desarrolladas en estos casos, en lo que han tenido y tienen de acertadas aquellos contextos históricos particulares, pueden ser transferidas a las políticas de las secretarías de educación en general, con su alto grado de jerarquía y tradición burocrática? (LINDENBERG, 2008, p. 183) [...] ¿Cómo garantizar la transformación de la experiencia piloto, desarrollada hasta allí de forma alternativa, a las acciones oficiales en una nueva práctica de política pública? Ésta debería estar fundada en los principios de la ciudadanía y de la diversidad, sin perder de vista la participación política de los actores, escuchados los principios del clamor indígena por la autonomía y autodeterminación (LINDENBERG, 2008, p. 188).

Desde la experiencia de la CARE, la educación intercultural bilingüe estatal peruana carece de un involucramiento de los indígenas a quienes va dirigida y, por ello, remitiría más a una política pública indigenista que a una política intercultural en tanto el poder y control sobre las características del servicio educativo están en manos del Ministerio de Educación.

El capítulo “aterizó” la discusión sobre los (des)encuentros entre el “Dispositivo ECE”, la EIB, la demanda educativa de la CARE y las características educativas, económicas y culturales de Nuevo Horizonte. En lo que sigue se sintetiza de qué manera los tres acápite que lo conforman abonan a esta discusión.

En el primer acápite se analizó el perfil del profesorado de la escuela primaria de Nuevo Horizonte teniendo en cuenta su procedencia geográfica, formación profesional y condiciones de trabajo. Se discutió su perspectiva crítica sobre las familias asháninkas a partir de observaciones realizadas en Nuevo Horizonte, las que involucraron elementos económicos, educativos y culturales de las familias, así como las condiciones de desigualdad social de la comunidad asháninka, las que muestran que no existen los “mínimos necesarios” para una escolarización exitosa. También, se dio cuenta de la contradicción producto de la colisión entre el perfil docente propuesto por la EIB y el encontrado en Nuevo Horizonte, lo cual está mediado por cómo la CARE entiende el sentido de la escuela en un contexto de marcada marginalidad e inseguridad social y caracterizado por el déficit de docentes asháninkas con formación profesional concluida.

El segundo acápite exploró las repercusiones de los programas de incentivos salariales y acompañamiento pedagógico orientados a la mejora de la evaluación (“Dispositivo ECE”), en el quehacer y relaciones profesionales entre los docentes. Se evidenció tensiones y competencia entre los 2 docentes de mayor experiencia, entrenamiento a los estudiantes para la prueba, mayor centralidad en el área de castellano, así como el interés de una docente no asháninka en elaborar materiales en asháninka y en corregir la escritura en asháninka de sus estudiantes. Además, el grupo de docentes asume que los resultados en la ECE reflejan si tuvieron un buen desempeño con sus estudiantes. De hecho, narraron experiencias pasadas donde habrían obtenido el Bono Escuela. Con todo, los docentes más experimentados (Nadia, Anderson y Viviana) no tenían claridad sobre el carácter bianual de la ECE EIB a diferencia de la ECE “regular”.

El tercer acápite exploró cómo se desarrolla el servicio de EIB, lo cual muestra la distancia entre la preparación profesional de los docentes y la propuesta pedagógica de la EIB, incluso entre las formadas en EIB con una beca estatal. De hecho, las docentes no consiguieron realizar una sesión de castellano que pudiera ser comprendida por sus estudiantes ni se observó la realización del “diálogo de saberes”. Además, existe una grieta entre la escuela y la comunidad, lo que se refleja en el ausentismo de las madres de familia para cocinar el desayuno escolar, así como en los comentarios prejuiciosos propinados por la mayoría de las docentes sobre sus estudiantes y familias asháninkas. Esta brecha no facilita la participación de los padres y madres de familia, ancianos y autoridades en las actividades pedagógicas propias del servicio de la EIB (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018) ni contribuye a uno de los objetivos de la CARE en el área de educación, el que se orienta a formar asháninkas “sin complejos” (CARE, 2011).

El tercer acápite también profundiza en un aspecto central de la EIB, el “diálogo de saberes”, el que es analizado a partir de una experiencia de educación intercultural no formal liderada por la CARE. A pesar del reclamo de la organización indígena por la contratación de docentes profesionales (en un contexto de déficit de asháninkas profesionales por lo que se contrata andinos y “colonos”), esta experiencia refleja que la CARE no se opone a una educación intercultural sino que busca decidir las características del servicio educativo de acuerdo con las lecturas que elabora sobre su realidad. Esta decisión contrasta con el diseño poco flexible del Modelo del Servicio de EIB, revisado en el capítulo 6, en la medida que está centrado en “formas de atención” que corresponden, a su vez, a “escenarios socioculturales y

lingüísticos”, cuyos criterios de identificación se centran en el uso de la lengua indígena y del castellano (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a). Es decir, el uso de la lengua incide de manera protagónica en las características que toma el servicio de EIB relegando el diálogo con las familias y autoridades asháninkas locales.

Para finalizar, el presente capítulo exploró posibles implicancias y resignificaciones del “Dispositivo ECE” y de la EIB en la escuela de Nuevo Horizonte. Con este fin, la centralidad del análisis se dirigió a los docentes quienes son entendidos como sujetos sociales atravesados no sólo por aspectos educativos sino también culturales y económicos.

Capítulo 9. El imperio de la Nueva Gestión Pública (NGP)

En esta Tesis se propone comprender a las políticas educativas; “Dispositivo ECE” y EIB, en interrelación con elementos económicos, culturales y sociales del contexto en el que se implementan (GANDIN Y LIMA, 2016), teniendo en cuenta los fundamentos políticos detrás de las políticas, así como sus repercusiones entre los docentes. En el capítulo anterior la discusión se centró en los efectos de las políticas y programas para lo cual se consideró indispensable profundizar en el perfil sociocultural y educativo de los docentes.

En este capítulo, las interrelaciones entre las políticas, el contexto socioeconómico y cultural de Nuevo Horizonte y las demandas de la CARE son analizadas a partir de la identificación de 4 nudos. Además, se discuten los marcos de sentido donde estas políticas se sitúan.

El primer acápite del presente capítulo identifica 4 tipos de escollos producto de la colisión entre el “Dispositivo ECE” (ECE EIB, Acompañamiento pedagógico, Bono Escuela), la EIB estatal, la realidad socioeconómica y cultural de Nuevo Horizonte y la propuesta educativa de la CARE. Con ese fin se discute el material cualitativo construido por la investigadora en Nuevo Horizonte a la luz de la revisión bibliográfica presentada en los capítulos 5 y 7.

El segundo acápite contextualiza los efectos y las reelaboraciones locales de las políticas y programas investigados en la Tesis en un escenario mayor de transformaciones globales en las formas de gobierno y de regulación social, lo que repercute en el escenario educativo peruano. El objetivo de este acápite es mostrar que el “Dispositivo ECE” responde a reconfiguraciones ideológicas de los Estados.

El tercer acápite muestra la dominancia de la racionalidad de gobierno neoliberal en el “Dispositivo ECE” y en la EIB estatal. Aunque se identifica una pequeña disputa en las “matrices” que corresponden al “Dispositivo ECE” y a la EIB estatal pues la primera corresponde a la racionalidad de gobierno neoliberal y la segunda afirma tener como horizonte político al Buen Vivir (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013a). Curiosamente, la CARE parece “mezclar órdenes” al utilizar elementos de ambas matrices a fin de demandar servicios básicos y derechos. Se finaliza el acápite argumentando de qué manera la racionalidad neoliberal, si bien puede haber desafiado algunos elementos de la condición colonial del Perú, despolitiza el sentido de la educación y el de ciudadanía.

9.1. Desencuentros entre las políticas y programas investigados (“Dispositivo ECE”), la EIB y la comunidad asháninka Nuevo Horizonte

En este acápite se identifican 4 nudos que buscan discutir los desencuentros entre el “Dispositivo” ECE, la EIB estatal, la realidad socioeconómica y cultural de Nuevo Horizonte y la perspectiva política y educativa de la CARE. Con este fin, se revisita la literatura y el material etnográfico presentados en los capítulos 5, 7 y 8.

En primer lugar, se analizan los escollos entre el “Dispositivo ECE” y la realidad educativa y socioeconómica de Nuevo Horizonte. En segundo lugar, se exploran las repercusiones y obstáculos producidos por el “Dispositivo ECE” en el servicio de EIB. En tercer lugar, se da cuenta de los nudos entre la EIB estatal y las circunstancias socioeconómicas, educativas y culturales de Nuevo Horizonte. Finalmente, se analizan los desencuentros entre la EIB estatal y la CARE.

Tanto la evaluación censal como el acompañamiento pedagógico y el bono salarial contienen principios de la NGP. A su vez, estos últimos se basan en la “gestión por resultados”. En lo que sigue se señalan los elementos del “Dispositivo ECE” que responden a la NGP y al enfoque por resultados, así como de qué manera son confrontados con la realidad educativa de los docentes de la escuela y las condiciones socioeconómicas de Nuevo Horizonte.

Como se desarrolló en el capítulo 5, la reforma del presupuesto público, promovida por el BID e iniciada en 2007, estableció un sistema de gestión pública basado en resultados, el cual involucró 4 componentes: los programas presupuestales, acciones basadas en indicadores de performance, evaluaciones e incentivos (SEMPE, 2015). Esta nueva cultura de administración estatal más que incrementar recursos, procura mejorar su eficiencia. Es decir, gastar mejor. La intención de esta reforma es cambiar la cultura de gestión del Estado hacia determinados objetivos, los que involucran desarrollar políticas orientadas al ciudadano, dar mayor centralidad a la resolución de necesidades de la población, así como la transparencia de los resultados (SEMPE, 2015).

Los programas presupuestales por resultados de los diferentes sectores de la administración pública peruana, entre los que se encuentra el acompañamiento pedagógico, fueron diseñados de acuerdo con guías comunes establecidas por el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF)

(SEMPE, 2015). De acuerdo con el diseño del MEF el problema central identificado en el acompañamiento pedagógico fueron los bajos logros en la ECE.

El acompañamiento pedagógico (AP), el cual pasó a llamarse Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje de Estudiantes de Educación Básica Regular (PELA) en 2013, surgió como un piloto en 2008 a fin de mejorar los logros de aprendizaje en escuelas rurales con un foco en mejorar las prácticas docentes, el cual mantiene hasta hoy. Es decir, el AP/PELA asume que, en Perú, los procesos dentro de las escuelas son decisivos al interferir en los logros de aprendizaje y el docente es el factor individual más importante que afecta el crecimiento académico de los estudiantes. Además, según Sempe (2015), a pesar de la importancia que el programa obtuvo en el sistema educativo, no existen fundamentos teóricos sólidos sobre la estrategia en los documentos oficiales del Ministerio de Educación y su implementación no ha sido estudiada ampliamente.

A diferencia del PELA, diseñado a partir de la guía del MEF, en 2012, la DIGEIBIRA, dirección responsable de la EIB en el Ministerio de Educación, diseñó el Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) con 4 componentes; el primero involucró el fortalecimiento de capacidades a docentes, el segundo estuvo relacionado a la infraestructura e inmobiliario, el tercero, a la conectividad digital y el cuarto, a la gestión descentralizada a nivel regional y local. Así, no se centraba sólo en la figura del docente a fin de mejorar el servicio educativo. Además, de manera innovadora, el SPI involucraba un equipo con acompañantes especializados en diferentes materias para responder a las necesidades formativas (en contenidos y en “didáctica”) de los docentes de escuelas rurales. A fin de obtener recursos para implementarla, la DIGEIBIRA recurrió a los Proyectos de Inversión Pública (PIPS), lo que terminó resultando ineficiente y problemático (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018).

En 2016, el SPI ingresó al PELA con un diseño que sólo se enfocó en el fortalecimiento de capacidades de los docentes EIB mediante un acompañamiento en equipo. Se le llamó Acompañamiento y Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) y en 2019 el ASPI pasó a llamarse Acompañamiento Pedagógico Intercultural (API). Con el ingreso del SPI al PELA, desde el 2019 llamado API, se perdieron los otros 3 componentes del diseño, entre estos, la gestión de la intervención en “redes educativas rurales” del SPI original, la que involucraba criterios territoriales y socioculturales en su intervención (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018).

Este cambio se debió a los criterios de focalización del PELA. Este programa por resultados maneja una focalización que inició en 2013 y considera, por un lado, las áreas geográficas que pertenecen al primer quintil de pobreza y, por otro lado, los ámbitos que corresponden a 2 distritos con bajos resultados de aprendizajes (SEMPE, 2015). Por eso, la cobertura habría crecido hacia zonas amazónicas rurales no intervenidas hasta el momento.

Adicionalmente, como se explicó en el capítulo 5, tras el paso del SPI al PELA, durante el 2016 al 2018, se estableció que las escuelas intervenidas serían sólo las que están registradas para ofertar la forma de atención de “Fortalecimiento cultural y lingüístico” (en resumen, es implementada en las comunidades donde las generaciones jóvenes tienen competencia en lengua indígena). Un estudio de evaluación del Ministerio de Economía y Finanzas en 2014 evidenció que hubo un “mayor impacto” en este tipo de escuelas intervenidas por el API (BALARIN Y ESCUDERO, 2018). Así, los resultados en la ECE definieron que el programa de acompañamiento sea asignado únicamente a las escuelas de “Fortalecimiento cultural y lingüístico”.

Entonces, al PELA parece importarle el tipo de escuelas EIB donde los estudiantes son competentes en lengua indígena pues de acuerdo con una evaluación del 2014, a través del API, que involucra un acompañamiento en lengua indígena, se evidenciaron mejoras en la ECE. De ese modo, el PELA coincide con la EIB estatal en tanto considera importante el acompañamiento pedagógico en lengua indígena para escuelas donde los estudiantes hablan y entienden la lengua indígena. Sin embargo, la diferencia sería que para el PELA es necesaria la enseñanza en lengua indígena en tanto permite mejorar aprendizajes medidos en la ECE EIB (principalmente, castellano como segunda lengua), mientras que para la EIB estatal constituye un derecho aprender y “fortalecer” la lengua indígena de los estudiantes.

Además, el API/PELA desdeñó el enfoque de las “redes educativas rurales” debido a sus criterios de focalización, lo que refleja que el programa por resultados no comparte la perspectiva de gestión intercultural de la EIB estatal pero sí le interesa que los estudiantes indígenas mejoren sus aprendizajes del castellano (evaluado en la ECE EIB).

En vista de las características geográficas y sociales de ámbitos amazónicos rurales, así como la historia de exclusión, desigualdad e inseguridad que padecen, los que influyen en que las escuelas sean dispersas y los docentes estén aislados, un enfoque por redes educativas de

acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo entre directores y docentes, habría resultado necesario a fin de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. De ese modo, los criterios de focalización del PELA no facilitaron un abordaje de gestión más integral, lo que habría sido fundamental para las escuelas EIB.

Sempé (2015) afirma que existen interacciones estadísticamente significativas entre recibir acompañamiento pedagógico durante 3 años y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El PELA permite introducir nuevas estrategias pedagógicas para la formación en servicio de los profesores y puede contribuir al rendimiento escolar (VASQUEZ Y FRISANCHO, 2019). Los programas de acompañamiento pedagógico (“regular” e intercultural) buscaban cambios profundos en las escuelas a través del trabajo con todos los actores que componen la comunidad educativa, sin embargo, al ser costosos se fueron planteando recortes (BALARÍN, 2019). Es decir el API, como parte del PELA, configura una estrategia importante de formación en servicio del docente EIB. Más aún, en el contexto peruano rural donde la formación docente inicial suele ser muy deficiente (DIAZ, 2015; DIAZ Y NOPO; 2016). A pesar de que el API contribuiría a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, su implementación fue reducida debido a su costo (BALARÍN, 2019). Curiosamente, a pesar de contar con la legitimidad de estar fundamentado (el “medio de verificación” es la ECE) y dirigido a mejorar las métricas. ¿Es posible que en un análisis “costo-beneficio” no haya sido considerado lo suficientemente “eficiente”?

De acuerdo con el relato de las docentes Dina, Sara y Viviana, el acompañante pedagógico en Nuevo Horizonte, oriundo de la ciudad andina de Tarma, no consiguió sobrellevar la falta de servicios básicos y las condiciones materiales de la comunidad (ausencia de colchones y presencia de ratas), por lo que abandonó su trabajo a escasos meses de haberlo iniciado. Además, habría tenido una relación hostil con la directora. Con todo, no se trató de un acompañamiento en equipo sino de un solo docente-acompañante, quien no hablaba asháninka ni tenía formación en EIB.

