



## FACULTAD DE HUMANIDADES

GARANTIZANDO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN; LAS SECUNDARIAS CON  
RESIDENCIA EN LAS COMUNIDADES ASHÁNINKA POTSOTENI Y QUEMPIRI, RÍO  
ENE, SATIPO

### **Línea de investigación:**

Gobernabilidad, derechos humanos e inclusión

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional en Antropología

### **Autor**

Persch Persch, Martin Albert

### **Asesor**

Plasencia Soto, Rommel Humberto

ORCID: 0000-0002-6637-8431

### **Jurado**

Media Ibañez, Armando Agustin

Jimenez Hermoza de Watson, Lucia Alicia

Rojas Runciman, Jorge

Lima - Perú

2024



# Trabajo - académico - Martin Persch - Garantizando el derecho a la educación; las secundarias con residencia en las comunidades asháninka Potsoteni y Quempiri, río Ene, Satipo

## INFORME DE ORIGINALIDAD

9%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://repositorio.usmp.edu.pe">repositorio.usmp.edu.pe</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="http://radiocut.fm">radiocut.fm</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="http://repositorio.ufmg.br">repositorio.ufmg.br</a> Fuente de Internet	<1%
4	<a href="http://repositorio.uncp.edu.pe">repositorio.uncp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
5	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	<1%
6	<a href="http://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="http://dokumen.pub">dokumen.pub</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="http://revistas.pucp.edu.pe">revistas.pucp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%



**FACULTAD DE HUMANIDADES**

GARANTIZANDO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN; LAS SECUNDARIAS CON  
RESIDENCIA EN LAS COMUNIDADES ASHÁNINKA POTSOTENI Y QUEMPIRI, RÍO  
ENE, SATIPO

**Línea de Investigación:**

Gobernabilidad, derechos humanos e inclusión

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional en Antropología

**Autor:**

Persch Persch, Martin Albert

**Asesor:**

Plasencia Soto, Rommel Humberto

ORCID: 0000-0002-6637-8431

**Jurado:**

Media Ibañez, Armando Agustin

Jimenez Hermoza de Watson, Lucia Alicia

Rojas Runciman, Jorge

**LIMA – PERÚ**

**2024**

## ÍNDICE

RESUMEN.....	1 <u>L</u>
ABSTRACT.....	2
I. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Trayectoria del autor.....	6
1.2. Descripción de la Institución .....	9
1.3. Organigrama de la Institución .....	12
1.3.1. <i>Organigrama de la Central Asháninka del Río Ene</i> .....	12
1.3.2. <i>Organigrama del área Educación</i> .....	13
1.4. Áreas y funciones desempeñadas por CARE.....	13
II. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESPECÍFICA .....	16
2.1. Educación como poder.....	16
2.2. Antecedentes de los Albergues.....	18
2.3. Pamenero Meeka .....	20
2.4. La Transición hacia la Secundaria con Residencia .....	22
2.4.1. <i>Pasos de la Integración</i> .....	22
2.4.2. <i>Difícil Transición</i> .....	26
2.4.3. <i>La residencia en pandemia</i> .....	28
2.4.4. <i>Pedagogía Intercultural</i> .....	33
III. APORTES DESTACABLES DE LA INSTITUCIÓN .....	36
3.1. Compromiso.....	36

<b>3.2. Visión intercultural .....</b>	<b>38</b>
<b>IV. CONCLUSIONES.....</b>	<b>42</b>
<b>V. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>44</b>
<b>VI. REFERENCIAS .....</b>	<b>46</b>
<b>VII. ANEXOS .....</b>	<b>47</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Mapa de la Selva Central con la cuenca del río Ene .....	8
<b>Figura 2</b> Mapa río Ene con comunidades de origen de los estudiantes .....	9
<b>Figura 3</b> Organigrama de la organización CARE .....	12
<b>Figura 4</b> Organigrama del área de Educación de CARE .....	13

## RESUMEN

En el presente informe, el autor describe el proceso de implementación de un proyecto educativo desarrollado en dos comunidades asháninka de la cuenca del río Ene; Potsoteni y Quempiri. El proyecto educativo consiste en la implementación de dos colegios con residencias, permitiendo así a alumnos de 10 comunidades asháninka del río Ene hacer efectivo su derecho a la educación. El proyecto partió de una consulto realizada a las familias asháninka, en base a la cual la organización asháninka formuló su agenda política. La implementación de un sistema educativo de calidad constituye un horizonte de la proyección política de las comunidades asháninka del río Ene. El autor acompañó durante 5 años como *Responsable del Área de Educación* de la organización indígena política Central Asháninka del Río Ene, desde la formación de los colegios con residencia con apoyo de la cooperación internacional hasta su integración en la Dirección de Secundaria con Residencia del Ministerio de Educación.

*Palabras claves:* pueblos indígenas; educación intercultural bilingüe; interculturalidad; participación política; Asháninka

## ABSTRACT

In this report, the author describes the implementation process of an educational project developed in two Asháninka communities in the Ene River basin; Potsoteni and Quempiri. The educational project consists of the implementation of two schools with residences, thus enabling students from 10 Asháninka communities of the Ene River to realise their right to education. The project was based on a consultation with the Asháninka families, on the basis of which the Asháninka organisation formulated its political agenda. The implementation of a quality education system constitutes a horizon for the political projection of the Asháninka communities of the Ene River. The author spent five years as Head of the Education Department of the Central Asháninka indigenous political organisation of the Ene River, from the formation of the residential schools with the support of international cooperation to their integration into the Directorate of Residential Secondary Schools of the Ministry of Education.

*Keywords:* indigenous peoples; bilingual intercultural education; interculturality; political participation; Asháninka



## I. INTRODUCCIÓN

La participación política plena de los pueblos indígenas constituye un horizonte de que el movimiento indígena se encuentra aún lejos. Uno de los aspectos más importantes, aunque muchas veces no concebido como un elemento directo de la participación política de los pueblos indígenas, es la cuestión educativa.

Existe con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe una situación curiosa en el Estado Peruano. Mientras que los demás ministerios, especialmente el Ministerio de Energías y Minas, pero también los ministerios de Ambiente o de Transporte y Comunicaciones, e incluso los de Cultura e Inclusión Social, mantienen una relación de constante tensión con los pueblos indígenas y sus organizaciones representativas, existe en el Ejecutivo solo un espacio que pareciera caracterizarse por una relación amical y solidaria con el mundo indígena; estamos hablando del Ministerio de Educación, especialmente de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).

Dicha entidad es responsable del diseño de las políticas educativas interculturales y bilingües, es decir, de las propuestas pedagógicas y didácticas que se imparten finalmente en las comunidades campesinas e indígenas de la Sierra y Amazonía peruana. Debido al Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), suscrito por el Estado Peruano en el año 1993, los pueblos indígenas, representados por sus organizaciones legítimas, tienen el derecho de participar en el diseño y la implementación de las políticas concernientes a sus vidas. Es así, que las dos organizaciones indígenas de representación nacional, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP) participan en los distintos espacios de toma de decisión e instancias de validación de las políticas educativas interculturales con los que el Ministerio de Educación y la DIGEIBIRA cuentan.

No obstante, esta aparente armonía se ve sumamente fracturada, una vez que el observador desciende del nivel nacional hacia el regional y local. Es sobre todo en el nivel local donde encontramos la mayor cantidad de cuellos de botella para implementar las políticas educativas interculturales. Una de las razones es que las autoridades y técnicos de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) son casi exclusivamente colonos, es decir, provienen de la sierra y son culturalmente ajenos a las comunidades indígenas, lo que se traduce no pocas veces en un desconocimiento y rechazo de asuntos interculturales, que simplemente parecieran complicar innecesariamente la administración de los procesos educativos, y en pocos casos incluso en un desprecio abierto hacia los indígenas amazónicos, que son tildados de “atrasados”, “haraganes” y “tontos”.

La participación en un proyecto educativo, impulsado por una organización política indígena como la Central Asháninka del Río Ene (CARE), tal como la describimos en el presente trabajo, representa un ejercicio antropológico de gran complejidad.