Según el relato de las docentes, la desigualdad social que enfrenta Nuevo Horizonte, sin servicios básicos, y el clima laboral tenso de la escuela habrían participado de la renuncia del acompañante pedagógico a escasos meses de iniciado su trabajo, por lo que el programa API no se llegó a implementar durante el 2019. Asimismo, el acompañante andino no cumplía las expectativas de la directora quien reclamaba un acompañante pedagógico asháninka a fin de

que la asesorara en “planificar una sesión en lengua asháninka”, tal como indican los diversos materiales educativos en lengua asháninka presentes en la escuela de Nuevo Horizonte y elaborados por el Ministerio de Educación durante la última década.

De ese modo, la búsqueda de mejores logros de aprendizaje a través del “Dispositivo ECE”, el que involucra evaluaciones escolares estandarizadas, acompañamiento pedagógico e incentivos salariales no fueron evidenciadas en su conjunto en Nuevo Horizonte. Entonces, la lógica de gastar con eficiencia a través de una determinada focalización (que deshizo el enfoque territorial del SPI original) no repercutió en una adecuada implementación del programa en Nuevo Horizonte. Al parecer, cuestiones estructurales como son las condiciones de marcada marginalidad de Nuevo Horizonte y las relaciones de tensión entre los docentes repercutieron en la renuncia del acompañante pedagógico.

Interesa resaltar que, de acuerdo con Balarín (2019), los programas de acompañamiento pedagógico constituyen programas que lograrían sus objetivos en un mediano plazo. Para la investigadora, la alta dirección del Ministerio de Educación redujo el presupuesto de estos programas y priorizó medidas efectistas dejando de lado el interés por mejorar las prácticas pedagógicas a través de programas de soporte en las escuelas del país, lo cual resultaba muy costoso (BALARÍN, 2019). Por ello, resulta paradójico que incluso el “Dispositivo ECE”, basado en elementos de la NGP por lo que poseería legitimidad, no haya tenido prioridad entre los programas del Ministerio de Educación y haya sido discontinuado.

En resumen, la colisión entre el API/PELA y la EIB estatal en el contexto de la comunidad asháninka de Nuevo Horizonte involucra los criterios de focalización y la centralidad única del docente en la mejora de los resultados de aprendizaje. De hecho, la DIGEIBIRA diseñó un SPI integrado por 4 componentes relevantes para contextos rurales remotos, lo que fue dejado de lado por el API/PELA. Aún más, en vista de que el API no obtendría resultados “lo suficientemente rápidos”, también fue relegado por la alta dirección del Ministerio de Educación. Por ello, la discontinuidad de las políticas y programas parece más preponderante que una gestión “eficiente”, basada en una determinada focalización y centrada en resultados.

Otro elemento del “Dispositivo ECE” es el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar o Bono Escuela, el que premia una serie de productos determinados, uno de ellos es el resultado de la ECE. De manera similar al acompañamiento pedagógico y la ECE, el Bono Escuela responde

a la Nueva Gestión Pública (NGP). El incentivo recompensa escuelas cuyos perfiles tienen similitudes por lo que no asume que se puede medir con los mismos criterios a todas las escuelas peruanas. Con todo, brinda una bonificación a docentes que, muchas veces, provienen de familias en condición de pobreza, sin estabilidad laboral y cuyos salarios está entre los menores de América Latina.

Por ello, en Nuevo Horizonte, las docentes y docente del nivel primaria estaban muy de acuerdo con el programa. Incluso, la relación entre los dos docentes más experimentados, Nadia y Anderson, se deterioró pues ambos deseaban tener a cargo el cuarto grado escolar, que sus estudiantes sean evaluados con la ECE EIB y poder obtener el Bono Escuela. Pero Nadia, como directora y autoridad en la escuela, tomó el cuarto grado. Anderson, siendo asháninka, no sintió el respaldo de la CARE por lo que se sintió relegado y no tenía intención de trabajar en Nuevo Horizonte el 2020. En las escuelas de comunidades asháninkas de río Ene, muchos docentes poseen una alta rotación, por ello, la CARE procura mantener el mayor tiempo posible a los docentes más destacados. Así lo hizo con Nadia y Anderson. Sin embargo, no fue más factible para el caso de Anderson debido a su incomodidad frente a la directora.

Si bien los incentivos son recibidos de “buena gana” por el profesorado de la escuela de Nuevo Horizonte, el Bono Escuela difunde un modelo de justicia que se distancia de la ética pues los docentes deben demostrar ser merecedores de derechos, es decir, reciben un salario “un poco más digno”, si sus estudiantes alcanzan determinados resultados en la ECE. Este programa, además, no genera alguna reflexión en los docentes sobre el derecho de aprender de sus estudiantes, por el contrario, los hace actuar apenas en función de una recompensa.

En vista de que se busca mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes con un foco protagónico en los docentes (a través de su formación en servicio e incentivos monetarios), se puede pensar que, para el Ministerio de Educación, los docentes son los principales causantes del estado de la educación peruana y, al mismo tiempo, la solución. El Bono Escuela se fundamenta, entonces, en ideas de autonomía, responsabilidad individual y búsqueda de soluciones biográficas a problemas estructurales (FELDFEBER, 2007).

Sin embargo, como se amplió en el capítulo 4, el nivel de la formación profesional de los docentes indígenas es producto del agudo abandono estatal. De hecho, iniciativas, en

ocasiones heroicas, en formación docente partieron principalmente de organizaciones indígenas, agencias de cooperación internacional y congregaciones religiosas, pero, fueron insuficientes y no existió un centro que las vincule con un fin claro y planificado. También, el Estado peruano impuso estándares que devinieron en obstáculos para acceder a la educación superior por parte de jóvenes indígenas (“Nota 14”). La privatización de la educación causó la explosión de una oferta educativa de bajo costo e intensidad, incluso informal, a la cual accedieron docentes indígenas y terminaron estafados (ZÚÑIGA, 2019). Por último, la Beca 18 en la modalidad EIB no ha asegurado el egreso de jóvenes asháninkas de río Ene. Tal es el caso de dos jóvenes mujeres de Nuevo Horizonte quienes iniciaron sus estudios de educación en la misma cohorte que las docentes Sara, Dina y Rocío, pero no llegaron a concluir. Además, la formación en EIB de Sara, Dina y Rocío con la Beca 18, no produjo una reflexión sobre la interculturalidad. Tampoco, profundizaron en la lengua asháninka ni en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Sin una robusta política de formación en servicio para los docentes indígenas, un incentivo salarial constituye una respuesta descontextualizada, aislada e, incluso, indiferente. Así, el Bono Escuela más que contribuir a combatir la injusticia educativa, parece ocultarla tras el velo de una recompensa al esfuerzo individual.

Para resumir, el primer escollo involucra los desencuentros entre el “Dispositivo ECE” y la realidad socioeconómica de Nuevo Horizonte. Este dispositivo involucra el incentivo salarial que produce paradojas en el contexto de la formación y bienestar docente en comunidades indígenas en Perú. También, involucra la formación en servicio del docente a través del acompañamiento pedagógico, sin embargo, este no se implementó durante todo el 2019 en Nuevo Horizonte, por lo que la búsqueda de resultados a través del “Dispositivo ECE”, no se desarrolló íntegramente en la comunidad asháninka.

En segundo lugar, se presentan algunos elementos que reflejan repercusiones del “Dispositivo ECE” sobre el servicio de la EIB, el cual, de acuerdo con la normativa oficial, debería implementarse en la escuela de Nuevo Horizonte. Con relación al área más trabajada por los 6 docentes fue “castellano como segunda lengua” y se observó la centralidad de la escritura correcta del asháninka (es decir, de acuerdo con el alfabeto normalizado) por parte de la directora no hablante de la lengua. Aunque Nadia desarrolló el área de matemática mientras recuperaba clases un sábado y dos docentes desarrollaron una sesión de ciencias naturales.

La prueba ECE y el Bono Escuela estaban muy presentes en el discurso de los 3 docentes de mayor experiencia (Nadia, Anderson y Viviana). De hecho, narraron experiencias profesionales pasadas, en las que habrían obtenido el incentivo. En este sentido, la priorización del área de castellano podría tratarse de una repercusión del “Dispositivo ECE” pues la ECE EIB evalúa castellano como segunda lengua y lengua indígena. Los docentes también señalaron que el acompañante pedagógico les indicó que debían enseñar castellano como primer área todas las mañanas. Si los docentes se concentran en esta área, podría existir menor probabilidad de trabajar ciencias sociales y ciencias naturales, las que se relacionan más directamente con el “diálogo de saberes”, parte nuclear de la propuesta pedagógica de la EIB.

Con referencia a las relaciones entre docentes, se observaron conflictos entre dos docentes (Nadia, la directora andina y Anderson, el docente asháninka), debido a que ambos quisieron tener a cargo el cuarto grado (ser evaluados en la ECE y ganar el incentivo y reconocimiento social). Estas tensiones se recrudecen en ámbitos como la Selva Central y en particular en el río Ene, donde los conflictos entre ambas identidades (andino/”colono” y asháninka) responden a una historia de relaciones de poder, colonización y violencia, como se desarrolló en el capítulo 2.

Una situación que ilustró la poca comunicación entre Nadia y Anderson ocurrió cuando la directora andina realizó una sesión de matemática para la que elaboró materiales en asháninka, realizó comprensión de lectura en asháninka y fue atenta a la escritura correcta del asháninka. Al mismo tiempo, señaló que no consultaba con Anderson, único docente competente en asháninka de la escuela a fin de programar y planificar sus sesiones.

Según mencionaron Dina y Sara, durante algunos meses, la escuela realizó “nivelación” en las tardes para los estudiantes a fin de que mejoren sus aprendizajes, lo cual sería una contribución positiva del “Dispositivo ECE”.

En tercer lugar, se identificaron desencuentros entre el servicio de la EIB y la realidad socioeconómica, educativa y cultural de Nuevo Horizonte. Esta confrontación considera 2 aspectos: el perfil docente y la distancia escuela-comunidad.

Sobre el primer aspecto, el heterogéneo profesorado de la escuela se distanciaba mucho del perfil propuesto por la DIGEIBIRA con relación a la formación profesional y convicción con la propuesta política y pedagógica de la EIB. Esta situación se explica por la relevancia del rol que ocupa la CARE en la contratación docente en Nuevo Horizonte, por el déficit de maestros indígenas con formación profesional concluida en la Amazonia peruana, por el contexto de marcada inseguridad social del río Ene, así como por la “vitalidad” de la lengua asháninka en río Ene. Si bien el rol del Ministerio de Educación es prescriptivo y centralista (GUADALUPE, 2022), la CARE logra penetrarlo a nivel regional. Con todo, la EIB estatal parece diseñada para los docentes que espera tener y no para los que efectivamente existen.

No se alcanzó a observar que el profesorado en Nuevo Horizonte tuviera interés en desarrollar el “diálogo de saberes” a través de la profundización en los conocimientos asháninkas. Asimismo, un tema del calendario de actividades productivas comunales, el que guía el quehacer en la escuela EIB, fue el mismo que observé 12 años atrás por lo que podría ser tedioso para los estudiantes que los llevan durante la primaria, es decir, al menos por 6 años.

Cabe retomar el perfil de Sara y Dina pues estudiaron para ser docentes EIB con una beca estatal y la CARE propuso su contratación. En teoría, serían las docentes ideales. Sin embargo, su formación profesional careció de una perspectiva intercultural y del estudio de la lengua asháninka. Además, Sara y Dina emitieron comentarios racistas sobre las familias y estudiantes asháninkas. Como se ahondó en el capítulo 8, estas jóvenes provienen de familias andinas pero nacieron y crecieron una parte de sus vidas en comunidades nomatsiguenga en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo. En vista de que vivieron en una comunidad indígena de la Amazonia siendo hijas de padres andinos, Sara y Dina fueron consideradas “indígenas” y por ello accedieron a la Beca 18 en la modalidad de EIB. Es decir, fueron incorporadas al programa estatal de Beca EIB dirigido a pueblos indígenas de la Selva Central porque vivieron parte de sus vidas en una comunidad indígena. El Estado las categorizó a partir de una relación automática territorio-identidad, lo cual en la Selva Central resulta engañoso debido a la historia de migración desde los Andes hacia la Amazonia, así como a la diversidad de pueblos indígenas habitantes en la Selva Central.

Sara, profundamente desinteresada por su quehacer en la escuela a pesar de ser su primer trabajo, indicó que no supo que estudiaría EIB hasta llegar a Lima, dando a entender que no le quedó otra opción. Dina tuvo más interés en su quehacer profesional y señaló que su

formación no involucró recursos para enseñar el área de castellano como segunda lengua ni tampoco profundizó en la lengua asháninka. Como corolario, el perfil docente identificado por el servicio de EIB no es cubierto por los docentes egresados de la Beca 18 en la modalidad EIB.

Anderson, docente asháninka egresado de un programa de formación en EIB de tradición en la Amazonia (financiado por agencias de cooperación internacional hace más de 30 años), y la directora andina, quien no hablaba asháninka, lograron que sus estudiantes los entendieran y pudieron seguir sus indicaciones. Para las otras 4 docentes, fue complicado concretar sus propuestas pues los niños no comprendían el castellano que las docentes hablaban.

Adicionalmente, los desencuentros entre el servicio de la EIB y la realidad educativa, socioeconómica y cultural de Nuevo Horizonte involucra también la distancia entre la escuela y la comunidad. La mayoría de docentes realizaron comentarios cargados de prejuicios, entre estos, señalaron que los niños están atrofiados por el masato y que los padres asisten a las reuniones en estado de ebriedad. Hubo una evaluación moral sobre el cuidado que las madres y padres de familia asháninka dan a sus hijos e hijas pues consideraron que obstaculizaba enormemente la trayectoria educativa de los y las estudiantes. En este juicio las docentes no ponderaron las desigualdades sociales del entorno que no permitían cumplir con los “mínimos necesarios” que una escolarización necesita.

Las grietas entre el grupo de docentes andinas y “colonas” de Nuevo Horizonte con las familias asháninkas es, al menos en parte, producto de una colisión entre identidades jerarquizadas desde el establecimiento de la República en el Perú, donde la diferenciación entre costa (Pacífico), sierra (Andes) y selva (Amazonia) funciona como una “zonificación tricultural racializada” (GREENE, 2010, p. 119). En determinados contextos donde los indígenas amazónicos pueden alcanzar una población numerosa, por ejemplo en el río Ene, los pobladores de los Andes buscan diferenciarse. Si bien tanto los pobladores rurales e indígenas de los Andes como los de la Amazonía constituyen identidades subalternizadas en el imaginario nacional, establecen entre ellos notables escalas a nivel local, las que complejizan las relaciones interculturales. De esa manera, el servicio de EIB se ve tensionado por las características de las jerarquías socioculturales y geográficas de la sociedad peruana.

En 15 días de visitas diarias a los hogares ubicados en la parte central de Nuevo Horizonte, no se observó a prácticamente ningún docente de la primaria interactuar espontáneamente con las familias asháninka y no alcancé a presenciar una sola visita de las docentes a los hogares. El tabú del masato, elaborado con saliva y ofrecido siempre en los hogares asháninkas de río Ene, explica, en parte, por qué las docentes andinas y “colonas” no visitan a las familias.

Las docentes y el docente realizan salidas semanales a fin de visitar a sus familias en ciudades como Satipo y Huancayo. En el caso de las docentes andinas sólo los visitan horas y ya deben emprender el viaje de retorno. Esta situación dificultó también una mayor interacción entre docentes y familias a fin de replantear algunas de sus percepciones.

Además de las visitas a los hogares, otro elemento que reflejó el distanciamiento entre la escuela y la comunidad fue el “desayuno escolar”. Las madres de familia asháninka no asistían a la escuela a cocinarlo con regularidad pues solían permanecer en sus chacras, ubicadas a una considerable distancia de la parte central de la comunidad, donde se ubica la escuela. En la zona central de Nuevo Horizonte no se encuentran zonas adecuadas para la pequeña agricultura, de la que dependen las familias asháninkas. Así, características ambientales de Nuevo Horizonte y productivas de las familias repercuten en la distancia escuela-comunidad.