En un primer momento, porque la población estudiantil es indígena, es decir, los alumnos son portadores de una cultura diferente, que deriva de un estilo de vida fundamentalmente de la cultura nacional peruana. Aquello significa que la transmisión de los contenidos disciplinares, como la lengua castellana, las matemáticas o las ciencias naturales, requiere una mediación cultural sumamente compleja; ¿Cómo enseñar aritmética, geometría y trigonometría a alumnos que provienen de una cultura que cuenta con un sistema numérico que tradicionalmente no va más allá del número 5? ¿Cómo enseñar la teoría de la evolución en colegios en los que los alumnos diferencian los animales por características distintas a aquellas que usa la biología moderna? Lograr un adecuado “diálogo de saberes”, como lo llamada la DIGEIBIRA, constituye una de los ejercicios antropológicos más complejos que nos podemos imaginar.

En un segundo momento, debe el antropólogo participante en dicho proyecto educativo considerar en todo momento el complejo contexto intercultural en el que se mueve también al desarrollar asuntos aparentemente desprovistos de cuestiones interculturales, como las coordinaciones con técnicos y autoridades de las instituciones públicas del Estado Peruano. No obstante, como ya mencioné arriba, debido a que los funcionarios provienen muchas veces de una cultura distinta de la cultura nacional peruana (por ser portadores de una cultura andina, al ser Huancaínos, Jaujinos, Ayacuchanos), pero también distinta a aquello de los alumnos indígenas de las comunidades asháninka cuyos procesos de aprendizaje deben administrar y gestionar, toda coordinación de asuntos educativos se hace antropológicamente compleja.

Un aspecto antropológico adicional es el hecho que el proyecto educativo descrito en este trabajo representa una iniciativa impulsada, gestionada y desarrollada por una organización indígena. La CARE, una organización formada inicialmente para organizar el repoblamiento de sus comunidades después de la confrontación militar con Sendero Luminoso, se vio obligada, ante la inacción del Estado Peruano, a impulsar un proyecto educativo que lograra hacer efectivo el derecho fundamental a la educación de los niños de más de 10 comunidades. Aquello significa que el autor no solo desarrolló un proyecto educativo basado en sus propios criterios como antropólogo, sino que tuvo que trabajar en base a los parámetros de la organización indígena, y coordinar toda actividad con las autoridades de las comunidades indígenas. La educación no puede ser entendida como un asunto apartado del resto de la vida en la comunidad. La vida en la comunidad indígena amazónica constituye una totalidad, y un proyecto educativo solo tiene perspectivas de éxito, cuando es capaz de realizar una mediación entre el esfuerzo educador con los demás aspectos de vida en la comunidad. Eso significa que cualquier docente, educador o técnico de la educación debe trabajar en las comunidades indígenas como un antropólogo.

### 1.1. Trayectoria del autor

El autor del presente trabajo inició sus estudios de Antropología en el año 2011 en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA-Puno), después de haberse mudado un año antes de Alemania al Perú. Después de haber culminado en el año 2007 su Bachillerato en una Escuela Integrada de su ciudad natal Saarbrücken, desarrolló seis meses de voluntariado en un albergue para niños de la calle en la ciudad chilena de Chillán, para realizar finalmente prácticas preprofesionales con campesinos cocaleros y cafetaleros de la provincia de Satipo.

Después de retornar a Alemania, e inscribirse en la carrera de Ciencias Agrícolas en la Universidad Renana Federico-Guillermo de Bonn, retornó en el año 2009 al Perú para filmar un documental sobre la problemática en torno a la producción y consumo de la hoja de coca, con el nombre *Marikishi-El Cuento de la Coca*. Durante las filmaciones para el documental, entra en contacto por primera vez con las organizaciones indígenas de la Selva Central, especialmente KANUJA (Asociación Asháninka Nomatsiguenga del Valle de Pangoa), CARE (Central Asháninka del Río Ene) y ARPISC (Asociación de los Pueblos Indígenas de la Selva Central), pasando asimismo varios días en comunidades Asháninka y Nomatsiguenga de Pangoa, Río Tambo, Pichari y Kimbiri.

Después de haber culminado las filmaciones y terminar el trabajo de edición del documental en Alemania, decidió mudarse definitivamente al Perú para empezar a estudiar Antropología. Entre 2011 y 2013 estudió Antropología en la UNA-Puno, para pasar luego, vía Traslado Externo, a la Universidad Nacional Federico Villarreal. La razón por el traslado ha sido principalmente la posibilidad de seguir trabajando en la Selva Central. Desde las filmaciones del año 2009, siempre mantuvo contacto con la CARE, y colaboró en varias oportunidades con la institución, tanto para trabajos temporales en las comunidades, como también desde Lima, apoyando a organizar diversos eventos.

Después de haber culminado sus estudios universitarios en diciembre del año 2015, inició a trabajar desde enero del 2016 para CARE. Durante el primer año como colaborador de un proyecto para el cambio e implementación de los estatutos comunales de todas las 53 comunidades del río Ene. Ya durante este trabajo, empezó a involucrarse con temas educativos, y una parte importante de los nuevos estatutos fue el Sistema de Vigilancia en el área de Educación, que empezó así a funcionar en cada una de las comunidades asháninkas del río Ene.

La CARE había firmado en octubre del 2015 un convenio inter-institucional con la Dirección Regional de Educación de Junín (DREJ). En este convenio, la DREJ facultó a la organización CARE a seleccionar los docentes para dos instituciones educativas de nivel secundario en las comunidades de Potsoteni y Quempiri. En el marco de este convenio, el autor empezó desde el año 2016 a ser responsable de la selección de docentes para ambas instituciones, a parte de la labor de orientación. Pero fue sobre todo a partir del año 2017 que empezó a ser responsable del área de Educación de la organización.

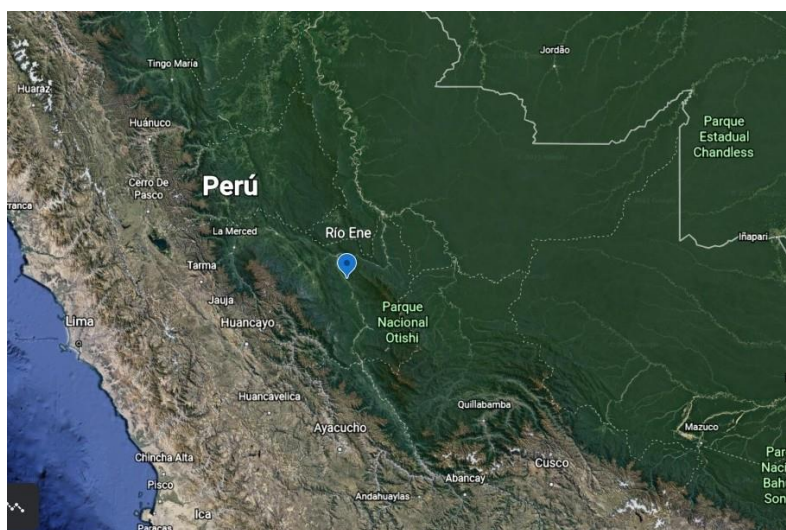
A partir de enero 2017 asumió oficialmente la responsabilidad sobre el área de Educación, y desde el mes de febrero se hizo cargo de la Secundaria con residencia de la comunidad Potsoteni. Como coordinador del albergue, su responsabilidad fue no solo seleccionar los docentes y el personal que trabajaría en el albergue, sino también orientar y coordinar con el director el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de todo el año escolar. Esta planificación sería desarrollada paralelamente en el colegio de Quempiri, representando esta planificación por lo tanto el proyecto pedagógico general de la CARE para los centros educativos de nivel secundaria.

Entre el año 2017 y 2020, el autor desempeñó la función de responsable del área de Educación de la Central Asháninka del Río Ene, y entre el 2017 y 2019 la función de coordinador de la Secundaria con Residencia en la comunidad Potsoteni. Es por ello que inició

en el año 2018 los estudios de una maestría en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa en la Universidad San Martín de Porres, que culminó en noviembre del 2022 con una tesis sobre el proyecto educativo *KORAKE*, desarrollado en la comunidad de Potsoteni.

### Figura 1

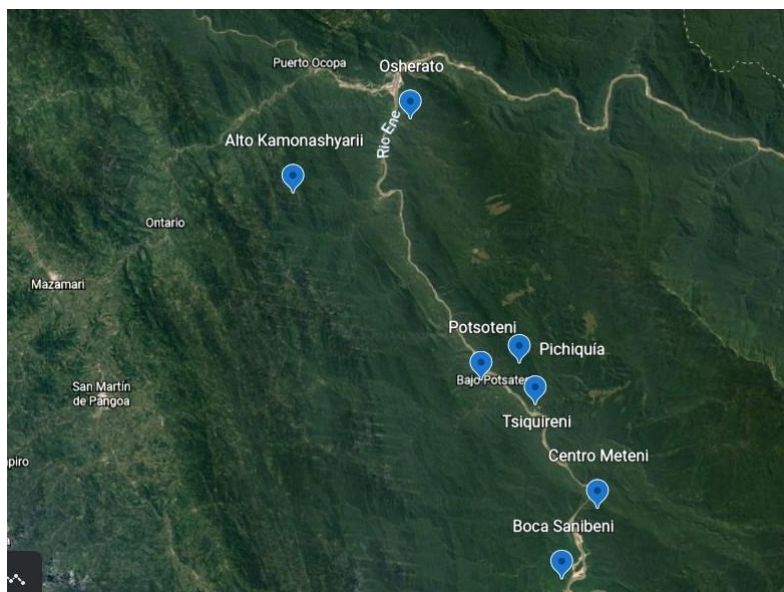
*Mapa de la Selva Central con la cuenca del río Ene*



*Nota:* El río Ene, río de la cuenca amazónica, se forma por la unión de los ríos Apurímac y Mantaro en la triple frontera departamental entre Ayacucho, Cusco y Junín, y desemboca en el río Tambo

## Figura 2

*Mapa río Ene con comunidades de origen de los estudiantes*



*Nota.* La parte baja del río Ene cuenta con diversas comunidades pequeñas, siendo la comunidad de Potsoteni la más grande, constituyendo así un centro social y político.

### 1.2. Descripción de la Institución

La Central Asháninka del Río Ene es una organización política indígena, que funge como organización representativa de las 53 comunidades asháninkas de la cuenca del río Ene, inscrito en registros públicos, y reconocida por el Estado Peruano como interlocutor legítimo del pueblo Asháninka del río Ene. La organización tiene actualmente 30 años de vida institucional.

Fue fundada en el año 1993. El conflicto armado ha golpeado especialmente duro a los Asháninka del río Ene. Sendero Luminoso entró a la cuenca del río Ene principalmente desde el río Apurímac, es decir, desde la provincia de La Mar y Pichari. El río Apurímac constituye tradicionalmente la puerta de entrada al río Ene, ya que conecta a la selva del Ene con los

departamentos de Cusco y Ayacucho, aunque existe también una conexión desde la Selva Central hacia la Sierra Central, especialmente Tarma y Jauja.

Las primeras referencias de los Asháninka podemos encontrar ya desde las primeras décadas de la conquista, donde el padre Front da referencia de los “indios andes” en los valles bajos de la provincia de Jauja en 1595. La rebelión de Juan Santos Atahualpa con su ejército campa expulsa en 1742 los misioneros franciscanos. Es a partir de esta fecha que éste pueblo causa mayor curiosidad dentro del panorama colonial, y viene ser descrito en los reportes misioneros como tribu feroz e ingobernable, fama que ha mantenido hasta el día de hoy. La Amazonía se articula tarde, mal o nunca al Estado Nación (García, 1998).

Hasta la mitad del siglo XX, la Amazonía ha sido lugar de aventureros o explotadores caucheros. La antropología peruana se introduce muy tardíamente en los estudios sobre la población silvícola. Un hito en los estudios sobre los Asháninka marca sin duda la publicación de “La Sal de los Cerros” de Varese (1968), en la cual explora el espíritu milenarista de este pueblo amazónico. El libro de Stefano Varese llevó a un mayor interés entre los antropólogos peruanos en introducirse a la cultura Asháninka, y contamos con un buen número de publicaciones antropológicas. Otro estudio de gran importancia para todos los estudios posteriores del caso Asháninka es el estudio de Weiss “The Campa Cosmology” (2005), una de las primeras descripciones integrales de la cosmología Asháninka.

Los años 80 y el surgimiento de Sendero Luminoso marcan una clara ruptura en los estudios antropológicos en la Selva Central, que se transforma durante esta época en uno de los lugares más peligrosos de la geografía del país. La cuenca del río Ene constituyó uno de los pocos espacios geográficos controlados en su totalidad por Sendero Luminoso, imposibilitando prácticamente toda investigación *in situ* sobre los Asháninkas. Encontramos para este lapso un gran vacío.



Uno de los textos más cercanos a la época de violencia es “Asháninka, un pueblo tras el bosque” de Rojas Zolezzi (1994), en el cual da una descripción detallada del calendario productivo de este pueblo. Otro estudio importante del mismo autor es “El corral del colibrí”, publicado en el año 2014, y en el cual combina los estudios ontológicos con el sistema productivo Asháninka.

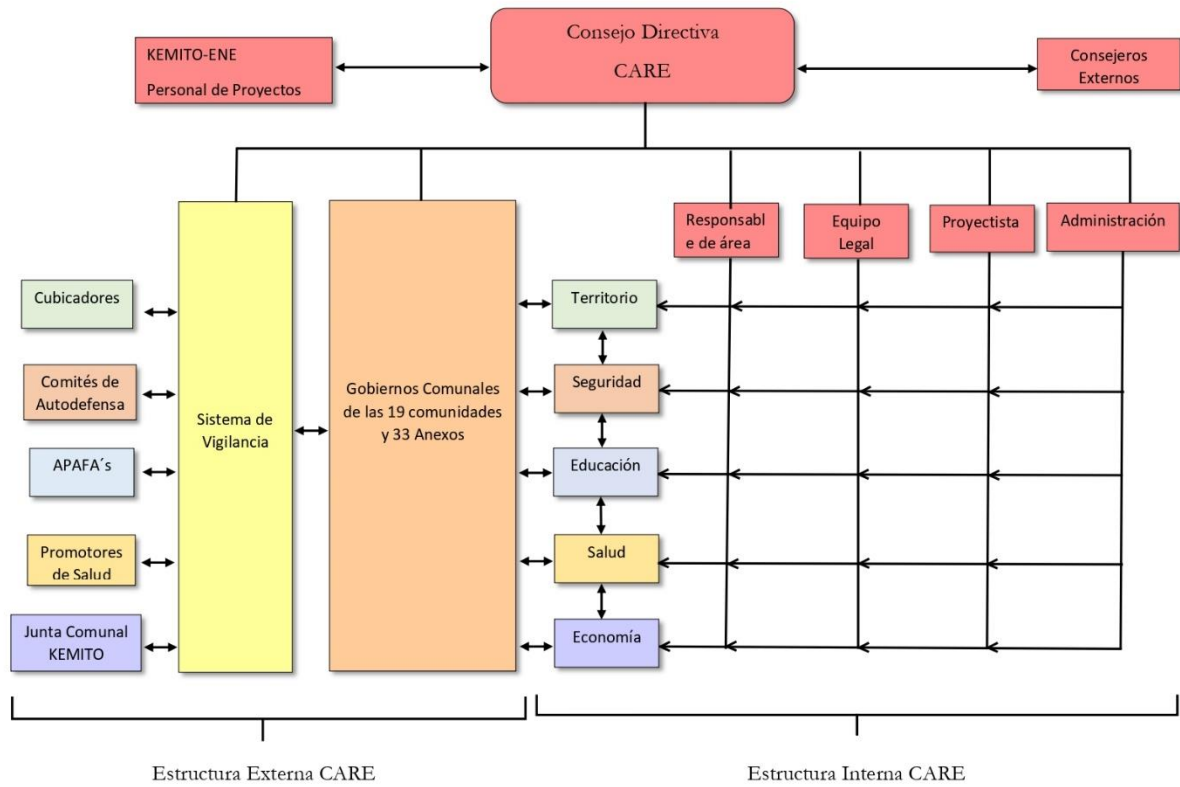
El estudio más significativo de los últimos años ha sido, sin lugar a duda, realizado a iniciativa de la propia organización CARE, a saber, la Agenda Política de CARE del 2016-2021 (2016). Este trabajo ha sido realizado y elaborado por el equipo técnico de CARE, en coordinación con un cuerpo de profesionales de diferentes disciplinas, tales como sociólogos, filósofos y antropólogos de la Universidad Católica del Perú y de la Universidad San Marcos. Los resultados de dicha investigación han permitido que la CARE logre formular una agenda política que responde a las perspectivas de sus miembros.