El alejamiento entre los docentes y las familias indígenas obstaculiza la ejecución de las “vivenciaciones”, eventos de importancia cultural en las comunidades donde también participan los y las estudiantes junto a sus docentes. El obstáculo radica en que debe existir una coordinación y comunicación entre autoridades, familias y docentes a fin de realizar las “vivenciaciones”.

En resumen, relaciones de poder en la sociedad peruana, marcadas por categorías étnico-raciales y geográficas, el desinterés estatal histórico sobre la formación docente de pueblos indígenas de la Amazonia, programas de becas que sólo llevan el nombre de “intercultural”, así como elementos socioeconómicos y culturales presentes en Nuevo Horizonte participan de la poca comunicación y relación entre la escuela y la comunidad, lo que obstaculiza la implementación del servicio educativo de EIB.

A modo de síntesis, tras presentar tres nudos entre el “Dispositivo ECE”, la EIB estatal y las condiciones educativas, socioeconómicas y culturales de Nuevo Horizonte, se evidencia que los discursos sobre la eficiencia (entendida como gastar mejor a través de la focalización), el enfoque por resultados centrado en asignar recursos si se alcanzan determinadas métricas, así como la propuesta pedagógica intercultural (“diálogo de saberes”) no fueron palpables en Nuevo Horizonte.

De acuerdo con Rivas (2020):

Medir, antes que perseguir, debe significar poner en valor, visibilizar, no aceptar como dado lo que no funciona. Las estadísticas y las evaluaciones de la educación son fuentes de visibilización que se usan en las aulas y escuelas desde siempre. Sirven, antes que nada, para detectar desigualdades, deudas y obstáculos. Si se convierten en un instrumento de política para amenazar y perseguir, pueden perder el poder para el que fueron creadas: generar la sinergia común hacia objetivos compartidos. (RIVAS *et al.*, 2020, p. 222)

Un buen número de docentes indígenas de la Amazonia no cuentan con títulos profesionales por lo que no forman parte de la meritocrática Carrera Pública Magisterial⁹⁷. Por ello, se podría pensar que están fuera de la discursividad que promueve el mérito a través de la evaluación estandarizada y los incentivos. No obstante, los estudiantes indígenas de cuarto grado de primaria son evaluados y algunos docentes reciben acompañamiento pedagógico e incentivos salariales en función de los resultados de sus estudiantes. Es decir, también están inmersos en algunos elementos propios de la NGP.

En Perú, no se amenaza ni se persigue a los docentes indígenas que no logran que sus estudiantes mejoren sus logros de aprendizaje pero, tampoco, las desigualdades visibilizadas por la ECE, al menos en comunidades asháninkas de río Ene, conllevan programas “eficientes” y que logren “resultados”. Para empezar, el acompañante pedagógico renunció a escasos meses de ser contratado y los docentes más experimentados (Nadia y Anderson) mantenían una relación hostil producto de la competencia que les generó el Bono Escuela, conflicto que se agudiza por la historia de identidades jerarquizadas entre andinos y asháninkas en la Selva Central. Entonces, el Ministerio de Educación falla en combatir las

⁹⁷ La Carrera Pública Magisterial (CPM), la que asocia evaluaciones estandarizadas y mejoras salariales, ha calado hondo entre los docentes peruanos después de dos décadas de implementación (GUADALUPE, 2022).

desigualdades que la evaluación estandarizada visibiliza.

Finalmente, el cuarto escollo involucra a la EIB estatal y la posición de la CARE con relación al sentido y propósito de la escuela. El nudo es explorado a partir de dos elementos; el perfil docente y el “diálogo de saberes” como núcleo de la propuesta pedagógica de la EIB.

Una escuela con características “convencionales” parece ser el reclamo de la organización indígena, lo que se refleja en la demanda por un docente con estudios profesionales concluidos antes que un asháninka hablante de la lengua indígena, en un escenario con déficit de docentes profesionales indígenas.

En la interpretación que parece realizar la CARE sobre sus necesidades con relación a la escuela y al perfil docente, participarían los siguientes elementos relacionados: El primero es la inseguridad social en la que vive la población del río Ene debido a la inacabable violencia producida por el narcotráfico, por lo que la escuela es resignificada desde la necesidad prioritaria de subsistir. El segundo elemento es que la escuela constituye el único espacio que tienen los niños y niñas asháninka de Nuevo Horizonte para aprender español y otros contenidos escolares básicos, lo que es central para enfrentar las diversas amenazas del ámbito de marcada marginalidad en el que viven. El tercer elemento es la vitalidad de la lengua asháninka entre las familias de Nuevo Horizonte por lo que para la organización no resulta prioritario que la escuela, hoy por hoy, “fortalezca” la lengua.

La demanda de la CARE por un docente profesional contrasta con la “forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico” que corresponde, de acuerdo con el Modelo del Servicio de la EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a) a Nuevo Horizonte. Las “tres formas de atención” se identifican según los “cinco escenarios socioculturales y lingüísticos”, como se explicó en el capítulo 6. Los escenarios son identificados por el uso de la lengua indígena y del castellano por parte de los estudiantes y familias, dejando a la categoría “sociocultural” vaciada de sentido y relegando los deseos e intereses de las familias indígenas sobre el servicio educativo.

La CARE solicita una persona egresada de la carrera de educación y con voluntad de trabajar en una comunidad asháninka, en un escenario donde no existen suficientes asháninkas con formación profesional concluida (por lo que CARE termina reclamando la contratación de

docentes andinos o “colonos”). Mientras tanto, la EIB prioriza a un hablante de la lengua indígena para las escuelas EIB, más allá de su condición de egresado de la carrera de educación. Es paradójico que, a pesar del rol autoritario y prescriptivo del Ministerio de Educación (Guadalupe, 2022), la CARE llegue a “encarnar” al Estado en algunas comunidades del río Ene en la medida en que decide qué docente debe ser contratado.

Además del perfil docente, como un elemento que refleja el desencuentro entre la EIB estatal y la CARE, está el “diálogo de saberes”. Como se analizó en el capítulo 7, el tema fue abordado por la CARE en cursos de formación a los que llamó de “Política indígena” donde líderes, jóvenes asháninka y el equipo técnico de la organización analizaron la realidad social de la cuenca y propusieron estrategias para combatir las problemáticas identificadas. El desencuentro se fundamenta en que para la CARE el “diálogo de saberes” constituiría una reflexión compleja y experimental que necesita de docentes con recursos formativos y actitudinales para llevarlo a la práctica. El desencuentro se basaría, también, en que para la organización indígena “lo propio” no es considerado lo mejor en todos los casos, sino que, al menos en la elaboración de la “Estrategia al 2021” (CARE, 2016), la CARE profundiza en cada circunstancia de acuerdo con criterios asháninka y occidentales a fin de dilucidar qué sería lo más conveniente para el bienestar de las familias y comunidades de acuerdo con su proyecto político. Es decir, se trató de una reflexión que involucró el “diálogo de saberes” propuesto por la EIB estatal pero fue implementada con mayores recursos, en una serie de cursos de “Política indígena” con profesionales, líderes y estudiantes. La CARE, entonces, no se opone a una educación intercultural sino que busca decidir por un sentido de la escuela de acuerdo con su lectura sobre sus necesidades y objetivos.

9.2. Racionalidades, tecnologías y sujetos de gobierno

En este acápite se sitúan las “lógicas” subyacentes a las políticas y programas analizados en una razón política dominante; el neoliberalismo, a fin de evidenciar que constituyen una tecnología de gobierno que responde a una reconfiguración del Estado de acuerdo con elementos gerenciales del sector privado. Es decir, estas “lógicas” no corresponden a una forma neutral de pensar y de hacer “gestión pública”. En lo que sigue, se presenta un recorrido por una serie de autores, principalmente latinoamericanos, quienes revisitan el trabajo de Michel Foucault sobre la gubernamentalidad, lo que permite revelar que las “lógicas y formas” de gobierno en las que se sitúa el “Dispositivo ECE” corresponden a una

manera particular de razonamiento que reconfigura diversos aspectos de la vida social en términos económicos.

En la Europa del siglo XVIII con el surgimiento del Capitalismo y el crecimiento demográfico, el gobierno se efectuó sobre la población para lograr su bienestar, salud y longevidad. Con este fin, se hizo necesaria una nueva tecnología de poder, la que procuró administrar a poblaciones o colectivos (INDA, 2005). La “analítica de gobierno” foucaultniana, principalmente con relación a la función biopolítica del poder, indica que el poder actúa sobre la población no sólo para su disciplinamiento sino para el “bienestar común”, constituyéndose entonces la población en objeto de las políticas (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013). Es decir, el poder se ejerce sobre un complejo de personas y el objetivo es disponer y administrarlas para su productividad y eficiencia (INDA, 2005).

En este marco conceptual, el “gobierno” se entiende en tres sentidos. En primer lugar, como “el gobierno de sí y el gobierno de los otros” (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013, p. 15), en segundo lugar, el gobierno en tanto racionalidad política y, en tercer lugar, el gobierno con relación a sus técnicas. El gobierno se comprende, entonces, como la conducción del comportamiento de los individuos y la forma en la que uno mismo domina y controla sus pasiones, así, en la relación entre los sentidos de gobierno sobre los otros y sobre uno mismo se evidencia cómo se gobierna (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013).

En segundo lugar, las racionalidades políticas (liberal, welfarista o social, neoliberal o postsocial) son “campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesa actores y agencias de poder” y poseen “un vocabulario común” (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013, p. 15). Las racionalidades se materializan en las técnicas de gobierno, por eso “buscan traducir el pensamiento en el dominio de la realidad” (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013, p. 16).

En tercer lugar, las técnicas de gobierno son mecanismos y procedimientos prácticos de ejercicio del poder, a través de los que los tipos de autoridad pretenden normalizar, guiar e instrumentalizar las aspiraciones, ambiciones, pensamientos y acciones de los otros, para alcanzar los fines que estos consideren deseables (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013).

En consonancia con Giovine y Suasnábar (2013), Inda (2005) identifica tres dimensiones de gobierno: Las razones o racionalidades, las técnicas o tecnologías y los sujetos de gobierno,

las que aspiran a moldear individualmente y colectivamente las conductas a fin de cuidar el bienestar.

Las racionalidades políticas son “maquinarias intelectuales” que permiten hacer la realidad pensable, calculable y gobernable. Las razones políticas enmarcan prácticas de gobierno que se relacionan con regímenes específicos de verdad pues para gobernar hay que “saber”. De ahí la relevancia del conocimiento científico y experto, como es el caso de las estadísticas (INDA, 2005). Las políticas⁹⁸ como un ejemplo de prácticas de gobierno pueden tornarse “regímenes de verdad”, pueden “instaurar la verdad”, es decir “construyen la realidad”. De ese modo, se tornan dominantes. Por ello requieren de un conocimiento experto detrás (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013; BALL, 2011; TELLO Y MAINARDES, 2012).

Las tecnologías de gobierno muestran cómo el gobierno toma una forma pragmática. Se trata de un conjunto de técnicas, instrumentos, medidas y programas que traducen los pensamientos en prácticas y actualizan las racionalidades políticas. Sin estos medios técnicos el gobierno de la conducta no podría realizarse. El gobierno tiene un carácter programático pues asume que lo real puede ser programado, es decir, pensando de manera tal que es posible realizar diagnósticos, reformas y mejoras, así la realidad puede ser transformada, con lo cual se alcanzarían determinados fines (INDA, 2005).

Los sujetos de gobierno son las personas, actores, agentes e identidades que surgen de y, a su vez, producen actividad gubernamental. La construcción de sujetos ocurre a través de prácticas y programas gubernamentales que buscan cultivar identidades, individuales y colectivas, como también formas de agencia y subjetividades. A través de la construcción de sujetos los individuos se vinculan con determinadas identidades y se experimentan como seres específicos con ciertas capacidades y cualidades. De ese modo, el gobierno de la conducta humana es posible de manera tal que puede generar bienestar individual y colectivo. Cabe resaltar que los sujetos de gobierno negocian, aceptan, adaptan o refutan las prácticas de gobierno, las que no siempre son exitosas en crear determinados sujetos (INDA, 2005).

⁹⁸Una política educativa constituye una forma específica de práctica de gobierno. Se comprende la política educativa como un conjunto de fuerzas que buscan orientar el proceso educativo y las relaciones que se dan dentro del Estado, entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil (GIOVINE Y SUASNÁBAR, 2013).

Ahora bien, Popkewitz (1996) indica que con la constitución del Estado-Nación, se hizo necesario que el Estado planificara la administración social de la libertad a fin de producir un ciudadano nuevo. Las capacidades personales y subjetivas de los sujetos quedaron conectadas con las aspiraciones y alcances de los poderes públicos a través de un aparato complejo que implicó la producción de una mentalidad que "gobernara al alma". De hecho, Giovine y Suasnábar (2013) e Inda (2005) ubican la búsqueda de la eficiencia y de la productividad en el gobierno de la conducta a partir del surgimiento del Capitalismo en el S. XVIII.

Bueno (2011) señala que a partir del S. XVIII en Europa se da el "paso" de la sociedad disciplinaria que ejercía el poder a través de la represión hacia la sociedad biopolítica que ejerce el poder a través de la normalización. Entonces el poder no reprime ni proviene sólo desde una instancia de poder sino que existe en tanto relación. El poder, entonces, se ejerce, produce e incita. Además, las relaciones de poder son múltiples, horizontales, microscópicas y cotidianas, y, existen reinterpretaciones móviles e inestables como lo es el propio poder (BUENO, 2011).

La sociedad occidental ha sido capaz de producir estrategias de poder sofisticadas y dispositivos complejos, por lo que los individuos toman como suyas las acciones que restringen y ciñen su subjetividad. El sujeto entonces "no es dueño de su propia historia", antes bien, "el sujeto está sujeto", es decir, está "preso" por el control de alguien y "preso" de su conciencia y autoconocimiento. Así, el sujeto construye experiencias sobre sí mismo en medio de un juego de verdad (BUENO, 2011).

En esta Tesis importa destacar que con la evolución del capitalismo en el S. XX y XXI, se sedimenta una tecnología de poder en la administración pública; la Nueva Gestión Pública (NGP) o Nuevo Gerencialismo (NG) (BALL, 2011a). Se trata de un proceso de reforma de la organización del Estado y de la provisión social fundamentada en una filosofía de mercado. El NG evalúa al sistema de control burocrático como poco productivo, poco eficiente, difícil de ser gerenciado y limitante del emprendedurismo del trabajador por lo que ofrece un modelo de organización centrado en las personas. Por eso, motiva a los sujetos a competir a través de su "esfuerzo", "libertad" y "autonomía". Con este fin, utiliza incentivos y recompensas que constituyen un sistema moral (Como el Bono Escuela), en el que priman los intereses personales y los deseos individuales desvalorizándose el igualitarismo y el bien común como sentido de lo ético (BALL, 2011a).

Siguiendo las características del poder señaladas por Bueno (2011), Ball (2006) afirma que el NG presenta un poder coercitivo por lo que no impone reglas o procedimientos sino que produce procesos de reestructuración cognitiva; opera sobre las mentalidades, sobre las formas de pensar y sentir de los sujetos. De ahí que se trate de un poder que no oprime sino que articula una forma de existencia que se adscribe a una autoregulación y autoevaluación. Es así que los sujetos se piensan libres, iguales y responsables de conducir cambios personales y sociales (BALL, 2006). De ese modo, se evidencia la relación entre transformaciones en las “lógicas y formas” de gobierno, nuevas tecnologías de gobierno y resignificaciones a nivel de las subjetividades de los sujetos de gobierno.

Además, el NG o Nueva Gestión Pública (NGP) constituye una tecnología propia de la racionalidad neoliberal pues explota la capacidad de autorregulación de los sujetos de manera tal que encaminen sus voluntades según fines que están en función de una racionalidad económica donde la lógica del mercado predomina (GROMPONE, 2017).

Con todo, la racionalidad neoliberal no legitima su eficacia únicamente en la reorganización política y en la flexibilización económica. Una de las formas en la que se consolida es a través del “gobierno de la cultura”, naturalizando el mérito y la competencia como elementos que rigen la sociedad (CANEPA, 2020). Así, valores del mercado configuran preceptos y actitudes naturalizados en las diversas prácticas de las personas, por lo que son vistos como parte de un ejercicio de libertad y autodeterminación (ILIZARBE, 2020).