### 1.3. Organigrama de la Institución

#### 1.3.1. Organigrama de la Central Asháninka del Río Ene

Figura 3

Organigrama de la organización CARE

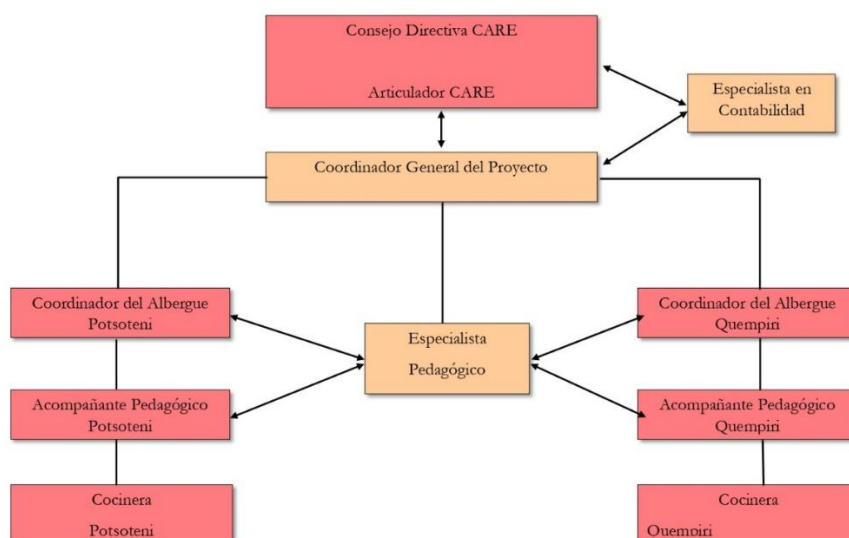


Nota. Organigrama de la Organización CARE.

### 1.3.2. Organigrama del área Educación

**Figura 4**

Organigrama del área de Educación de CARE



*Nota.* Organigrama del área de Educación de CARE

### 1.4. Áreas y funciones desempeñadas por CARE

La CARE es así una de las primeras organizaciones indígenas en formular una agenda clara y con una proyección realista hacia los desafíos del futuro. Creado en el año 1993, su función era principalmente la organización de un proceso que los Asháninka conocen como *re poblamiento*, a saber, el retorno a sus territorios abandonados durante el conflicto armado. Entre el año 1988, cuando llegan las primeras columnas de Sendero Luminoso a la cuenca del río Ene, y el año 1992, miles de Asháninkas se refugiaron en Satipo u otras comunidades del río Tambo, lugar hacia donde Sendero Luminoso nunca pudo avanzar. Después de que los Comités de Autodefensa lograron vencer militarmente a Sendero Luminoso, se vieron ante la tarea de organizar el retorno de las mujeres y niños a sus comunidades de origen.

Debido a que el conflicto armado había ocasionado un desorden generalizado, no solo entre los Asháninka, sino también entre la población de colonos provenientes de Ayacucho, Cusco o Huancayo, una de las tareas más apremiantes era asegurar el territorio, y evitar así que foráneos podrían apoderarse de sus tierras. No obstante, el proceso de reconocimiento y titulación de una comunidad nativa es relativamente complejo. Es por ello que los Asháninka del río Ene consideraron indispensable darse un instrumento político y administrativo, con cuya ayuda podrían lograr dicho cometido. Es así que fundan en el año 1993, en la comunidad de Cutivireni, la organización CARE.

La primera década de la vida institucional de CARE ha sido dedicada casi exclusivamente a esta tarea; lograr el reconocimiento y la titulación de todas las comunidades Asháninka de la cuenca del río Ene; un proceso que culminaría recién en el año 2020. A parte de lograr la titulación, era igualmente importante apoyar a las autoridades comunales en sus esfuerzos por implementar condiciones básicas en sus comunidades, especialmente la implementación de postas médicas y centros educativos.

Entre el año 2008 y 2009, la organización logró organizar la resistencia de las comunidades Asháninka al proyecto hidroeléctrico Pakitzapango, que iba a inundar a casi la mitad de las comunidades del río Ene. En el año 2013, la presidenta de la organización, Ruth Zenaida Buendía Mestoquiari, recibió el premio ambiental internacional Goldman por la lucha contra este potencial desastre ambiental.

Es así que la responsabilidad de CARE ha transitado paulatinamente, sin nunca abandonar la responsabilidad de titular el territorio asháninka, a la implementación de mejores condiciones de vida en las comunidades, o podríamos decir también, a implementar las condiciones básicas necesarias para hacer efectivo derechos fundamentales, como el derecho a la salud y a la educación.

Recién a partir del año 2015, empezó a CARE involucrarse en mayor medida en el ámbito educativo. Uno de los principales problemas desde la creación de los primeros centros educativos ha sido la ausencia de docentes en la zona. Debido a que la cuenca del río Ene representa el centro de la zona miliar llamado VRAEM, y que constituye hasta ahora uno de los últimos refugios de Sendero Luminoso vinculado al narcotráfico, es un espacio poco deseado por profesionales de la educación. La gran mayoría de las personas que se dedicaron entre el año 2000 y 2015 a enseñar en los centros educativos de las comunidades nativas de la selva central, han sido principalmente profesionales de otros campos, como técnicos agrícolas, administradores o contadores.

Un problema a la ausencia de profesionales en la zona, han sido las condiciones extremadamente duras de trabajo. Las comunidades del río Ene no contaron, y muchos no cuentan hasta el día de hoy, con luz, agua o señal de telefonía. Uno de los problemas más frecuentes fue el abandono de la plaza por parte de muchos docentes después de las primeras semanas de trabajo. Es así que la CARE, a petición de la UGEL Satipo y UGEL Río Tambo, empezó a buscar y reemplazar año tras año los docentes que desistieron.

Es por ello que CARE, la UGEL y la DREJ llegaron a la conclusión, de que sería aconsejable que la organización seleccione, por lo menos para los dos colegios más grandes e importantes de la cuenca, a saber, Potsoteni y Quempiri, los docentes al inicio del año, y así, evitar la interrupción de las clases por el abandono de docentes.

La CARE cuenta hoy en día con un área legal, un área de educación, que constituyen los pilares del trabajo de la organización. Cuentan asimismo con una cooperativa de cacao y café, KEMITO-ENE, que ha sido fundado en el año 2010 con la intención de permitir a las familias asháninka tener un ingreso anual.

## II. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD ESPECÍFICA

### 2.1. Educación como poder

En el año 2009, la Central Asháninka del Río Ene realizó con un equipo interdisciplinario una investigación y consulta que culminó con la publicación de la primera agenda política de la organización. Este trabajo fue diseñado y ejecutado por el equipo técnico de CARE, en coordinación con un cuerpo de profesionales de diferentes disciplinas, tales como sociólogos, filósofos y antropólogos de la Universidad Católica del Perú y de la Universidad Nacional de San Marcos. El trabajo abarcó 12 comunidades en las cuales se realizó 12 charlas participativas, 22 talleres de grupos de mujeres y hombres, 24 consultas grupales, 140 diálogos con comuneros y autoridades y 500 consultas con niños y jóvenes. Los resultados de dicha investigación han permitido a CARE formular una agenda política que responde efectivamente a las perspectivas de sus miembros. Este trabajo será de gran importancia como documento base para el trabajo político de la organización, ya que ésta puede asegurar así que sus iniciativas responden efectivamente a las aspiraciones y preocupaciones de las comunidades afiliadas.

La agenda política, que fue nombrado finalmente *KAMETSA ASAIKE*, y que significa Buen Vivir en asháninka, fue escrita en base a 8 horizontes que los Asháninka del río aspirarían a lograr a mediano y largo plazo. Estos 8 horizontes son los siguientes:

- Vivir como Asháninka Sanori
- Vivir comiendo lo que sabemos
- Vivir seguros y tranquilos en nuestro territorio de siempre
- Vivir en paz sin sufrir por el terrorismo
- Vivir mejor produciendo para comprar lo que necesitamos
- Vivir sanos con nuestros conocimientos y bien atendidos por los servicios de salud

- Vivir con una educación que nos de poder como Asháninkas
- Vivir bien con una organización que nos escucha y defiende nuestros derechos.