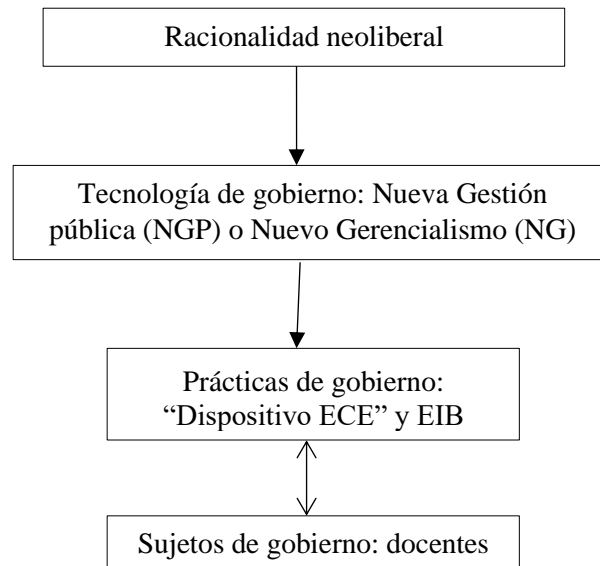
De acuerdo con Grompone (2017):

El neoliberalismo, sin embargo, es más que el libre mercado o un régimen basado estrictamente en un conjunto de postulados de política económica. Se trata también de una manera de estructurar la sociedad, de comprender las responsabilidades del Estado y de concebir al sujeto-ciudadano. Se trata de extender la lógica mercantil y la racionalidad del homo economicus a cada vez más elementos de la interacción social y la escena política. (GROMPONE, 2017:71).

Ahora bien, se exploró una definición de la racionalidad de gobierno neoliberal pues la Nueva Gestión Pública (NGP) formó parte de las reformas políticas neoliberales que desde la década de 1990 se implementaron en América Latina. Estas reformas involucraron, al menos, algunos elementos de la NGP por lo que, con diferencias, dejaron de lado el modelo de administración

pública weberiano (BENSA, 2015).

Figura 8 - Dimensiones de gobierno analizadas en la Tesis.



Fuente: Elaboración por la autora a partir de datos de la investigación (2022).

La presente Tesis se ubica en una línea de tiempo que corresponde a la penetración de la NGP en la administración pública educativa peruana, principalmente a partir de la gestión del ex Ministro de Educación Jaime Saavedra (RIVAS, 2015). Balarín (2019) señala que durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) inició la centralidad de la "calidad educativa" en las discusiones sobre la educación pública, la que enfatizó los logros de aprendizaje medidos por evaluaciones de rendimiento, relegando la necesidad de producir cambios en el núcleo de la práctica educativa, es decir, se enfatizaron los resultados más que los procesos. De hecho, el primer piloto de incentivos monetarios a docentes inició en 2003 e involucró su asistencia a las escuelas (LEON, 2016).

De acuerdo con Balarín (2019), en las gestiones de Patricia Salas (2011-2013) y Jaime Saavedra (2013-2016) se procuró una mayor coherencia entre las acciones del gobierno de la educación por lo que se desarrollaron intervenciones orientadas a generar procesos de cambio y de desarrollo de capacidades a nivel de la gestión, así como de prácticas docentes y mejora pedagógica. Además, durante la gestión de Saavedra y del ex presidente Ollanta Humala (2011-2016), el sector educación y la política de EIB tuvo un incremento en el presupuesto público. De ese modo, en la gestión de Saavedra se inició el programa de incentivos salariales

“Bono Escuela”, finalizado el 2019, y el programa por resultados PELA llegó a ámbitos amazónicos no intervenidos hasta el momento.

A pesar de que, en Perú, la NGP o NG surgió como una manera de implementar la agenda neoliberal en el área de gobierno (BALARÍN, 2012), las reformas en la administración pública pueden producir amalgamas complejas, es decir, una coexistencia de formas de gestión patrimoniales, burocráticas y gerenciales en vista de las redefiniciones nacionales de diversos modelos importados (BENSA, 2015).

Con todo, la NGP está detrás del “Dispositivo ECE”, el que se fundamenta, en primer lugar, en métricas como son los resultados de aprendizaje medidos a través de la evaluación estandarizada. En segundo lugar, el “Dispositivo ECE” busca mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de un acompañamiento pedagógico centrado en la figura del docente, por lo que sería su responsabilidad individual mejorar los aprendizajes, relegando las condiciones de desigualdad social y política del contexto. Asimismo, es implementado en escuelas de comunidades indígenas de la Amazonia elegidas con un criterio de focalización que prioriza condiciones de pobreza y de bajos resultados en la ECE, por lo que obvió la perspectiva geográfica y sociocultural de las “redes educativas rurales” del Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) original. En tercer lugar, el “Dispositivo ECE” “motiva” a los docentes para que logren que sus estudiantes mejoren sus resultados de aprendizaje con incentivos salariales, lo que los hace actuar de acuerdo con recompensas extrínsecas, sin dar lugar a otro nivel de reflexión. Además, los docentes deben demostrar ser merecedores de un salario “algo más digno” a través de la mejora de la ECE, por lo que este dispositivo demuestra un sentido de justicia que se aleja de la ética.

En Nuevo Horizonte, el “Dispositivo ECE”, leído desde sus propios términos, falló pues el acompañamiento pedagógico se implementó en la escuela por escasos meses, lo que habría resultado fundamental, por ejemplo, para las 3 docentes sin experiencia profesional. Si bien los 3 docentes con mayor experiencia fueron claros en la relevancia que tenía para ellos la ECE y el Bono Escuela, no alcanzaron a recibir el programa de acompañamiento pedagógico, el que habría contribuido a que, en un mediano plazo, mejoren su práctica pedagógica, lo que habría participado de la mejora de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por eso, el “Dispositivo ECE”, basado en la centralidad del docente, en una determinada focalización de escuelas, en el enfoque por resultados (cuantitativos) y en la rendición de cuentas que

posibilita la ECE, no fue palpable en su integralidad en Nuevo Horizonte. En otras palabras, no se evidenció una implementación eficiente del “Dispositivo ECE”.

9.3. ¿Disputa de sentidos sobre la escuela?

Si bien el “Dispositivo ECE” y la EIB estatal responden a matrices interpretativas diferentes, la racionalidad de gobierno neoliberal predomina en las lógicas de las políticas y programas investigados. A continuación, se muestra cómo la normativa central de la EIB ciñe sus objetivos en los resultados de aprendizaje.

La dominancia de las métricas en la definición de los objetivos de las políticas públicas responde a una matriz interpretativa propia de la racionalidad neoliberal. De hecho, tanto para la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b) como para el Modelo del Servicio de EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a), la EIB tiene como finalidad mejorar los logros de aprendizaje.

La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe indica como finalidad:

Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b, p. 55)

El Modelo del Servicio de EIB señala como objetivo mejorar los aprendizajes:

En este propósito, el Ministerio de Educación viene implementando diversas iniciativas orientadas a fortalecer la EIB que permitan atender con pertinencia la diversidad y heterogeneidad sociocultural y lingüística de esta población educativa a fin de garantizar mejores logros de aprendizaje. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 9)

La finalidad de la Política Sectorial de EI y EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018b) muestra la centralidad de los aprendizajes en la política dirigida a pueblos indígenas. Los

aprendizajes son medidos a través de una evaluación estandarizada por lo que el “medio para verificar” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013b) cómo la EIB se encamina hacia su finalidad, hoy por hoy, es la ECE, lo que podría mostrar que la discursividad de la Nueva Gestión Pública con su foco en la rendición de cuentas a través de evidencia estadística ha calado también en la EIB. Para Oliveira y Clementino (2020), es contradictorio que políticas diferenciadas en favor de los pueblos indígenas utilicen discursos y formas de gestión o prestación de servicios públicos de orientación técnico-burocrática, basadas en la búsqueda de eficiencia capitalista.

De acuerdo con Rivas (2020) los aprendizajes deben ser entendidos no apenas como resultados medibles, sino que deben estar acompañados de los “efectos complejos y diversos de la educación” como son la formación en ciudadanía, la socialización entre pares y las relaciones con el conocimiento. Con todo, la búsqueda por garantizar o mejorar los aprendizajes, como señala la Política Sectorial de EI y EIB y el Modelo del Servicio de EIB, en contextos de marcada marginalidad como el de Nuevo Horizonte constituye un primer escalón para encaminarse en el derecho a la educación.

En este sentido, Rivas (2021) invita a comprender las evaluaciones estandarizadas desde una posición básica que es el cumplimiento del derecho a la educación de un niño(a) que debe leer, escribir y hacer operaciones matemáticas para conseguir avanzar en su proceso de aprendizaje. De hecho, hace unos 10 años (Ver figura 8 y 9) fui testigo cuando la CARE presentó en un concurrido evento en Lima los resultados en la ECE que obtuvo la UGEL Río Tambo (donde se ubicaban gran parte de las comunidades asháninka que la CARE representa antes del surgimiento de la UGEL Río Ene-Mantaro) en comparación con otras UGEL de la región Junín. Uno de los objetivos de la CARE fue reclamar por cuestiones básicas como la presencia permanente de los docentes durante el año escolar. Como se observa en los siguientes gráficos, esta información ubicó a la UGEL Río Tambo como la de peores resultados en Junín. Entonces, los principios de la NGP parecen resignificarse en prácticas diversas (VERGER Y NORMAND, 2015), de manera tal que podrían ser usadas a fin de demandar derechos.

Figura 9 – Resultados en matemática de las UGEL de Junín en ECE 2012. (UGEL Río Tambo se ubica en último lugar)



Niveles de logro:
 ● Nivel 2: Satisfactorio
 ● Nivel 1: En proceso
 ● Debajo del Nivel 1: En inicio
 Fuente: UMC, 2012.

Fuente: UMC, 2012.

Figura 10 - Resultados en comprensión lectora de las UGEL de Junín en ECE 2012. (UGEL Río Tambo se ubica en último lugar)



Fuente: UMC, 2012.

Es posible que, en vista que la administración del Ministerio de Educación se rige por principios de la NGP, la EIB estatal se haya visto en la necesidad de legitimarse como política enfatizando los resultados de aprendizaje, los que constituyen la única evidencia considerada válida para saber si la educación es “de calidad”. Así, la NGP se habría constituido como una verdad en tanto sus lógicas sujetan incluso a la EIB presionándola por evidencias cuantitativas a las que debe estar en la capacidad de poder responder.

Además, la EIB estatal promueve la implementación de la evaluación estandarizada escolar en lenguas indígenas a pesar de que los docentes no suelen estar formados en y para la enseñanza de estas lenguas, las lenguas no cuentan con tradición escrita y tienen poco uso fuera de las escuelas. En efecto, el Modelo de Servicio de EIB indica:

Asimismo, la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) en el caso de las lenguas originarias solo se ha considerado la comprensión lectora en lengua originaria y castellano como segunda lengua, evaluando a 23.227 estudiantes. Si bien ha aumentado el número de lenguas originarias evaluadas se requieren evaluaciones en todas las lenguas originarias en coherencia con los planteamientos de la EIB. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a, p. 8).

La EIB estatal ha apostado firmemente en promover la escritura de las lenguas indígenas a través de su normalización y estandarización, así como la elaboración de materiales educativos. Es probable que la EIB promueva la evaluación estandarizada en lenguas indígenas pues esta repercutiría en que los docentes no se desentiendan de considerar el área de lengua indígena ni la escritura de la lengua indígena en su quehacer escolar.

Si bien la EIB estatal muestra la centralidad de los resultados medibles de la educación en la Política de EIB y en el Modelo de EIB, en otros documentos de “menor rango”, como la propuesta pedagógica de la EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013), expresa la importancia de un otro horizonte político sintetizado en el Buen Vivir, el que sería parte de una matriz interpretativa diferente a la racionalidad neoliberal, como se desarrolló en el capítulo 7. En esta matriz, los conocimientos indígenas son fundamentales, no deben ser excluidos de la escuela y deben estar presentes en el “diálogo de saberes”. La escuela entonces constituiría uno de los elementos para la producción de los conocimientos indígenas. Mientras que para la racionalidad neoliberal la escuela tiene como objetivo la formación de ciudadanos con determinadas competencias que les permitan ingresar al mundo del trabajo.

La CARE toma algunas herramientas y conceptos vinculados a ambas “matrices”. Como se señaló, la organización demanda un servicio educativo más justo mostrando como evidencia los resultados de la ECE. También, realiza instrumentos de planificación estratégica inspirados en las herramientas utilizadas en la administración pública, es decir, de corte “gerencial”. Ejemplo de ello, es el instrumento de planificación llamado “Estrategia al 2021” (CARE, 2016), el cual, además, presenta un ejemplo de aterrizaje del diálogo de saberes, de acuerdo con la definición del Ministerio de Educación. Por eso, la CARE parece “mezclar órdenes”.

Ahora bien, en lo que sigue se explora de qué manera la racionalidad de gobierno neoliberal despolitiza el sentido de la educación y el de ciudadanía mientras invisibiliza el carácter ideológico de las transformaciones que promueve (CANEPA, 2020).

La racionalidad de gobierno neoliberal ha dado lugar a un nuevo contrato social, diferente al contrato de la posguerra que dio lugar al Estado de Bienestar en algunos países europeos. En este nuevo contrato, los individuos tienen en sus manos alcanzar el éxito a través del emprendimiento individual y la competencia, en un mundo complejo y desigual (BALARÍN, 2012).

Si bien el Estado de Bienestar, gobernado en nombre de los intereses de la protección social, la justicia social, los derechos sociales y la solidaridad social (ROSE, 2007), no se desarrolló en el Perú, pues predominó un orden social fragmentado⁹⁹, la educación llegó a articular demandas colectivas por el acceso a ciudadanía. Sin embargo, la educación peruana ha sido desnaturalizada de su sentido de bien público socialmente deseable y capaz de movilizar demandas ciudadanas producto, en buena medida, del crecimiento explosivo de la heterogénea educación privada en sus diferentes niveles y a lo largo de todo el país durante alrededor de dos décadas, lo que responde a las políticas neoliberales implementadas en la década de 1990.

⁹⁹Para Tiramonti (2009) el concepto de “fragmentación” es tributario del concepto de “cierre social” de Max Weber, en tanto se refiere a mundos culturalmente distantes. De ese modo, no se pueden medir en grados ni compararse los contenidos de los mundos pues son diferentes en valores, expectativas y modos de vida. Si se señala que el orden social del Perú se construyó sobre fragmentos, se remite a una dinámica donde no hay coexistencia de lo múltiple, pues se tiende a la diferenciación y segregación.

La racionalidad neoliberal apertura espacios descentrados de gobierno pues dispersa las tareas de gobierno entre instituciones de la sociedad civil (CANEPA, 2020). En este sentido, de acuerdo con Oliart (2014) la crítica política al neoliberalismo en Perú oculta que este desafió algunas características coloniales del Perú. Así, sectores históricamente marginados como los pueblos indígenas llegaron a dialogar y negociar con el Estado sobre políticas que les atañen. Por eso, las propuestas de la CARE encontrarían un sustento en las llamadas “reformas de buen gobierno” impulsadas en los 2000 en el Perú (BALARÍN, 2012). Es decir, principios propios de la NGP como un mayor involucramiento y “otorgamiento de voz” a los ciudadanos habrían confrontado el carácter colonial y racista del Estado y sociedad peruana, como es el carácter autoritario y poco dialogante con los pueblos indígenas.

No obstante, algunos principios de la NGP que pueden desafiar la condición colonial del Perú, no deben soslayar las repercusiones negativas que la racionalidad de gobierno neoliberal y la tecnología de gobierno de la NGP conllevan. Por una parte, se corre el riesgo de abonar al imaginario peruano que sostiene que la educación se reduce a resultados cuantificables medidos en evaluaciones estandarizadas hiriendo profundamente el sentido de la educación. Por otra parte, se difunde un modelo de justicia que se distancia de la ética pues los docentes deben demostrar ser merecedores de derechos, es decir, reciben un incremento en su salario si sus estudiantes alcanzan determinados resultados en la ECE. Es incongruente buscar justicia educativa legitimando otras injusticias.