Para la actividad descrita en este capítulo, es especialmente importante el séptimo horizonte, a saber, la aspiración de las familias asháninka de contar para sus hijos con una educación que les permite tanto conservar determinados aspectos de la vida tradicional asháninka, pero al mismo tiempo acceder a una serie de nuevos conocimientos que les permitirían mejorar sus condiciones de vida o su posicionamiento en la sociedad peruana.

Este punto refleja, como todos los demás, que los Asháninka del río Ene tienen una clara noción de que conocimientos externos, u occidentales, podrían resultar claramente beneficiosos para su propia forma de vida, es decir, nos hemos aquí con una mentalidad que no se cierra ante influencias externas. Aquello es importante, debido a que los Asháninka, especialmente de la cuenca del río Ene, han sido víctimas de una serie de intentos por parte de foráneos de quitarles sus tierras (los colonos), de imponerles determinado estilo de vida (Sender Luminoso) o de aprovecharles de sus recursos y territorio (proyecto hidroeléctrico Pakitzapango). No obstante, a pesar de que todos estos sucesos han provocado entre los Asháninka cierta actitud cuidadosa hacia agentes externos, no han desarrollado un rechazo categórico hacia personas, tecnología o conocimiento foráneo.

Siendo la educación uno de los ocho aspectos más importantes para las familias asháninka, queda asimismo evidenciado que las familias del río Ene conciben claramente que su situación de exclusión y marginalización en el interior del país se encuentra directamente vinculado al manejo de determinados conocimientos. No por nada hablan de una educación que vinculan directamente al concepto de *poder*.

## 2.2. Antecedentes de los Albergues

Partiendo de esta certeza, la CARE empezó a involucrarse cada vez más en las distintas gestiones del ámbito educativo. Entre 1997 y 2012, las diferentes instituciones responsables de la gestión educativa, como las UGEL y la DREJ, empezaron a aperturar un número creciente de instituciones educativas en las comunidades asháninka del río Ene. Muchas de estas comunidades cuentan con una población estudiantil muy reducida, y debido a que la UGEL tiene indicadores muy claros para la apertura de escuelas y colegios, muchas de las instituciones educativas creadas en el nivel secundario terminaron siendo instituciones pluri- o monodocentes, es decir, instituciones en las que un solo profesor se ocuparía del proceso de enseñanza de todo el colegio y de todos los grados.

Esta tendencia se asimismo agravada por los ciclos tradicionales de vida en las comunidades indígenas. Los Asháninka empiezan tradicionalmente a formar una familia a partir de los 13 o 14 años, es decir, a partir de que las niñas experimentan su primera menstruación o que los jóvenes se encuentran en una situación de solventar una familia, lo que implica la posibilidad de hacer una chacra de yuca, construir una casa y contar con herramientas para la pesca y caza. Esto significa que, en comunidades, en las que podemos encontrar una población estudiantil de nivel inicial y primario relativamente grande, encontramos luego un grupo de jóvenes muy reducidos que llegan efectivamente hacia el nivel secundario. Esta tendencia es palpable en la misma institución educativa de nivel secundario, ya que los salones del primer grado pueden tener hasta 30 alumnos, mientras que encontramos en los salones del quinto grado apenas unas 8 a 10 personas.

La combinación de una dinámica comunal potencialmente problemática para que jóvenes culminan sus estudios escolares, y la presencia de muy pocos docentes con una formación profesional absolutamente deficiente, ha tenido como consecuencia una educación de niveles muy bajos. Esto se expresa también en la consulta no solo para el Kametsa Asaike,



sino también en la consulta para la ya mencionada Agenda Política del 2016, en la que los padres de familia expresaron su decepción y frustración con respecto al proceso educativo que toma lugar en las instituciones educativas de sus comunidades.

Es por ello que la CARE buscó ya muy temprano una solución para dicho problema. Después de una serie de conversaciones con el equipo técnico y las autoridades comunales de distintas comunidades, llegó a la conclusión de que la mejor solución sería agrupar un número mayor de estudiantes en un lugar estratégico, y así asegurar de contar con un número suficiente que garantizaría una plana de docentes completa, a saber, mínimamente 5 docentes, es decir, un docente por cada grado.

Se seleccionó dos comunidades estratégicas; Quempiri y Potsoteni. Mientras que Potsoteni es la comunidad más grande de la zona del bajo río Ene, la comunidad de Quempiri es la más grande de la zona del alto río Ene. La CARE gestionó la construcción de albergues, conformada cada una por dos casas (una para las estudiantes femeninas y la otra para los estudiantes masculinos), gracias al apoyo de la Fundación del Valle y la Municipalidad de Valencia, en estas dos comunidades. La construcción se llevó a cabo en el año 2012, y los albergues empezaron a funcionar desde el año 2013.

Gracias al apoyo de la UGEL-Satipo, a la que pertenecieron todavía ambas instituciones, se logró que una de las docentes recibiera un incentivo económico, y que se encargara durante algunas horas del día del cuidado de los estudiantes albergados y que organizaría la administración de los recursos (sobre todo la preparación de alimentos y la limpieza de los ambientes). En los meses de febrero del 2012, la CARE, acompañada de su equipo técnico, visitó a las comunidades vecinas de ambas comunidades, para invitar a las familias para que manden sus hijos e hijas al albergue, para que puedan culminar ahí sus estudios del nivel secundario.

Es así que, en el año escolar 2013, llegaron a visitar al albergue de Potsoteni los alumnos de las siguientes comunidades: Saureni, Unión Puerto Asháninka, Caparocia, Pichiquía y Boca Sanibeni.

Al albergue de la comunidad Quempiri empezaron a acudir alumnos de las comunidades de Pampa Hermoza, Yoyato, Palmeiras, Kirikiari, Pampa Alegre, y Selva de Oro.

De esta forma, fue posible garantizar en cada una de estas comunidades una plana docente de 7 profesores, lo que permitió por fin la implementación de un proceso educativo del nivel secundario que se dividiera en los 5 niveles, es decir, con un docente para cada grado, y con docentes especializados en determinadas áreas, como un docente de matemática y de comunicación.

No obstante, se hicieron sentir inmediatamente una serie de debilidades del sistema implementado por parte de la UGEL Satipo, sobre todo con respecto al cuidado efectivo de los jóvenes albergados. Debido a que la persona encargada en cada comunidad solo acudía durante algunas horas del día a las instalaciones, y sobre todo para asegurar la administración de los recursos, se vieron los jóvenes estudiantes en una situación de casi libertad absoluta, sobre todo durante las horas de la noche. El proyecto educativo para el nivel secundario en ambas comunidades se vio por lo tanto confrontado con dos problemas fundamentales; el ya mencionado abandono por parte de los docentes, y un descontrol en los albergues, que provocó situaciones extremadamente complejas y difíciles, como el embarazo de varias estudiantes. Esta situación complicada perduró 3 años.

### **2.3. Pamenero Meeka**

Como ya hemos mencionado, logró la CARE en el año 2015 la firma de un convenio interinstitucional con la DREJ, que la facultaría para una co-administración de ambas instituciones educativas, es decir, la CARE tendría el poder de realizar un proceso de selección

y elegir aquellos docentes que ella consideraría pertinentes. Este hecho importante vino acompañado de otro mecanismo de gran importancia, sin el cual no habría sido posible lograr una administración efectiva de los espacios.

Desde mediados del año 2015, el equipo técnico coordinó paralelamente con la DREJ y el Gobierno Regional de Junín. Se acordó, en coordinación con la Gerencia de Desarrollo Social y Juventud, con la participación directa del Gobernador Regional Ángel Unchupaico, la implementación de un proyecto de duración de 3 años con el nombre asháninka PAMENERO MEEKA (que significa *Mejoremos ahora* en castellano). El proyecto consistía en el pago de personal para cada uno de los dos albergues, la compra mensual de alimentos y la implementación de un biohuerto en cada una de las comunidades. El personal contratado sería un coordinador de albergue, un acompañante académico y una cocinera, es decir, tres personas para cada uno de los albergues. A partir del mes de marzo del año 2016, el proyecto *Pameenero Meeka* entraría en funcionamiento, garantizando así un servicio educativo adecuado e intercultural para los estudiantes asháninka del río Ene.