La racionalidad de gobierno neoliberal no apenas despolitizaría el fenómeno educativo sino el propio sentido de ciudadanía pues cada individuo debe garantizar su acceso a derechos (CANEPA, 2020). El principio de la eficiencia, la lógica de las métricas y la competitividad capturan los diversos ámbitos de la vida social. La ciudadanía, fundada en la conquista de derechos, es desplazada por una ciudadanía cuyo reconocimiento se basa en función de su responsabilidad sobre sus desempeños según una lógica de competitividad. La evaluación de estos desempeños sería “técnica” pues se basa en criterios de medición objetiva (métricas). Así, se establece la competitividad como criterio de diferenciación y jerarquización. Visto de esa manera, el nuevo reconocimiento parece contradecir las formas de exclusión social centradas en criterios étnico-raciales, de clase y género, imperantes en la sociedad peruana, lo que, aparentemente, abre una oportunidad para aspirar al reconocimiento ciudadano y una posibilidad de “inclusión” (CANEPA, 2020).

El docente asháninka Anderson tenía el firme interés de estar a cargo de sus estudiantes desde el primer al cuarto grado para probar si había sido un “buen profesor”. Los resultados de la ECE mostrarían esta “verdad”. En caso Anderson lograra que sus estudiantes obtuvieran resultados satisfactorios en la ECE, podría sentirse reconocido frente a otros docentes andinos y “colonos”, de quienes señaló que, antes que la EIB tomara un mayor protagonismo en el Ministerio de Educación, la ninguneaban. Incluso, en Nuevo Horizonte. En otras palabras, el prestigio que pudiera obtener Anderson producto de buenos resultados en la ECE podría cuestionar diferenciaciones y jerarquías sociales marcadas por cuestiones étnico-raciales en la sociedad peruana caracterizada por una compleja fibra social y étnica (AIKMAN, 2003).

Nadia y Anderson compitieron por quién tenía a cargo el cuarto grado a fin de que sus estudiantes sean evaluados en la ECE y, los docentes, puedan obtener el incentivo monetario y el reconocimiento social. No obstante, esta disputa fue en desmedro de una relación dialogante que pudiera facilitar un trabajo dialogado y colaborativo en la escuela. Así, la predominancia de la lógica del mérito y la competencia parecen haber penetrado en las vidas profesionales de los dos docentes más experimentados de la escuela de Nuevo Horizonte.

Se podría pensar que la competitividad como criterio de diferenciación puede prevalecer sobre la jerarquización étnico-racial y, en ese sentido, abrir una oportunidad para alcanzar cierto reconocimiento ciudadano (CANEPA, 2020). No obstante, los prejuicios y el racismo estuvieron presentes en los comentarios de las docentes sobre sus estudiantes y las familias asháninkas en Nuevo Horizonte. Y, sobretodo, es una constante en la sociedad peruana. De hecho, a pesar de que el Perú atravesó una década de crecimiento económico sobresaliente en la región (2005-2015), no hay servicios básicos como agua potable, desagüe, electricidad e internet en las comunidades asháninkas de río Ene. Tampoco, existen suficientes docentes asháninkas formados “al nivel” de lo que ameritan las circunstancias de los ámbitos indígenas. En medio de esta desigualdad, todo parece indicar que el reconocimiento ciudadano a través del desempeño propio de acuerdo con una lógica del mérito y la competencia, fundada en métricas, constituye una falsa promesa.

Ahora bien, el eje principal de la Tesis involucró los (des)encuentros y las resignificaciones de y entre las políticas y programas del Estado peruano (EIB, ECE, Acompañamiento Pedagógico y Bono Escuela) en el contexto de una comunidad asháninka del río Ene, en la

Selva Central, considerando las transformaciones en las formas de gobierno de la educación, en las que estas políticas se sitúan.

En este capítulo se discutieron los nudos causados por las paradojas producto de la colisión de las políticas y programas investigados en Nuevo Horizonte, donde participa efectivamente la CARE. Asimismo, se analizaron las lógicas de gobierno que subyacen a las políticas y programas mencionados, las que poseen elementos de la Nueva Gestión Pública y del enfoque por resultados en el marco de la racionalidad de gobierno neoliberal. La centralidad de los resultados de aprendizaje en la comprensión del fenómeno educativo, lo que se relaciona con el protagonismo de la lógica de las métricas como prueba del éxito de los programas, el gasto “eficiente” posible a través de una determinada focalización que prioriza población en condición de pobreza monetaria y con bajos resultados en la ECE, así como, la centralidad de la figura individual del docente como principal motor de cambios en los aprendizajes de sus estudiantes, constituyen elementos que se muestran indolentes al ser confrontados con las condiciones materiales y educativas de los docentes y la comunidad asháninka Nuevo Horizonte.

Finalmente, algunos aspectos de las políticas y programas investigados podrían contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, el programa de acompañamiento pedagógico para ámbitos donde no existen docentes indígenas con formación profesional configuraría un primer escalón para encaminarse en el derecho a la educación. No obstante, la integralidad del “Dispositivo ECE” no fue implementada en Nuevo Horizonte. Más que una implementación eficiente del “Dispositivo ECE”, se evidenció una discontinuidad de los programas.

CONCLUSIONES

La presente Tesis tuvo como objetivo central comprender las reconfiguraciones, repercusiones y (des)encuentros del “Dispositivo ECE” (Evaluación estandarizada escolar, acompañamiento pedagógico e incentivos salariales) y de la política de EIB en la escuela primaria de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte, ubicada en el río Ene, Amazonia peruana. Con este fin, la Tesis examinó aspectos históricos, políticos, socioeconómicos y culturales del contexto en el que se resignifican las políticas investigadas en la Tesis.

Se evidenció que una amalgama compleja de elementos se interrelacionan e interactúan de manera tal que producen una serie de limitaciones y paradojas evidenciadas en los (des)encuentros, reconfiguraciones e implicancias de las políticas y programas mencionados en la comunidad asháninka Nuevo Horizonte. Entre estos elementos se encuentran: la tecnología de gobierno denominada Nueva Gestión Pública (NGP), las relaciones jerárquicas y poco dialogantes entre el Estado y los pueblos indígenas, el desinterés estatal por la formación de docentes indígenas, la compleja fibra social y étnica de la sociedad peruana, las diversas y dinámicas demandas de las organizaciones indígenas sobre la escolarización, así como la marcada desigualdad e inseguridad social experimentada en comunidades indígenas de la Amazonia peruana.

A modo de concluir, se responde al objetivo principal de la Tesis a partir de dos ejes considerados claves. El primero busca profundizar en las maneras en las que la EIB estatal se ve confrontada y redefinida en el contexto de la comunidad asháninka Nuevo Horizonte, teniendo en cuenta las demandas políticas y educativas de la CARE con relación al sentido y propósito de la escuela. Este eje propone una perspectiva de análisis donde los escenarios de colonización y contacto interétnico, así como los proyectos políticos de los indígenas participan de los sentidos y propósitos otorgados a la escolarización.

Las interrogantes presentadas a continuación, así como en el capítulo 1, sirven de guía para desarrollar el primer eje; ¿Cómo son las circunstancias de vida de los asháninkas del río Ene? ¿Qué tipos de sujetos “fabrican” estas circunstancias de vida? ¿Cómo usan los asháninkas sus vidas para elaborar procesos educativos específicos? En lo que sigue se realiza una síntesis a

fin de responder las interrogantes planteadas, por lo que se retoman ideas desarrolladas a lo largo de los capítulos de la Tesis.

La configuración de la Selva Central como un ámbito diferenciado de la Amazonia peruana, es producto del ritmo e intensidad de la colonización a través de diferentes ciclos de violencia. En el río Ene, uno de los más implacables fue el terrorismo a manos de Sendero Luminoso y es hoy en día el narcotráfico, el que alimenta una serie de amenazas y riesgos con los que las comunidades asháninkas deben lidiar permanentemente (Capítulo 2).

La información histórica y etnográfica sobre el contacto y colonización de los asháninka de la Selva Central permite entender que los asháninka han atravesado una serie de circunstancias económicas y políticas, que repercuten en su actual heterogeneidad sociocultural y condiciones económicas y ambientales. También, es el pueblo indígena amazónico más numeroso en Perú, con una importante movilidad y habita diferentes regiones y provincias ubicadas en la alta Amazonia (pie de monte andino) y en el llano amazónico. Los asháninkas del valle del río Ene lograron asegurar jurídicamente territorios mayores que los asháninkas de otros ámbitos de la provincia de Satipo, lo que les permitió disponer de sus medios de vida tradicionales. Así, tuvieron las condiciones para, por ejemplo, tener “vitales” la lengua y la cultura (Capítulo 2).

De ese modo, difícilmente se puedan establecer generalizaciones sobre las expectativas de los asháninkas con relación a la escuela. La Tesis propone entender la demanda por escolarización de los asháninkas de río Ene, representados por la CARE, como uno de los posibles sentidos y propósitos atribuibles a la escuela, entre otros que pueden tener los asháninkas.

Además, los asháninkas del río Ene habitan el llamado VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro), estigmatizada noción producida por el Estado peruano frente a una zona caracterizada por remanentes del terrorismo vinculados al narcotráfico, cuyo origen se remonta a la década de 1980. En la actualidad, la violencia producida por el “negocio de la coca” afecta gravemente los medios de vida y la propia integridad de los asháninkas del río Ene. Situación que es permanentemente denunciada y enfrentada por la CARE fuera y dentro de las comunidades a las que representa (Capítulo 6).

Ahora bien, la CARE tiene una perspectiva de la escolarización enmarcada en un proyecto político, en el que prioriza un sentido y propósito de la escuela de corte “más convencional” en comparación con la EIB estatal (Capítulo 7). En lo que sigue se desarrolla esta idea.

La revisión de una serie de políticas, programas y proyectos educativos, gubernamentales y no gubernamentales, dirigidos a pueblos indígenas e implementados desde fines del S. XIX y durante los siglos XX y XXI, tanto de corte “modernizante” como “purista”, evidenciaron, por un lado, que la escolarización estuvo centrada en la asimilación de los indígenas en una “identidad mestiza moderna”. La idea fue modernizar al indio a través de la educación formal. Por eso, la noción de raza se redefinió de acuerdo con la adaptación cultural y educación formal adquirida. Incluso con la influencia del Indigenismo en la década de 1940, la lengua indígena fue utilizada para incorporar al indígena a la vida nacional. Por otro lado, se evidenció una construcción vertical, que eludió la posición de los indígenas sobre el servicio educativo que recibieron (Capítulos 3 y 7). Por ello, estaría normalizada una relación vertical entre el Estado/agencias no gubernamentales y los indígenas

La EIB estatal, en el periodo investigado en la Tesis (2011-2019), se concentra, en el discurso (Modelo del Servicio de EIB) y en la práctica (procura una evaluación estandarizada escolar en lenguas indígenas y ha normalizado decenas de lenguas indígenas a fin de producir materiales educativos), en una manera de comprender los acervos lingüísticos y culturales a fin de fortalecerlos y revitalizarlos, según sea el caso.

El contenido del servicio educativo intercultural bilingüe, detallado en el Modelo del servicio de EIB (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a), registra tres “formas de atención” para “cinco escenarios socioculturales y lingüísticos”. Los criterios para identificar los tres “escenarios”, los que a su vez definen el “tipo” de servicio educativo o “forma de atención”, se centran en el uso de la lengua indígena y del castellano por parte de las generaciones más jóvenes y adultas en una comunidad. Además, el concepto “sociocultural” no está presente en los criterios para identificar los “escenarios socioculturales y lingüísticos”. Por eso, el uso de la lengua es el elemento protagónico en la definición de las características que toma la escuela EIB (Capítulo 7).

La apuesta de la EIB estatal es el mantenimiento y desarrollo de la lengua indígena a nivel oral y escrito. El servicio de la EIB conceptualiza a la lengua formada por valores manejables

y, por eso, plausible de ser administrada en la escuela, de ahí que pueda ser “fortalecida” y “revitalizada”. Además, la relacionarían directamente con la cultura. Ejemplo de ello, los nombres de dos formas de atención son “fortalecimiento cultural y lingüístico” y “revitalización cultural y lingüística” pero los criterios para su definición se basan, sólo, en el uso y competencia de la lengua indígena y del español por parte de los indígenas.

La CARE, más bien, busca que la escuela no se centre fundamentalmente en “los acervos culturales y lingüísticos” sino que los ejes sean “más abiertos al mundo”. A la CARE no le hace sentido que la escolarización se centre en “la cultura que ya saben” y “la lengua que ya hablan”, lo que no significa que busquen que los niños y niñas “dejen de ser asháninka”. Tampoco, se opone a una educación intercultural, como se analizó con detalle en la experiencia de educación no formal liderada por la organización. Sin embargo, sus anhelos en torno a la escuela (y al perfil docente) colisionan con la desidia estatal en relación con la formación profesional de los docentes indígenas, descrito en el capítulo 4, de manera general, y en el capítulo 8, de manera particular en Nuevo Horizonte.

La “vitalidad” de la lengua y cultura asháninka en río Ene participa de la decisión de la CARE de no establecer, por el momento, como prioridad una escuela con un hablante de la lengua asháninka como docente, en un contexto de déficit de indígenas con formación profesional. Entonces, dadas las circunstancias, el propósito de la escuela para la CARE no sería el “fortalecimiento” de la cultura y lengua, señalada en el contenido del servicio de la EIB estatal (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018a).

En esta decisión participa también el escenario de marcada desigualdad e inseguridad social en el que viven los asháninkas de río Ene, lo que los lleva a la apremiante necesidad de contar con recursos escolares básicos para posicionarse, enfrentarlos y (sobre)vivir. Con este fin, para la CARE es indispensable un docente formado en educación, quien muchas veces no es asháninka debido al déficit de indígenas de la Amazonía formados profesionalmente (Capítulo 4). Además de la formación profesional, la CARE prioriza también la voluntad o disposición por trabajar como docente en una comunidad asháninka. Esta decisión es producto de diversas experiencias con docentes en las comunidades afiliadas a la CARE, donde tanto docentes no indígenas como asháninkas presentaron problemas éticos.

Adicionalmente, la identificación de la “forma de atención” (o “tipo de servicio de EIB”) no involucra las perspectivas de los indígenas sobre la escuela que buscan según sus necesidades e intereses. Es contradictorio que la EIB estatal no contemple el diálogo con las familias indígenas, las autoridades comunales y los líderes indígenas de las organizaciones locales para la definición de las “formas de atención”. La diversidad de los contextos en los que viven los asháninkas participa de las heterogéneas lecturas que realizan sobre sus necesidades y expectativas, así como de sus proyectos políticos, lo que influye en el servicio educativo que esperan. En efecto, la CARE demanda una escuela que implica una grieta con la EIB estatal.

Desde el 2011 se dieron avances en la EIB a nivel normativo y en la organización de la gestión, sin embargo, se sometió al proceso estatal de Consulta Previa, con las limitaciones que este posee, un único documento de planificación estratégica, que no indaga sobre el sentido y propósito de la escolarización sino, principalmente, sobre el “cómo”. Por ello, se evidencia que lo medular del servicio de la EIB no ha sido construido de manera democrática. Se despolitizaría a la EIB al no reparar en la importancia del diálogo y de la construcción de consensos con las familias indígenas sobre cómo desean que sea su escuela de acuerdo con sus lecturas sobre su realidad y sus necesidades. Asimismo, la perspectiva intercultural, que involucra una efectiva decisión de los indígenas sobre el servicio educativo, al menos en el caso investigado en la Tesis, parece ausente.

El segundo eje con el que finaliza las conclusiones, organiza las paradojas y confrontaciones del “Dispositivo ECE” en Nuevo Horizonte en tres dimensiones. La primera involucra contradicciones a nivel de las políticas, es decir, entre el “Dispositivo ECE” y la EIB estatal. La segunda se refiere a las paradojas en la conceptualización del “Dispositivo ECE”, reflejadas con mayor claridad si se las contrasta con las condiciones económicas y educativas de Nuevo Horizonte. La tercera aborda las limitaciones en la implementación del “Dispositivo ECE” a pesar de una gestión educativa “eficiente” y centrada en resultados.

En primer lugar, el “Dispositivo ECE” y la EIB estatal guardan en común la predominancia de los resultados de aprendizaje como la evidencia considerada objetiva y válida, que aportaría legitimidad y mostraría el progreso en la implementación de las políticas y programas. La Nueva Gestión Pública asentada en la “fijación sobre las métricas”, como se desarrolló en el acápite 5.1, la cual está en la base del “Dispositivo ECE”, presionaría a la EIB a fin de ceñirse a la misma lógica.