Sin embargo, problemas administrativos impidieron el inicio puntual del proyecto, por lo que el año escolar 2016 empezó sin la presencia de todo el personal necesario. Sólo en agosto pudo el proyecto iniciar con todo el personal en su lugar, por lo que la CARE se vio obligada a gestionar los alimentos para los alumnos albergados para medio año, y organizar, junto con los docentes contratados, el cuidado y la administración de los ambientes.

El año 2017 fue el primer año en el que la CARE logró iniciar el proyecto con el total del personal previsto desde el mes de marzo, es decir, desde los primeros días del año escolar. La presidente de la CARE, Ruth Zenaida Buendía Mestoquiari, acompañó al personal a una visita a todas las comunidades, para informar a los padres de familia del inicio del año escolar, y de la posibilidad de que sus hijos podrían avanzar sus estudios de nivel secundario. Aquello

permitió que la población estudiantil del albergue creció durante el primer año de 13 a 28 alumnos en Potsoteni, y de 9 a 22 alumnos en Quempiri.

Como ya hemos mencionado, había sido el albergue durante los primeros años de su existencia un espacio en el que los jóvenes se encontraron bajo un cuidado deficiente, debido a que no había un personal especialmente dedicado al cuidado de los alumnos. Desde el año 2017, con un personal especialmente dedicado a la administración del espacio y al cuidado del bienestar de los alumnos, creció entre los padres de familia de las comunidades vecinas la confianza en el espacio. Las familias estaban especialmente preocupadas por el bienestar de sus hijos, y temían que podrían quedar embarazada, como había pasado en efecto en años anteriores. Ya que había un personal especializado, que se constituía también por una acompañante femenina, estas dudas podían ser superadas. Es así que en el albergue de Quempiri, el número de albergados creció a 28 en el año 2019, mientras que Potsoteni llegó incluso a tener 58 alumnos albergados.

La principal preocupación de la organización CARE consistía en el hecho de que el proyecto Pameenero Meeka culminaría en el año 2018, y que la nueva gestión del Gobierno Regional no daría seguimiento al proyecto, como ocurrió efectivamente. Es por ello que CARE buscó desde inicios del año 2018 alternativas para darle estabilidad y sostenibilidad al proyecto educativo. Por ello, desde inicios del año 2018, el autor, en representación de la organización CARE, empezó a entablar contactos directos con una nueva subunidad del Ministerio de Educación, la Dirección de Secundaria con Residencia (DISER).

## **2.4. La Transición hacia la Secundaria con Residencia**

### ***2.4.1. Pasos de la Integración***

A inicios del año 2018, el Ministerio de Educación desarrolló un evento en la provincia de Satipo. En dicho evento, presentaron una nueva iniciativa; la creación de la DISER; una

dirección encargada de sistematizar y poner bajo una sola dirección los diversos internados, albergues y residencias estudiantiles. La gran mayoría de estas residencias se encontraron en la Amazonía, y casi 90% de éstas se encontraron bajo administración de la iglesia católica.

En dicho evento, la CARE se acercó al responsable del MINEDU, informándole que la CARE se encuentra actualmente co-administrando dos colegios con albergues. Se intercambiaron contactos, y la CARE se puso inmediatamente en contacto con los responsables de la nueva dirección.

Los dos colegios, Potsoteni y Quempiri, no se encontraron en el padrón original de la nueva dirección, sin embargo, expresaron inmediatamente su interés por involucrarlos, debido a que sería las únicas dos albergues administrados por una organización indígena. Se pactó una reunión presencial en la ciudad de Lima, a la que acudieron el autor, un asesor externo de la organización CARE, Antonio Sancho Ferrer y el nuevo presidente de la misma, Ángel Pedro Valerio. En dicha reunión, se presentó la experiencia de ambos albergues, el modo de funcionamiento y el proceso que ha llevado desde su formación hacia su actual situación. Se hizo énfasis en el hecho de que el apoyo por parte del gobierno regional terminaría a fines del año, y que el derecho a la educación de los jóvenes estudiantes asháninka correría peligro si no se encontraría rápidamente una alternativa para la financiación de la iniciativa.

La dirección, a su vez, presentó el modelo pedagógico y también el modelo de intervención en la misma institución. Presentó luego todos los requisitos que las instituciones tendrían que cumplir para poder ser admitido en el padrón. Los responsables de la DISER señalaron que las primeras instituciones recibirían un apoyo financiero a partir del año 2019. Se comprometieron a introducir a los albergues de Potsoteni y Quempiri en el padrón de las primeras instituciones en recibir apoyo financiero, si el equipo de CARE lograría cumplir con todos los requisitos en un lapso de un mes.

El autor y el equipo de CARE empezaron un trabajo duro de un mes, con la finalidad de lograr todos los requisitos, como la donación y el croquis del terreno, la lista completa de alumnos y sus padres, la elaboración de una propuesta pedagógica y de atención, entre otras. En pocas semanas se pudo completar toda la información requerida, con lo que empezaron las coordinaciones detalladas.

El objetivo de las coordinaciones consistía en lograr una propuesta pedagógica y de atención que combinaría la experiencia particular de cada institución y los parámetros básicos e indispensables de la propia DISER. Estas coordinaciones fueron acompañadas por visitas a campo. Los técnicos del Ministerio de Educación viajaron en dos oportunidades a la provincia de Satipo, para acompañar al autor a una visita guiada a las comunidades de Potsoteni y Quempiri. De esta forma, los responsables de la DISER se podrían hacer una imagen de las condiciones *in situ*, inspeccionar la infraestructura, tanto de los albergues como de la institución educativa, realizar una serie de reuniones con los docentes de ambas instituciones, y vivenciar el día a día en la institución.

Después de dichas coordinaciones y visitas en campo, que se habían desarrollado en junio del año 2018, la DISER invitó nuevamente a la organización CARE a una reunión de coordinación en la ciudad de Lima, para que ambas instituciones podrían transitar definitivamente hacia el modelo de *Secundaria con Residencia*. Aquello representó un paso importante, ya que la CARE tendría que ceder finalmente el poder sobre una infraestructura y un proyecto educativo que había construido con sus propias fuerzas, al Ministerio de Educación.

Se acordó que ambas instituciones serían integradas definitivamente al sistema de la DISER, aunque de forma gradual. Debido a que el presupuesto de la dirección para el año 2019 ya estaba distribuido en diferentes iniciativas, se acordó que Potsoteni y Quempiri recibirían

solamente un aporte material, y aun no de personal. Esto significó un verdadero problema para la organización CARE. El proyecto *Pameenero Meeka* estaba a punto de culminar, y no había ningún presupuesto para garantizar el servicio del albergue para el año 2019.

La CARE se reunió el 21 diciembre del año 2018 con todo el personal de la organización, y también los directores y algunos docentes de las instituciones en las oficinas de Satipo. El objetivo de dicha reunión fue encontrar una solución para el servicio de los albergues para el siguiente año.

Debido a que muchos de los docentes que trabajaron en Quempiri y Potsoteni habían sido seleccionados por la organización, existió una relación más estrecha y de especial compromiso con la organización CARE, pero sobre todo con la iniciativa educativa. Eso permitió llegar a un acuerdo especial para el año 2019, que permitiría garantizar el servicio de la educación con residencia durante el año escolar 2019, hasta que ambas instituciones llegarían a ser integradas definitivamente y con apoyo de personal en el sistema nacional de secundaria con residencia. Ambos directores, y dos docentes en cada institución se comprometieron a volver a laborar el siguiente año en la misma institución, y establecer en cada una de las instituciones un sistema rotativo que permitiría una cobertura de 24 horas de por lo menos un personal. El autor, quien había sido responsable del albergue de Potsoteni durante dos años seguidos, se comprometió a contratar el siguiente año como docente de matemáticas, y estar presente en las mañanas y en la tarde, encargándose de la continuidad del trabajo en el albergue.