En lo que sigue se explica de qué manera la EIB como política pública “renació” en el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) tras el gobierno de Alan García (2006-2011), el que se caracterizó por un ciclo de promoción desenfrenada de explotación de recursos naturales. García defendió la modernización del país incluso en contra del Estado de derecho y de los pueblos indígenas. De hecho, se desconoció la pluriculturalidad y multilingüismo del Perú y se omitió a la EIB de la agenda educativa nacional. La instancia responsable del gobierno de la EIB fue la Dirección de Educación intercultural bilingüe (DEIB), dirección subordinada a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). La mayor parte del presupuesto de la DEIB provino del Banco Mundial (BM) hasta el 2007. El BM terminó con el financiamiento tras una evaluación al Programa de Educación de Áreas Rurales (PEAR). En este escenario, el Estado no destinó más recursos a la DEIB lo que produjo su desmantelamiento (TRAPNELL Y ZAVALA, 2009).

Durante el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) la situación de la EIB cambió (Capítulo 3). El presupuesto público destinado a la EIB tuvo un incremento importante aunque insuficiente. Humala, al menos en parte, habría respondido así a su promesa de “inclusión social” y, paralelamente, respaldó a la tecnocracia en los centros de decisión económica y en el Ministerio de Educación.

Con todo, el Ministerio de Educación tomó el liderazgo sobre la EIB. La ex Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), responsable de la educación para pueblos indígenas y poblaciones rurales, desarrolló acciones planificadas dentro de la política EIB en virtud del incremento del presupuesto público (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016b) y de la amplia experiencia de algunos de sus servidores en proyectos educativos no estatales en la Amazonia, quienes ocuparon cargos de decisión política en el Ministerio de Educación. En este contexto de protagonismo de la EIB estatal se sitúa la Tesis.

Un ejemplo de los avances para el diseño e implementación de la política de EIB es la elaboración de normativa, instrumentos de gestión y sistematización de información básica a fin de organizar y orientar el servicio de EIB. Sin embargo, se observó que tanto la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe como el Modelo del Servicio de Educación Intercultural Bilingüe indican como objetivo la mejora de los resultados de aprendizaje, los que son medidos a través de una prueba estandarizada a los estudiantes de cuarto grado de primaria del servicio de EIB. Es decir, la EIB estatal parece

legitimarse como política pública en tanto logre mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas indígenas.

El protagonismo de los resultados de aprendizaje en las políticas educativas en Perú, puede ser rastreado desde inicios del S. XXI, en el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), periodo en el que se dio inicio a las discusiones sobre la “calidad educativa”, basada en aprendizajes medidos por evaluaciones de rendimiento, por lo que se enfatizaron más los resultados que los procesos (BALARIN, 2019). Con todo, en la gestión del ex Ministro de Educación Jaime Saavedra (2013-2016) se profundizó la mirada tecnocrática en el sistema educativo peruano (RIVAS, 2015). Por eso, la Tesis se sitúa en un periodo donde la NGP tomó protagonismo en el Ministerio de Educación.

De ese modo, la EIB estatal creció en el Estado casi de la mano con la dominancia de la NGP y, por ello, se habría visto condicionada a responder a la alta dirección del Ministerio de Educación con evidencia cuantitativa considerada válida (logros de aprendizaje medidos en la ECE). Al mismo tiempo, la heterogeneidad y complejidad de los ámbitos geográficos en los que viven los 55 pueblos indígenas en Perú (MINISTERIO DE CULTURA, 2022), los que responden a complejos procesos de contacto y colonización, repercuten en particulares sentidos otorgados por los indígenas a la escuela, incluso dentro de un mismo pueblo. De ese modo, la EIB estatal se vería en la necesidad de conciliar, por lo menos, dos elementos; “lógicas de gestión” del Ministerio de Educación, que constituyen principios de la Nueva Gestión Pública, y, múltiples y dinámicas demandas por escolarización por parte de los pueblos indígenas.

En segundo lugar, se señalan las paradojas evidenciadas en la concepción del “Dispositivo ECE” al contrastarlo con las condiciones socioeconómicas y culturales de Nuevo Horizonte. El programa de acompañamiento pedagógico es revelador pues, por un lado, sufrió un cambio desde el diseño original con una perspectiva intercultural (Soporte Pedagógico Intercultural - SPI) hasta constituirse como un programa basado en el presupuesto por resultados (Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje - PELA) lo que si bien generó exigencias en la definición de metas y protocolos de intervención, así como en la explicitación de procesos de gestión (BALARÍN Y ESCUDERO, 2018), planteó una determinada focalización en escuelas y una centralidad en la figura del docente que relegó características propias de las escuelas y docentes rurales de la Amazonia. De hecho, la focalización del PELA implicó la selección de

escuelas (individuales) bajo criterios de pobreza y de menores resultados en la ECE, por lo que se obviaron las redes educativas, cuyo criterio de selección parte de elementos geográficos y socioculturales comunes. Así, el gasto realizado sería “eficiente”. Además, el concepto de “focalización” del PELA implica que sólo algunas escuelas reciban el programa de formación docente en servicio. Esta decisión política de tener que elegir en medio de la necesidad, desconoce la historia y presente común de muchos docentes indígenas de la Amazonia, cuya educación básica y superior refleja el abandono por parte del Estado.

También, el PELA en escuelas EIB dejó de lado otros aspectos del SPI original, que involucraron la infraestructura e inmobiliario, la conectividad digital y la gestión descentralizada a nivel regional y local. Por ello, con el cambio al PELA la centralidad se trasladó únicamente a los docentes, cuyo acompañamiento pedagógico posibilitaría mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De ese modo, ambos elementos, la focalización de las escuelas y la centralidad del docente frente a un abordaje más integral a fin de mejorar el servicio educativo (como era el SPI original), colisiona con la debilidad de la formación básica y superior de los docentes indígenas, las condiciones de aislamiento de los docentes y escuelas, así como la desigualdad social de las escuelas ubicadas en comunidades indígenas de la Amazonia (por lo que existen grandes limitaciones en la infraestructura y conectividad).

Además del acompañamiento pedagógico en la figura del PELA, que conforma el “Dispositivo ECE”, está el programa de incentivos salariales denominado Bono Escuela, el que recompensa a los docentes con dinero a fin de que mejoren los resultados de sus estudiantes en la ECE. Cabe interrogarse por la noción de justicia que propaga un programa que busca atacar desigualdades perpetuando otras injusticias, en la medida que no le interesa combatir la debilidad de la formación profesional de los docentes, sus precarias condiciones de trabajo ni sus postergados salarios. Más bien, coloca la responsabilidad del sistema educativo en los hombros del profesorado. En vista de que el programa de formación en servicio docente PELA no llega a todas las escuelas EIB, no se brinda cierta base de preparación profesional a todos los docentes indígenas, sino, se los hace competir entre escuelas con ciertas similitudes, pero que tienen en común docentes cuyas trayectorias profesionales remiten a una “educación pobre para pobres” (OLIART, 2014).

Finalmente, el profesorado de la escuela de Nuevo Horizonte mostró que los docentes son sujetos sociales atravesados por factores políticos y económicos. De hecho, los 3 docentes mayores tenían como prioridad a sus familias en la ciudad amazónica de Satipo o en la ciudad andina de Huancayo, por lo que estaban preocupados por sus condiciones financieras, lo que les permite pagar la educación de sus hijos. El explosivo crecimiento de la educación privada en Perú respondió a la liberalización del mercado educativo en el escenario de implementación de políticas educativas neoliberales en la década de 1990. De los 6 docentes de la escuela, 3 tenían hijos, de estos, los 3 tenían a sus hijos en colegios o universidades privadas o aspiraban a cambiarlos a una. Anderson tenía a sus hijos en un colegio secundario privado en Satipo, Nadia tenía a su hija en una universidad privada en Huancayo y Viviana tenía como objetivo cambiar a su hija a una universidad privada en Lima. El grupo de docentes estaba muy de acuerdo con el Bono Escuela y los más experimentados narraron con orgullo experiencias laborales anteriores donde habrían obtenido el incentivo. En estas circunstancias, es el Ministerio de Educación quien está en condiciones de repensar los mensajes paradójicos que dejan este tipo de programas en contextos de desigualdad social e injusticia educativa.

Para finalizar las confrontaciones y paradojas del “Dispositivo ECE” en Nuevo Horizonte, se desarrolla la tercera dimensión, la cual aborda las limitaciones en su implementación a pesar del discurso del enfoque por resultados.

La estadía en Nuevo Horizonte permitió observar que no había una comunicación fluida entre los docentes de la escuela (Nadia y Viviana; Nadia y Anderson), algunos estaban en franco conflicto (Nadia y Viviana) y había cierta desconfianza con relación al trabajo de otras docentes (Nadia frente a las docentes Rocío, Sara y Dina). De igual modo, algunas docentes se mostraron bastante incómodas con las circunstancias materiales de Nuevo Horizonte y las características culturales de las familias asháninkas de la comunidad (Nadia, Sara y Dina, principalmente).

Sobre la inconformidad “de raíz” de las docentes frente a la comunidad, el Bono Escuela incrementó la tensión en la relación entre Anderson y Nadia. No es poco ilustrativo que se trate de un docente asháninka formado en EIB y una directora andina de la ciudad de Huancayo, capital de la región. Ambas identidades (asháninka y andina) pueden estar en mayor o menor “medida” subalternizadas en la mentalidad nacional dominante pero

(re)producen sus propias estratificaciones a nivel local. Los docentes fueron contratados por segundo y tercer año consecutivo con el aval de la CARE, y se sintieron con legitimidad de exigir ser responsables del cuarto grado a fin de ser evaluados con la ECE EIB. Ninguno de los dos tenía claridad que la ECE EIB no se aplicaría el 2019 sino el 2020 pues es bianual a diferencia de la ECE “regular”. No se observó que realizaran un trabajo articulado, ni siquiera cuando Nadia necesitó elaborar algunos materiales en lengua asháninka.

Con relación al API, el acompañante pedagógico de la ciudad andina de Tarma realizó su trabajo por escasos meses. De acuerdo con las docentes Viviana y Dina, debido a la falta de servicios básicos (servicios higiénicos con agua y desagüe) y condiciones materiales en Nuevo Horizonte (falta de colchones para dormir y presencia de ratas). El discurso de la eficiencia y que apunta al logro de resultados encuentra escollos en las condiciones de marcada desigualdad de las comunidades asháninkas de río Ene. Por ello, el API no se implementó durante el año escolar y tampoco hubo interés en enviar un nuevo acompañante. Además, el programa parece debilitado pues llegó un solo docente y no un equipo de docentes especializados en las áreas académicas, lo que fue una estrategia innovadora del SPI original y, al parecer, descontinuada.

Los “mínimos necesarios” para una escolarización exitosa, infrecuentes entre varias familias asháninkas de Nuevo Horizonte, por ejemplo, el aspecto nutricional de los y las estudiantes, las actividades productivas de las madres y padres de familia que los alejaban físicamente de la escuela, así como, la falta de escolarización de los adultos asháninkas que les permita orientar a sus hijos e hijas en sus trayectorias educativas, participaron también de la grieta entre la escuela y la comunidad. Un dispositivo de política, centrado en incentivos monetarios y acompañamiento pedagógico a fin de mejorar logros de aprendizaje, se muestra desconectado de estas condiciones. Por ello, el “Dispositivo ECE” puede ser leído como una respuesta estatal indiferente y descontextualizada.

Como muestra Carnoy (2009), a partir de la experiencia cubana, en principio, se deben “resolver” cuestiones básicas de derechos si se busca mejorar los aprendizajes. No obstante, la pandemia por la Covid-19 ha permitido visibilizar que la racionalidad de gobierno neoliberal no dejó espacio para combatir la inequidad. Carnoy (2009) muestra que reducir los niveles de desigualdad en los ingresos y eliminar la pobreza infantil es el camino para mejorar los

aprendizajes pero en un “periodo de oro” que atravesó el Perú gracias al boom de las materias primas, se tomaron atajos que, en el caso de Nuevo Horizonte, se muestran contradictorios.

El Ministerio de Educación desde sus competencias y con los tiempos que manejan los decisores de política ha desarrollado el “Dispositivo ECE” pero en una realidad de aguda desigualdad puede ser leída como una estrategia indolente y no es realmente eficiente, como se presentó. No existen “mínimos necesarios” para que el dispositivo se dirija hacia los objetivos que señala. Con todo, si a la NGP le importa tanto “la calidad” ¿Por qué no se prioriza, hasta ahora, una buena formación profesional para los docentes indígenas?

Referencias bibliográficas

- AIKMAN, Sheyla. **La educación indígena en Sudamérica Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios**. Lima: IEP, 2003.
- ALCÁZAR, Lorena y CIEZA, Nancy. **Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú. El caso de Fe y Alegría**. Lima: Instituto Apoyo, CIES, 2002. Disponible en <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/17>. Acceso en 07 Jun. 2022.
- ALCÁZAR, Lorena y VALDIVIA, Nestor. Escuelas de Fe y Alegría en el Perú: Análisis del modelo de gestión institucional y pedagógica y lecciones para la educación pública. PARRA, Juan y WODON, Quentin (Eds.). **Escuelas religiosas en América Latina: estudios de caso sobre Fe y Alegría**. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16375/636300PUB00SPA0America0Box00PUBLIC0.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acceso en 09 Jun. 2022
- AMES, Patricia. La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudio. En AMES, P. y CABALLERO, V. (Eds.). **Perú: El problema agrario en debate**. Lima: SEPIA, 2010.
- ANAYA, Gabriela *et al.* La Ley de la consulta previa desde un enfoque antropológico: Discursos y limitaciones. **Anthropía**, n. 13, p. 6-13, 18 out. 2015.
- ANSION, Juan. Del mito de la educación al proyecto educativo. In: PORTOCARRERO, G. y VALCARCEL, M. **El Perú frente al siglo XXI, 2005**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis. O mapeamento da educação crítica. En APPLE, M. AU, W. GANDIN, L. **Educação crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ÁVILA, Daniel. **Con amenazas asháninkas del Ene vuelven a estar en la mira de los taladores ilegales**. Disponible en <https://ahiesta.lamula.pe/2017/10/10/con-amenazas-ashaninkas-del-ene-vuelven-a-estar-en-la-mira-de-los-taladores-ilegales/danielavila/>. Acceso en: 15 Ago. 2020.
- BADINI, Riccardo y CHANCHARI, Rafael. **Las dos mitades**. Lima: Horizonte, 2020.
- BALARÍN, María. **El gobierno de la educación en Inglaterra y Perú: una mirada comparada desde la economía política**. Lima: GRADE, 2012.
- BALARIN, María y ESCUDERO, Aurora. **Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú**. Lima: GRADE. Proyecto FORGE. 2018. Disponible en: <https://www.grade.org.pe/publicaciones/evaluacion-del-diseno-e-implementacion-de-la-intervencion-de-soporte-pedagogico-intercultural-del-ministerio-de-educacion-del-peru/> Acceso em 11 Ago. 2020.
- BALARÍN, María. ¿De qué hablamos cuando hablamos de la reforma educativa? Continuidades, discontinuidades y ausencias en los intentos recientes de reformar la

educación básica en el Perú. En: PORTOCARRERO, F y VERGARA, A. (Eds.) **Aproximaciones al Perú de hoy desde las ciencias sociales**. Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, 2019.

BALL, Stephen. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, n. 2, p. 215-228, marzo-abril, 2003. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Performativity. Acceso en: 15 Ago. 2020.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

BELAÚNDE, Luisa. **Viviendo bien género y fertilidad entre los Airo-pai de la Amazonía peruana**, Lima: CAAAP, 2001.

BELAÚNDE, Luisa. **Kametsa Asaike, el buen vivir de los asháninka del río Ene**, 2011. Disponible en: <https://www.servindi.org/actualidad/84396>. Acceso en: 11 Ago. 2020.

BENSA, Jessica. El estudio de las políticas de reforma del Estado en América Latina en perspectiva comparada con los países anglosajones (1990-2014). En TANAKA, M. Y DARGENT, E. (Eds.) **¿Que implica hacer ciencia política desde el sur y desde el norte?**. Lima: PUCP, 2015. Disponible en: <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2016/03/14820-%c2%bfQu%c3%a9-implica-hacer-Ciencia-Politica-desde-el-Sur...-WEB-1.pdf>. Acceso en: 28 Abr. 2021.

BENVENISTE, Luis. The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. **Comparative Education Review**. Chicago, v. 46, n. 1, p. 89-118, 2002.