Debido a que la mitad de los alimentos de los albergados fueron financiados por el proyecto del Gobierno Regional, mientras que la otra mitad provenía del programa nacional Qualiwarma, la organización logró en diciembre del 2018 un acuerdo especial con dicha institución, gracias a la mediación de la DISER; Qualiwarma duplicaría las raciones entregadas

mensualmente a las instituciones de Potsoteni y Quempiri, garantizando así la alimentación de los estudiantes albergados

#### ***2.4.2. Difícil Transición***

Al inicio del año escolar 2019, los docentes llegaron a las comunidades de Potsoteni y Quempiri, empezando con la implementación de las residencias, para luego partir con el bote a recoger los alumnos en las comunidades vecinas. Por tercer año consecutivo había crecido la estudiantil, y sobre todo la población de estudiantes albergados, lo que puso a la organización ante problemas administrativos. No obstante, después de unos días de coordinación, pudieron ambas residencias recibir los primeros materiales por parte de la DISER, principalmente colchones, frazadas, platos, tasas, cuchillería y materiales de limpieza y de cocina. Estos materiales han sido indispensables para lograr una ambientación adecuada de los ambientes.

El recojo de los alumnos con el bote de la comunidad había sido financiado por los docentes, que reunieron una pequeña suma para comprar la gasolina necesaria. También esta gasolina fue reemplazada por la DISER, y ambas instituciones fueron provistos con gasolina para las futuras visitas que los estudiantes harían durante las semanas de vacaciones durante Semana Santa o las vacaciones de mitad de año.

El apoyo, y sistema de rotación, implementado de forma diferente en cada una de las instituciones, dependiendo del contexto y disponibilidad del personal docente, permitió que los colegios funcionaron relativamente normales durante los primeros meses. Una dificultad especialmente relevante había sido la preparación de los alimentos.

Como mencionado, contaron ambos albergues inicialmente con una cocinera, que se encargaba de preparar las tres comidas del día (desayuno, almuerzo y cena). A partir del año 2019, fue necesario encontrar un mecanismo sostenible, para que los alimentos podrían ser



preparados con normalidad. Para ello, docentes y autoridades comunales tenían que lograr una coordinación más precisa.

A inicios de marzo, se organizó una reunión en la comunidad, en la que se acordó que los alimentos, que provendrían principalmente de Qaliwarma, ya no serían cocinados de forma separada, sino que los desayunos y almuerzos escolares serían cocinados juntos en la cocina del albergue. Para la preparación de los alimentos está previsto que los padres de familia organicen junto con la institución un sistema rotativo, que obliga a cada familia a cocinar una u dos veces (dependiendo del mes y de la cantidad de padres) a apoyar en la preparación de los alimentos. Las madres, quienes son las que finalmente apoyan en la preparación de los alimentos, debido a que en la cultura asháninka no es concebible que los hombres se dedican a la cocina, expresaron su preocupación, porque cocinar los alimentos del colegio y del albergue junto significaría un incremento considerable de trabajo.

Con el director y docente del curso de Educación para el trabajo, se llegó a la conclusión que se podría aprovechar la situación e integrar la preparación del almuerzo en dicha área. Los alumnos del curso apoyarían a las madres a preparar los alimentos, aprendiendo así paralelamente la preparación de una variedad de platos. De esta manera se logró garantizar la preparación de los alimentos para los estudiantes del colegio y los albergados, lo que constituyó un paso de suma importancia.

La DISER continuó durante el año 2019 con visitas orientadas hacia la mejora del proyecto pedagógico. Para ello, una especialista en pedagogía intercultural visitó a ambas instituciones en tres oportunidades; mayo, agosto y octubre. Durante cada visita, la especialista de la DIGEIBIRA realizó visitas a las clases, para luego efectuar una serie de reuniones colectivas y personalizadas con los docentes, planteando métodos alternativos o ciertas mejoras a su planificación curricular. Dichas reuniones generaron no pocas veces malentendidos y

disgustos por parte de los docentes, que sintieron que los especialistas opinaron sin conocer el contexto sociocultural, o desde una posición de cierta comodidad, recomendado métodos que consideraron inaplicables.

Pero fueron sobre todo los docentes que se habían comprometidos a apoyar en el cuidado de los albergados que sintieron que la DISER, en vez de dar una solución al sistema de residencia, complicaba innecesariamente la situación. Los métodos didácticos recomendados obligaron a algunos docentes a reformular su Plan Curricular Anual (PCA), Unidades Significativas y Sesiones. Aquello representó un incremento considerable de carga de trabajo para aquellos docentes. Sumando este incremento de carga laboral al compromiso con los estudiantes del albergue, los docentes sintieron una especial presión. Durante la segunda visita por parte de los especialistas de la DISER, se comunicó este malestar, y se llegó a la conclusión de que los especialistas se limitarían a sugerir solamente pequeños cambios, y mantener intacto la planificación pedagógica del colegio.

No obstante, se pudo notar que al final del año escolar 2019, todos los docentes, pero especialmente aquellos que se habían comprometido al inicio del año con el sistema de cuidado de los alumnos, mostraron un alto nivel de desgaste. El sistema había llegado a su límite, y era impensable prolongar dicha situación. En una reunión entre la organización CARE, la Ugel Río Ene-Mantaro y la Ugel Río Tambo y DISER, ésta última comunicó que los dos colegios con residencia habrían sido integrados finalmente al padrón de secundarias que recibirían apoyo de personal a partir de marzo del año 2020.

### ***2.4.3. La residencia en pandemia***

El año escolar 2020 inició con un sabor amargo para la organización CARE. En febrero, la organización CARE fue invitada por la UGEL Satipo, quien sería encargada de seleccionar

y contratar el personal para las residencias, de participar en el proceso de adjudicación. Ambas instituciones recibirían el siguiente personal;

- a. 1 responsable del Albergue
- b. 2 coordinadores académicos (para las áreas Comunicación y Matemáticas)
- c. 1 Personal de cocina
- d. 1 personal de limpieza
- e. 5 responsables de bienestar

Cada residencia contaría por lo tanto con 10 personas que contribuirían al funcionamiento del albergue. Aquello constituía un salto de suma importancia para ambas instituciones, y parecía permitir finalmente la precariedad de su funcionamiento. No obstante, la contratación del nuevo personal se desarrollaría bajo la modalidad de Contrato Administrativo de Servicios (CAS), lo que significa que la convocatoria era abierta. Aquello significaba que el convenio interinstitucional entre DREJ y CARE no aplicaría para la contratación del personal.

Aquello significaría que la CARE perdería relativamente el control sobre las actividades en el interior del albergue. Después de haber expresado su descontento a la DISER, en una reunión en Lima el día 20 de febrero, la CARE y la UGEL Satipo llegaron a un acuerdo por hacer a la organización indígena no solo veedor sino partícipe del proceso de contratación, es decir, con la posibilidad de formular criterios durante el proceso de adjudicación.

La CARE realizó una convocatoria rápida en la comunidad de Quempiri y Potsoteni, para garantizar que el personal de limpieza, el personal de cocina y los responsables de bienestar serían de la misma comunidad. Aquello era posible, ya que estos puestos no requerían ninguna formación académica concreta, más allá de la secundaria terminada. El autor coordinó

con las autoridades de ambas comunidades para realizar la convocatoria en sus comunidades, y para que mandaran inmediatamente su documentación a la ciudad de Lima.

La CARE aseguró de esta forma que este personal sería asháninka y que conociera las características de la población estudiantil. Aunque el bilingüismo y la residencia no fueron requisitos explícitos en la convocatoria de los CAS, logró la organización, mediante su presencia en el proceso de la entrevista personal y adjudicación, que estos fueron respetados como criterios para la contratación.

Se llegó contratar dos responsables de los albergues, provenientes de Satipo y Chiclayo, y a 2 cocineras, 2 personales de limpieza y 10 jóvenes de la comunidad que cumplirían la función de responsables de bienestar. No se presentó nadie para el resto de los puestos.

Es así que cada una de las instituciones pudo empezar el año escolar con un personal de 8 personas. El sábado 14 de marzo, el autor organizó un bote, que partiría con los 14 docentes y 16 personales de los albergues desde Puerto Ocopa a Potsoteni y Quempiri. El personal llegó a la comunidad, y logró instalarse. El día siguiente, el domingo 15 de marzo, el presidente Vizcarra declaró el Estado de Emergencia Nacional y Aislamiento Social para evitar el contagio por el Coronavirus.