BERGAMASCHI, Maria. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES** v. 27, n. 72, p. 197-213, Aug. 2007. Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjGzs3SyZnrAhWTJrkGHQZXBw8QFjADegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fpesquisa.bvsalud.org%2Fportal%2Fresource%2Fpt%2Flii-463708&usg=AOvVaw3v8eD0IrFllyiogOhvu2DH>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

BERGAMASCHI, Maria. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano-Gersem Baniwa. Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. **Revista História Hoje**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERTELY, María. La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En BERTELY, M; GASCHÉ, J. y PODESTÁ, R. (Coords.) **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**, Quito: Abya Yala, p. 33-56, 2008.

BRIONES, Claudia. “Nuestra lucha recién comienza”: experiencias de pertenencia y de formaciones mapuches del **yo**. In: DE LA CADENA, M., y STARN, O. (Eds.), **Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización**. Lima: IFEA, 2010.

BUENO, Rosa Maria. Desafíos de Foucault a teoría crítica em educação. In: APPLE, M. AU, W. GANDIN, L. **Educação crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-248.

BUKARD, Marion. ¿Viviendo interculturalidad?: encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18. In AMES, P. **La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos**. Lima: PUCP, p. 225-251, 2017.

BURGA, Elena, La política de Educación intercultural Bilingüe: avances y retos pendientes. En Tarea n. 91, p. 16-21, Junio, 2016.

CANEPA, Gisela. El neoliberalismo como régimen cultural: gubernamentalidad y ciudadanías performativas. En CÁNEPA, G. Y LAMAS, L. (Eds.). **Épicas del neoliberalismo, subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en el Perú**. Lima: PUCP, p. 59-219, 2020.

CAPREDON, Élise. El encuentro de Iglesias evangélicas indígenas con Iglesias «nacionales» y sus repercusiones político religiosas en el Alto Río Negro (Amazonas, Brasil). **Bulletin de l'Institut français d'études andines**, Lima: IFEA, v. 47, n. 3, p. 227-246, 2018.

CARE: ACEVEDO, Paula; SANCHO, Antonio; MEJIA, Víctor. **Consulta sobre bosque, gobernanza y desarrollo**. Documento de trabajo 31. Lima: CBC/GIZ, 2013.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: Por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CENTRAL ASHÁNINKA DE RÍO ENE. Kametsa Asaíke. **El bien vivir de los asháninka de río Ene**. Lima: CARE, 2011. Disponible en: <https://careashaninka.org/wp-content/uploads/2013/01/AgendaKametsaAsaíke.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

CENTRAL ASHÁNINKA DE RÍO ENE. **Estrategia al 2015**. Lima: CARE. 2013. Disponible en: <https://careashaninka.org/wp-content/uploads/2013/07/CARE-015-ESTRATEGIA.pdf>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

CENTRAL ASHÁNINKA DE RÍO ENE. **Estrategia al 2021**. Lima: CARE. 2016. Disponible en: <https://www.devida.gob.pe/documents/20182/335890/PRESENTACI%C3%93N+FINAL+DE+LA+ESTRATEGIA.pdf/0dd6613f-7d96-4a72-a14c-b753ca5560dd>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

CEPES. Mesa Redonda: Identidades indígenas em tiempos de consulta. **La Revista Agraria**, n.163, p 6-9, Junio, 2014. Disponible en <https://cupdf.com/document/la-revista-agraria-no-163-junio.html?page=5>. Acceso en: 09 Jun.2022.

CERQUEIRA, Valéria. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista brasileira de Educação**, n. 22, p. 5-13, Enero-abril, 2003. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a02.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

CHAUMEIL, Jean-Pierre; ESPINOSA, Oscar; SURRALLÉS, Alexandre. Buscando un dios. Evangelización y transformación política entre los pueblos indígenas amazónicos. **Bulletin de l'Institut français d'études andines**, n. 47, 2018. Lima: IFEA. Disponible en: <http://journals.openedition.org/bifea/9961>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

CHIRAPAQ. **Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú**. Lima: Centro de Culturas Indígenas del Perú, 2014.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe final**. Lima: CVR, 2003.

CONTRERAS, Carlos. **Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX**. Lima: IEP, 1996.

CÓRDOBA, Gavina. Educación Superior en el Perú: Los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales. En MATO, D. (coord.) **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, Políticas y Prácticas**. Caracas: IELSAC y UNESCO, 2011. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/146923-opac>. Acceso en 13 Ago. 2020.

CUENCA, Ricardo. **Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011**. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial, 2013.

CUENCA, Ricardo y RAMIREZ, A. ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En: CUENCA, R. (ed.) **La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades**. Lima: IEP, 2015a.

CUENCA, Ricardo. Asegurar la calidad universitaria. Sobre la reforma en el país, 2015b. Disponible en <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/04/26/asegurar-la-calidad-universitaria/palimpsesto/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

DAMONTE, Gerardo; GLAVE, Manuel. Los límites de la implementación de la Ley de Consulta Previa en los Andes peruanos. En: CANEPA, G. Y LAMAS, L. (Eds.) **Épicas del neoliberalismo: Subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en Perú**. Lima: PUCP, p. 433-468, 2020. Disponible en: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173241>. Acceso en: 28 Abr. 2021.

DAR, SER, CARE. **El acuerdo energético Perú-Brasil. Los casos de Inambari y Pakitzapango**. Lima: DAR, 2011.

DARGENT, Eduardo y MUÑOZ, Paula. Perú 2011: Continuidades y cambios en la política sin partidos. **Revista de ciencia política**, v. 32, n. 1, p. 245-268, 2012. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/6176/5796>. Acceso en: 08 Ago. 2022.

DAS, Veena y POOLE, Deborah. El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. En: **Cuadernos de antropología social**, n. 27, p. 19-52, 2008. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913917002.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

DE ALMEIDA, Ronaldo. Traduções do fundamentalismo evangélico. En: WRIGHT, Robin (org.) **Transformando os deuses v. 2 - Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**, Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. Aportes para una Política de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Informe Defensorial n. 152, Lima: Defensoria del Pueblo, 2011. Disponible en:

[http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/ApoyComisiones/comision2011.nsf/021documentos/61DFB56EFFF6B5ED05258154005CB9CC/\\$FILE/Informe_N_152.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/ApoyComisiones/comision2011.nsf/021documentos/61DFB56EFFF6B5ED05258154005CB9CC/$FILE/Informe_N_152.pdf). Acceso en: 15 Ago. 2020.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013. Informe Defensorial n. 163, Lima: Defensoria del Pueblo, 2013. Disponible en:

<https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-N-163-2013.pdf>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

DE LA CADENA, Marisol. **Indígenas mestizos Raza y cultura en el Cusco**. Lima: IEP, 2004.

DE LA CADENA, Marisol. ¿Son los mestizos híbridos? las políticas conceptuales de las identidades andinas. **Universitas humanística**, n. 61, p. 51-84, enero-junio, 2006.

DE LA CADENA, Marisol y STARN, Orin. Introducción. In: DE LA CADENA, Marisol y STARN, Orin (Eds.), **Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización**. Institut français d'études andines, p. 9-42, Lima: IFEA, 2010.

DIAZ, Hugo. **Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias**. Lima: Santillana, 2015.

DIAZ, Hugo. ¿Qué nos dice la ENDO 2014 sobre la formación y las condiciones de vida docente? **V Seminario Nacional de Investigación Educativa**. Ayacucho: SIEP, 2016.

DIAZ, Juan y NOPO, Hugo. La carrera docente en el Perú. En: **Investigación para el desarrollo en el Perú once balances**, p. 353-403. Lima: GRADE, 2016.

DOS SANTOS, Marcos; NAKASHIMA, Edson. Os indígenas Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo. En: MONTARDO, D; RUFINO, M. (Orgs.). **Saberes e ciência plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia**. Florianópolis: UFSC, 2017.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?** Barcelona: Gedisa, 2005.

DUBET, François. Los postulados normativos de la investigación en educación. **Revista Espacios en Blanco**, n. 25, p. 229-249, Junio, 2015

DUSSEL, Inés. De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?. En Terigi (comp.) **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires:

Siglo XXI, 2006.

DUSSEL, Ines. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 34, v. 122, p. 305-335, 2014.

EGUREN, Mariana; DE BELAUNDE, Carolina; GONZÁLEZ, Natalia **Leyendo al Estado desde el aula: Maestros, pedagogía y ciudadanía**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2019.

EL PERUANO. **Decreto Supremo N° 004-2013-PCM. Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública**. Lima, miércoles 9 de enero de 2013. Disponible en <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/292460-004-2013-pcm>. Acceso en: 28 Abr. 2021.

ESPINOSA, Oscar. Los asháninkas y la violencia de las correrías durante y después de la época del caucho. **Bulletin de l'Institut français d'études andines**, Lima: IFEA, v. 45, n. 1, p.137-155, 2016

ESPINOSA, Oscar. La Educación Superior Intercultural en la Amazonía Peruana: Balance y desafíos. **Anthropologica Del Departamento De Ciencias Sociales**, v. 35, n. 39, p. 99-122, 2017. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/19000>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. **Educação & Sociedade** v. 28 n. 99, p. 444-465, 2007.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María y PERELMAN, Mariano. Perspectivas antropológicas sobre las formas de (ganarse la) vida. **Cuadernos de antropología social**, n. 51, 14 jul. 2020.

FORGE. **Evaluación de uso de los informes de la Evaluación Censal de Estudiantes en la Escuela**. Lima: FORGE, GRADE, 2017. Disponible en: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/395>. Acceso em: 13 Ago. 2020.

FOUCAULT, Michael. Clase del 24 de enero de 1979 y Clase del 31 de enero de 1979. In: **Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FRANCKE, Pedro. **Los Marginados de Siempre y la Educación Intercultural Bilingüe**. Disponible en: <http://pedrofrancke.com/2018/01/19/los-marginados-de-siempre-y-la-educacion-intercultural-bilingue/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set., 2016.

GARCÍA, María. **Desafíos de la interculturalidad: educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú**. Lima: IEP, 2008.

GASCHE, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: BERTELY, M; GASCHÉ, J. y PODESTÁ, R. (Coordinadores) **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**, Quito: Abya Yala, p. 279-366, 2008.

GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. In: ÁLVAREZ-URIA, R.F. (Comp.) **Neoliberalismo versus democracia**. Barcelona: La Piqueta, 1998.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. y T.T. DASILVA (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. **Revista Iberoamericana de Educación**. ÁLVAREZ-URIA, R.F. (Comp.) Neoliberalismo versus democracia n. 49. p.19-57, 2009.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “Novo Gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 193-221, 2011.

GIOVINE, Renata y SUASNÁBAR, Juan. Desandando caminos: Propuesta para un análisis político de los textos legales educativos. In: TELLO, C. y ALMEIDA, M.L. (comp.) **Estudos Epistemológicos no campo Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GORRITI, Gustavo. **Terror in the Andes: the flight of the asháninkas**. New York Times, 2 diciembre de 1990. Disponible en <https://www.nytimes.com/1990/12/02/magazine/terror-in-the-andes-the-flight-of-the-ashaninkas.html>. Acceso en: 07 Jun. 2022

GREENE, Shane. **Caminos y carretera, acostumbrando la indigenidad en la selva peruana**. Lima: IEP, 2009.

GREENE, Shane. Entre lo indio, lo incaico: lo negro y la jerarquía espacial de la diferencia en el Perú multicultural. **Tabula Rasa**. Bogotá. n.13, p. 111-146, julio-diciembre, 2010.

GREK, Sotiria. Atores do Conhecimento e a Construção de Novos Cenários de Governança: O Caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. **Educação e Sociedade**. v. 37, n.136, p.707-726, 2016.

GROMPONE, Álvaro. La inacabable búsqueda de eficiencia: claves para entender las agendas tecnocráticas en el Perú. En: GALVEZ, A. Y GROMPONE, A. **La infructuosa búsqueda de la eficiencia empresarial en el Estado peruano del S. XXI**. Lima: IEP, 2017.

GUADALUPE, César. **Presentación del libro El Perú desde la escuela**. You Tube, 22 feb. 2022. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BdRuJ-nkTec>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

GUERRERO, Gabriela; ROJAS, Vanessa; CUETO, Santiago; VARGAS, Jimena y LEANDRO, Sayuri. **Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable. ¿Cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)?** Documento de Investigación, 96. Lima: GRADE, 2019.

GUZMÁN, Juan; GUTIERREZ, Manuel y HERNANDEZ, Edmundo. De maestro a acompañante: La concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, AC) y educadores independientes de Chiapas. Ponencia del **X Congreso Nacional de Investigación Educativa**, Veracruz, septiembre de 2009. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0499-F.pdf. Acceso en: 13 Ago. 2020.

HERRERA, Enrique. **Diagnóstico socioeducativo de la red educativa rural Manu**. Lima: FZS, 2021. Disponible en <https://peru.fzs.org/wp-content/uploads/2021/12/web-diagnostico-socioeducativo-de-la-rer-manu.pdf>. Acceso en: 09 Jun. 2022.

HUBER, Ludwig. Ensayando identidades. Estado e indígenas en el Perú contemporáneo. **Revista Argumentos** n. 13, p. 47-54, 2019. Disponible en: <https://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/ensayando-identidades-estado-e-indigenas-peru-contemporaneo/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

INDA, Jonathan. Analytics of the Modern: An introduction. En: INDA, Jonathan (Editor) **Anthropologies of modernity: Foucault, governmentality, and life politics**. Malden: Blackwell Publishing, 2005. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270588808_Analytics_of_the_ModernAn_Introduction. Acceso en: 13 Ago. 2020.

ILIZARBE, Carmen. El sustrato ideológico del neoliberalismo en el Perú. En CÁNEPA, G. Y LAMAS, L. (Eds.). **Épicas del neoliberalismo, subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en el Perú**, p. 129-157, Lima: PUCP, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INEI). **Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda**, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INEI). **Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígena**, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INEI). **Resultados Definitivos de los Censos Nacionales 2017**, Huancavelica. Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1569/. Acceso en: 13 Ago. 2020.

KELLY, José. **Equívoco sobre identidad y cultura: un comentario sobre la formulación de políticas para los pueblos indígenas en Venezuela**, 2009. Disponible en: https://antofunda.paginas.ufsc.br/files/2013/05/13_politicas-p%C3%BAblicas-para-pueblos-ind%C3%ADgenas_Kelly-1.pdf. Acceso en: 13 Ago. 2020.

KLARÉN, Peter. **Nación y sociedad en la historia del Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004.

KUDÓ, Inés et., al **Descentralización y Presupuesto por Resultados en Educación. Balance de la última década**. Lima: Banco Mundial, 2010. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/737/415.%20Per%C3%BA%20Descentralizaci%C3%B3n%20y%20presupuesto%20por%20resultados%20en%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 27 Abr. 2021.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LA SERNA, Juan Carlos. **Misiones, modernidad y civilización de los campos: historia de la presencia adventista entre los asháninkas de la selva central peruana (1920-1948)** Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2012.

LEÓN, Eduardo. Fenómeno ECE: El 2017 debe ser el punto de inflexión. **Tarea**. Disponible en: <<https://tarea.org.pe/fenomeno-ece-el-ano-2017-debe-ser-el-punto-de-inflexion/>>. Acceso en: 14 Mayo 2020.

LEÓN, Juan. **Evaluación del impacto del Bono de Incentivo al Desempeño escolar o “Bono Escuela”**. Lima: FORGE, 2016.

LINDENBERG, Nietta. Los otros, ¿Quiénes somos? Para pensar en la programación escolar de la formación de profesores indígenas en el Brasil 181 -208 En BERTELY, M; GASCHÉ, J. y PODESTÁ, R. (Coordinadores) **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**, Quito: Abya Yala, p. 181-208, 2008.

LLANOS, Fernando. **La evaluación formativa en la norma técnica de evaluación**. Lima: Educación, 2020. Disponible en: <https://www.educacionperu.org/la-evaluacion-formativa-en-la-norma-tecnica-de-evaluacion-2020/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

LÓPEZ, Luis; KUPER, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 20. p. 17-85, 1999. Disponible en: <http://www.rioei.org/rie20a02.htm>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

LÓPEZ, Luis Enrique. La EIB en el Perú desde la mirada de Luis Enrique López. Lima: **Edugestores Red Peruana de Gestores en la Educación**, 2016. Disponible en: <https://www.edugestores.pe/la-eib-en-el-peru-desde-la-mirada-de-luis-enrique-lopez/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.

Laplage em Revista, Sorocaba, v.4, n.1, p.186-201, jan.-abr, 2018.

MALUF, Sônia. Por uma antropologia do sujeito: da Pessoa aos modos de subjetivação. **Revista de Antropologia Social**. v. 14 n. 1-2, p. 131-158, 2015. Disponible en [:https://www.researchgate.net/publication/282420126_Por_uma_antropologia_do_sujeito_da_Pessoa_aos_modos_de_subjetivacao](https://www.researchgate.net/publication/282420126_Por_uma_antropologia_do_sujeito_da_Pessoa_aos_modos_de_subjetivacao). Acceso en: 13 Ago. 2020.

MANNARELLI, Maria. La Misión Andina en Puno, Perú: el estado y lo doméstico. En: PRIETO, Mercedes (compiladora) **El Programa Indigenista Andino 1951-1973. Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo**, Ecuador y Perú: FLACSO, IEP, 2017.

MCCOWAN, T. (2011) “O Direito universal a educacao: silencios, riscos e possibilidades”. **Práxis Educativa** v. 6 n.1 p. 9-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159002.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MENDES, Lia. **Territórios indígenas e desenvolvimento na Amazônia Central peruana: um olhar sobre a organização política dos Ashaninka do Rio Ene** (disertación de maestria). Brasil: Universidad de Brasilia, 2012.

MINISTERIO DE CULTURA. Base de datos de pueblos indígenas u originarios. Fuente: <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/nomatsigenga>. Acceso en: 09 Jun. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Escuela Marca Perú: un modelo de pertinencia y calidad**, Documento de Consulta Nro. 02. Lima: Ministerio de Educación, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica**. Lima: Ministerio de Educación, 2013a. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Programa presupuestal 0090. Logros de aprendizaje de estudiantes de educación básica regular**. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas, 2013b. Disponible en: https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/prog_presupuestal/articulados/0090_educacion_basica_regular.pdf. Acceso en: 07 Jun. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021**. Lima: Ministerio de Educación, 2016a. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Diagnóstico descriptivo de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú**. Lima: Ministerio de Educación, 2016b. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4651>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: El caso de los materiales en awajún, asháninka, aimara y quechua chanka**. Lima: FORGE y Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5481>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe**. Lima: Ministerio de Educación, 2018a. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe**, Lima: Ministerio de Educación, 2018b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Lenguas originarias del Perú**, Lima: Ministerio de Educación, 2018c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Encuesta Nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas 2018**, Lima: Ministerio de Educación, 2019. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>. Acceso en: 11 Ago. 2020.

MONGE, Álvaro; GREY, Lais. **Balance de la política social para el periodo 2011-2016 y retos para el periodo 2016-2021**. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, International Development Research Centre, 2017.

MULLER, Jerry. **The tyranny of metrics**. Princeton: Princeton University Press, 2018.

MUÑIZ, Graciela. **Incentivos monetarios para el logro de resultados en el sector educativo: evaluación de impacto de “Bono Escuela” en el rendimiento estudiantil**. 2018, 77 f. Disertación (Maestría), Escuela de Posgrado en Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2018. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/11941/MUNIZ_CAHUAN_A_GRACIELA_INCENTIVOS_MONETARIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 13 Ago. 2020.

MURILLO, Javier; ROMÁN, Marcel. Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, n. 4, p. 7-42, 2012.

OJO PÚBLICO. **En la gestión del ex ministro Vexler le quitaron el 50% de la inversión a la Educación Intercultural Bilingüe**. 5 de setiembre del 2019. Disponible en: <https://ojo-publico.com/1353/afirmacion-de-la-congresista-pariona-sobre-que-idel-vexler-redujo-50-la-inversion-de-la-eib-es>. Acceso en: 10 Ago. 2020.

OLIART, Patricia. **State reform and resilient powers: teachers, school culture and the neoliberal education reform in Peru**. 2007. 242 f. (tesis doctoral) [School of Geography, Politics and Sociology](http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/942), Universidad de Newcastle, Newcastle upon Tyne, 2007. Disponible en: <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/942>. Acceso en: 11 Ago. 2020.

OLIART, Patricia. Mediocridad y corrupción: los enemigos de la educación pública. In: **Perú ante los desafíos del siglo XXI**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2011.

OLIART, Patricia. **Proyectos educativos y políticas**. In SANDOVAL, P. y AGUERO, J. C. (Editores) *Modernidad y Educación en el Perú*. Cusco: Dirección Desconcentrada de Cultura, 2014.

OLIVEIRA, Dalila y CLEMENTINO, Ana María. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 143-162, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436641>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

OLIVERA, Inés. ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. **Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales**, v. 32, n. 33, p. 179-207, 2014. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11331>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

OLIVERA, Inés; DIETZ, Gunther. Educación Superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar las experiencias del dossier. **Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales**, v. 35, n. 39, p. 5-24, 2017. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/19244>. Acceso en: 11 Ago. 2020.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014.

PAJUELO, Ramón. **Movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países centro andinos**. Lima: IFEA, IEP, 2007.

PALADINO, Mariana. Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. **Relaciones Estudios de Historia y Sociedad**, v. 36, n. 141, p. 47-73, mar. 2015. Disponible en: <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/90>>. Fecha de acceso: 07 jun. 2022

PEDRONI, Thomas. C. É possível combinar as abordagens pós-estruturalistas e neo-marxistas? A construção de uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional crítica. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, v. 25, p. 11-34, julho-dezembro, 2005.

PIMENTA, José. Alteridade contextualizada: variações asháninkas sobre o branco. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 40, n.1, p. 279-306, 2015.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PINEAU, Pablo. **La educación como derecho**. Buenos Aires: Fe y Alegría, 2008.

POPKEWITZ, Thomas. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. In: PEREYRA, M., MINGUEZ, J.G.,

BEAS, M.; GOMEZ, A. **Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A, 1996.

POPKEWITZ, Thomas. y LINDBLAND, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p.727-754, jul.-set., 2016. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300727. Acceso en: 13 Ago. 2020.

PRIETO, Mercedes y PÁEZ, Carolina. El Programa Indigenista Andino. Integración-desarrollo, estado y mujeres indígenas. In: PRIETO, Mercedes (compiladora) **El Programa Indigenista Andino 1951-1973. Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo**, Ecuador y Perú: FLACSO, IEP, 2017.

PRONABEC. **Expediente técnico. Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe**. Lima: PRONABEC. 2014.

QUIJANO, Anibal Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUINTERO, María. **Alcances Regionales de la formación y capacitación docente para la educación intercultural bilingüe**. Quito: EIBAMAZ-UNICEF, 2006.

RAMOS, Alcida. The hyperreal Indian. **Critique of Anthropology**, v. 2, n. 14, p. 153-171, 1994.

RIVAS, Axel. **América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas sobre la educación en siete países (2000-2015)**. Buenos Aires: CIPPEC, Natura e Instituto Natura, 2015. Disponible en: http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf. Acceso en: 07 Jun. 2022.

RIVAS, Axel. *et al.* **Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina**. Madrid: Fundación Santillana, 2020. Disponible en: https://fundacionsantillana.com/wpcontent/uploads/2020/11/Las_llaves_de_la_educacion-v4.pdf. Acceso en: 28 Abr. 2019.

RIVAS, Axel. **¿Son necesarias miradas más constructivas en las políticas educativas? Entrevista de Pepe Menéndez**. 2021 Disponible en: <https://pepemenendez.wordpress.com/2021/01/07/son-necesarias-miradas-mas-constructivas-en-la>. Acceso en: 28 Abr. 2019.

RIVERO, José. **Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización**. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

RIVERO, José. La agonía de la escuela pública. **Ideele Revista**, n. 226, 2012. Disponible en: <https://revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%BAblica>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. OCDE e as mudanças nas políticas de educação. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. **Educación comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

ROJAS, ENRIQUE. **Cuando los guerreros hablan: los indígenas Campa Ashaninka y Nomatsiguenga y la guerra contra Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru en la selva central peruana**. Lima: Horizonte, 2016.

ROSE, Nikolas. ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. **Revista Argentina de Sociología**, v. 5, n. 8, p. 111-150, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

SANCHEZ, Guillermo. **Construyendo una política de formación magisterial (1997-2006)**. Lima: DINFOCAD, 2006.

SANDEL, Michael. **Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?** Madrid: Debate, 2011.

SANTOS, Fernando; BARCLAY Frederica. **Órdenes y desórdenes em la Selva Central Historia y economía de un espacio regional**. Lima: IEP, 1995.

SANTOS, Fernando. The Arawakan matrix: ethos, language and history in native South America. En: HILL, Jonathan y SANTOS-GRANERO, Fernando. **Comparative Arawakan Histories Rethinking Language Family and Culture Area in Amazonia**, Urbana: University of Illinois Press, 2002.

SANTOS, Fernando; BARCLAY, Frederica. Introducción. En: **Guía Etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen V: Campas Ribereños/Ashéninka**. Lima: Institut français d'études andines, 2005.

SARTORELLO, Stefano. Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tzeltal de Chiapas, México. **Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos** v. XIV, n. 1, p. 121-143, enero/junio, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

SCHMELKES, Sylvia. Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. **Revista Internacional de Estadística y Geografía**. v. 4, n.1, p. 5-13, enero-abril, 2013.

SEMPE, Lucas. Appraisal of a Learning Coaching Strategy in Rural Areas of Peru in a Results-based Budgeting Rationality **REICE**. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 13(4), 35-60, 2015. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141403004>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

SERVINDI. **Malos manejos en universidad intercultural Juan Santos Atahualpa**. 8 marzo 2022. Disponible en <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/08/03/2022/denuncian-malos-manejos-en-universidad-intercultural-juan-santos>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

SHORE, Cris. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. **Antípoda Revista de antropología y arqueología** n. 10, p. 21-49, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

SMITH, Richard. **A tapestry woven from the vicissitudes of history, place and daily life. Envisioning the challenges for indigenous peoples of Latin America in the New Millenium.** Lima: Ford Foundation y Oxfam America, 2002.

SMITH, Tuhiwai. Lo nativo y el downunder neoliberal: neoliberalismo y las “autenticidades en peligro”. En: DE LA CADENA, Marisol y STARN. Orin. **Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización.** Lima: IFEA, p. 369-390, 2010.

SZTAJNSZRAJBER, Darío. Clase 8 El poder. **Ciclo Filosofía a Martillazos. 8 problemas filosóficos en 8 encuentros.** Facultad Libre de Rosario. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=CGVxv7F4S6o>> Acceso en: 04 Jun, 2018.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. En: Iaies *et al.* **Evaluar las evaluaciones: Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.** Buenos Aires: IPE-UNESCO, p. 11-14, 2003. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/evaluar-las-evaluaciones>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 20, n. 9, p. 1-36, 2012.

TIRAMONTI, Guillermina. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: TIRAMONTI, G., MONTES, N. (comps). **La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.** Buenos Aires: Manantiales, 2009.

TRAPNELL, Lucy y NEYRA, Eloy. Situación de la Educación Intercultural Bilingüe. Lima: Banco Mundial, PROEIB Andes, 2004. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/autor/lucy-trapnell>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

TRAPNELL, Lucy. y ZAVALA, Virginia. **Dilemas educativos ante la diversidad: siglos XX-XXI.** Lima: Derrama Magisterial, 2013.

TREVINO, Ernesto. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 28, p. 225-268, enero-marzo, 2006.

TROUILLOT, Michel. The anthropology of the state in the age of globalization. Close encounters of the deceptive kind. **Current Anthropology**, v. 42, n.1, p.125-138, febrero, 2001. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270606529_The_Anthropology_of_the_State_in_the_Age_of_Globalization_Close_Encounters_of_the_Deceptive_Kind. Acceso en: 13 Ago. 2020.

UCELLI, Francesca y AMES, Patricia. Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: **Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate.** Lima:

GRADE, 2008.

UMC. **Evaluación Censal de Estudiantes 2012 Junín**. Disponible en <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2012-ece-2012/>. Acceso en: 07 Jun. 2022.

UMC. **Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE 2018 Región Junín**. Disponible en http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/PptReg_ECE2018_1200_Junin.pdf. Acceso en: 07 Jun. 2022.

UNESCO. **Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú**. París: UNESCO, 2017. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5706>. Acceso en: 28 Abr. 2021.

USAID Prodescentralización. **Introducción a la nueva gestión pública y la gestión por resultados. Un aspecto clave para las gestiones de las subnacionales**, 2015. Disponible en <https://es.slideshare.net/Malhoff/la-nueva-gestion-publica-y-gestin-por-resultados>. Acceso en: 09 Jun. 2022.

VALQUI, Jairo, COSAR, Rosario, SALAZAR, Karina. Desafíos y logros en la relación entre la universidad peruana y las poblaciones indígenas amazónicas: el caso del Programa Descentralizado en EIB de la UNMSM y ARPI-SC. **Desde el Sur**. v. 6, n. 2, p. 45-56, 2014.

VÁSQUEZ, Stephanie; FRISANCHO, Susana. Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional. **Revista Peruana de Investigación Educativa**. n. 11, p. 69-97, 2019.

VEBER, Hanne. Introducción etnográfica: los asháninkas y los ashéninkas. In: _____(ed.). **Historias para Nuestro Futuro/Yotantsi Ashi Otsipaniki: Narraciones autobiográficas de líderes Asháninkas y Ashéninkas**. Copenhague: IWGIA; Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, p. 20-53, 2009.

VEGAS, Martín. Educación peruana: ¿cuál es el rumbo?. **Educación** (Revista virtual). Lima: Enacción. Disponible en: <https://www.educacionperu.org/educacion-peruana-cual-es-el-rumbo-i/>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. v. 36, n. 132, p. 599-622, jul-set, 2015.

VERGER, Antoni; PRIETO, Miriam; PAGÈS, Marcel; VILLAMOR, Patricia. Common Standards, Different Stakes: A Comparative and Multi-Scalar Analysis of Accountability Reforms in the Spanish Education Context. **European Educational Research Journal**, v. 19, n. 2, p. 142-164, 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/326444985_Common_standards_different_stakes_A_comparative_and_multiscalar_analysis_of_accountability_reforms_in_the_Spanish_educatio_n_context. Acceso en: 15 Ago. 2020.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís y FONTDEVILA, Clara. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global

education reforms. **Educational Review**, p. 1-26. 2018. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328111447_The_growth_and_spread_of_large-scale_assessments_and_test-based_accountabilities_a_political_sociology_of_global_education_reforms. Acceso en: 13 Ago. 2020.

VILA VIÑAS, David. El concepto de buen vivir/Sumak Kawsay desde la perspectiva de la gubernamentalidad. Delimitación, innovaciones y conflictos. **Antropología Experimental**, n. 14, p. 47-60, 2014.

VILLASANTE, Mariella. **La violencia senderista entre los asháninka de la selva central**. Lima: IDEHPUCP, 2014. Disponible en: <https://lum.cultura.pe/cdi/sites/default/files/video/tpdf/La%20violencia%20senderista%20entre%20los%20Ashaninka%20de%20la%20selva%20central.%20Documento%20de%20trabajo.pdf>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

VILLASANTE, Mariella. La guerra en el VRAEM: los problemas del Estado para restablecer la paz y los vacíos legales aplazados. **Ideele Revista**, n. 284, 2019. Disponible en: <https://revistaideele.com/ideele/content/la-guerra-en-el-vraem-los-problemas-del-estado-para-restablecer-la-paz-y-los-vac%C3%ADos-legales>. Acceso en: 13 Ago. 2020.

VIGIL, Nila. Poblamiento y ocupación de la Selva Central del Perú. La conquista del territorio asháninka. **Anales de Antropología**. México, v. 52, n. 2, p. 157-176, 2018.

VIGIL, Nila; SALAS, Kayori; REYES, Delia. Ni cultural ni lingüísticamente pertinente: La EIB en dos escuelas “EIB” del Perú. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 28, n. 2, p. 52-67, 2019.

VITERI GUALINGA, Carlos. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 3, p. 1-6, 2002. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/7678#quotation>. Acceso en: 15 Ago. 2020.

WEISS, Gerald. Campa ribereños. En: SANTOS, Fernando; BARCLAY, Frederica (eds.). **Guía Etnográfica de la Alta Amazonía**. v. 5. Arequipa: IFEA; Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute, p. 1-74, 2005.

ZAPATA, Antonio. **Militarismos y maestros indigenistas 1933-1956**. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOBA, Gavina. **Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú**. Lima: PROEDUCA-GTZ. 2003.

ZÚÑIGA, Marianella. Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes Awajún de la región San Martín. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, n. 11, p. 39-68, 2019. Disponible en: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/96>. Acceso en: 15 Ago. 2020.