El anuncio de la pandemia y del aislamiento obligatorio puso al equipo educativo ante una situación de bastante desorientación. El autor organizó junto al área de administración de la organización CARE un bote de retorno para todos los docentes y personal. Solo el personal proveniente de la misma comunidad se quedó en sus comunidades de origen. El día siguiente llegaron todos los docentes a Satipo, y retornaron a sus casas, que se encontraron mayormente en Huancayo, Jauja e incluso Lima. Las siguientes dos semanas, todo el equipo, e incluso la propia UGEL, se pusieron simplemente a esperar, ya que todos estaban convencidos que, una vez pasadas las dos semanas de aislamiento, todos retornarían a sus centros de labores.

Después del tercer anuncio por parte del presidente Martín Vizcarra por ampliar la cuarentena y el aislamiento social obligatorio, la organización CARE convocó una reunión virtual con la UGEL, DIGEIBIRA y DISER, para evaluar la situación. El 6 de abril, el gobierno había lanzado el programa educativo *Yo aprendo en casa*, con la intención de generar un espacio educativo virtual o televisado, en el que los alumnos podrían continuar su proceso educativo. No obstante, las comunidades asháninka del río Ene, también Potsoteni y Quempiri, carecían de señal de radio o televisión, y sólo con una línea telefónica muy precaria. La CARE manifestó al Ministerio de Educación su preocupación por el proceso de aprendizaje de los jóvenes en la comunidad, debido a que por las circunstancias complicadas y la falta de infraestructura de comunicación no tuvieron posibilidad de seguir el programa *Yo aprendo en casa*.

MINEDU y UGEL aseguraron que estarían ya trabajando en una alternativa para las comunidades nativas. No obstante, la CARE decidió de tomar la situación en sus propias manos. Se realizó a fines de abril una reunión virtual entre todos los docentes de Quempiri y Potsoteni, el equipo técnico de la organización CARE y el personal de la residencia que se encontró en Huancayo y Lima, con la finalidad de evaluar la situación y proponer posibles soluciones al impase de la educación en las comunidades.

Se desarrolló a consecuencia el proyecto educativo KORAKE. El colegio Potsoteni había ganado en el año 2018 un concurso de innovación tecnológica del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP), por un proyecto diseñado e implementado por los docentes. Como premio, el FONDEP financió la implementación de un equipo de siete tabletas digitales, con los que el proyecto podría ser enriquecido. Estas tabletas se encontraron en la comunidad, y podrían ser cargadas con paneles solares.

En la comunidad de Potsoteni fue construido un TAMBO, a saber, una instalación del Estado Peruano, en el que funcionan distintas plataformas del Estado Peruano, como Banco de la Nación, Reniec o programas sociales como Pensión 65. En esta instalación había sido implementado una antena que proveía al Tambo con una conexión de internet.

El proyecto KORAKE consistía en que los docentes grabaran sus sesiones del mes entero. Los videos de las 7 áreas fueron luego subidos por los docentes a un drive. El autor compró en la ciudad de Mazamari 7 microchips SD con 32 GB, y los mandó con un bote a la comunidad de Potsoteni. El personal proveniente de la misma comunidad, y que se encontró en Potsoteni, recibió los microchips, y descargó luego los videos de todas las áreas en el Tambo. En una fecha acordada, el personal, acompañado por las autoridades comunales, partieron a las comunidades vecinas, en las que vivieron los albergados y que se habían quedado ahí por el aislamiento social obligatorio. Se entregó a cada comunidad (Pichiquía, Tsiquireni, Boca Sanibeni, Kamonashiari y Centro Meteni) una tableta digital con los microchips con los videos de todo el mes. Se encargó a las autoridades de la comunidad, para que organizarían a los alumnos, para que podrían ver los videos, y realizar las tareas que los docentes habían mandado también en un folder. Cada alumno recibió un folder, y al final del mes, el equipo de personal regresaría a la comunidad, entregando nuevos chips con nuevos videos, recibiendo el chip con los videos trabajados y recogiendo los fólder de cada alumno con sus tareas resueltas. Luego de retornar a la comunidad, el personal fotografió los trabajos de todos los alumnos, y los subió al drive, para que los docentes podían revisarlo.

El proyecto KORAKE permitió la continuidad del proceso educativo en la comunidad de Potsoteni, aunque fuese de forma precaria. Potsoteni ha sido así la única comunidad en la provincia de Satipo donde se realizaron efectivamente clases. Solo unos meses después, los docentes de Quempiri lograron implementar el mismo sistema en su institución. Sólo a partir

del mes de setiembre, cuando la DREJ permitió que los docentes retornaran de forma semipresencial a sus centros de labores, dejó de funcionar el proyecto KORAKE.

La UGEL Río Tambo, encargada de la administración del proceso educativo en Potsoteni, presentó el proyecto al final del año a un concurso del Ministerio de Educación, y ganó el concurso nacional de innovación educativa, sin mencionar que el proyecto fue realmente ideado por la organización CARE y no por su personal.

#### ***2.4.4. Pedagogía Intercultural***

En el transcurso de los años, el autor ha podido profundizar sus reflexiones en torno a las implicancias de la teoría antropológica para la planificación de los modelos educativos en ambientes interculturales. Por lo general, suele haber una resistencia muy marcada por parte de los docentes, y también de los responsables de las instituciones competitivas en el ámbito educativo, como lo son la DRE o la UGEL, hacia personas provenientes de las ciencias sociales o humanidades. Los docentes consideran que los antropólogos o sociólogos se “meten” en asuntos, que se encuentran más allá de sus competencias disciplinares.

Esta situación sorprende aún más en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente en la Selva Central, donde encontramos centros educativos cuyos alumnos son portadores de una cultura sustancialmente distinta a la nacional peruana. La negativa de los docentes e instituciones hacia personas de las ciencias sociales reside en el hecho de que se les considera sin experiencia concreta en el aula, y así, como personas que manejan un discurso teóricamente bien elaborado, pero que no se ajusta a la realidad en el aula.

El autor ha tenido la posibilidad de acompañar los procesos educativos desde varias posiciones, tanto como acompañante y especialista de la organización indígena, como responsable administrativo del albergue, pero también como docente en aula. Esto permitió generar una visión más amplia del proceso educativo.

En un primer instante, es importante señalar que la institución educativa constituye un espacio social y cultural novedoso en las comunidades indígenas de la Amazonía. Aquello constituye un hecho de suma importancia, que no es tomado suficientemente en serio por parte del MINEDU. EL proceso de aprendizaje tradicional en las comunidades constituía un aprendizaje por acompañamiento, es decir, un joven aprende todas las habilidades necesarias para transformarse en un miembro de la comunidad a través del acompañamiento a su padre, tíos, primos u otros miembros de la comunidad. Lo mismo vale para las niñas, quienes acompañan a sus madres, hermanas, primas, etc.

Sin embargo, dicho acompañamiento no constituye meramente un proceso educativo, sino que las actividades desarrolladas por los jóvenes tienen un valor real para la vida en la comunidad. Desde una concepción occidental, podríamos clasificar estas actividades como trabajo infantil. Sin embargo, en las comunidades, la realización de dichas tareas representa lo que Wegner y Lave (1991) habían denominado una “participación periférica”, es decir, los jóvenes, al desarrollar determinadas actividades, aprenden y participan en la comunidad. En la medida que los jóvenes crecen, reciben cada vez más responsabilidades, y de esta forma, el proceso de aprendizaje constituye al mismo tiempo su socialización como miembro de la comunidad que habitan. Los autores llaman a esta dinámica global de la comunidad una *Comunidad de Práctica*, de la cual los jóvenes forman una parte integral.

La escuela, tal como es implementada por el MINEDU, constituye una clara ruptura para esta Comunidad de Práctica, debido a que los jóvenes dejan de participar (periféricamente) en la actividad global de esta comunidad, y visitan ahora todos los días durante varias horas una nueva institución, que se encuentra parcialmente desacoplada de las dinámicas productivas y reproductivas de la propia comunidad. Aquella ruptura tiene dos consecuencias; en un primer momento, representa una carga real para las comunidades, debido a que el apoyo real de los jóvenes hace falta en los procesos productivos.



Por el otro lado podemos observar que los conocimientos comunicados en las escuelas se encuentran lejanos, e incluso a veces inconmensurables con el universo conceptual que los jóvenes hayan desarrollado en base a la socialización en su comunidad. De ello derivan una serie de dificultades para el proceso de aprendizaje.

La antropología es consciente de dichas limitaciones, sin embargo, es interesante y al mismo tiempo alarmante que los especialistas del MINEDU, de la DIGEIBIRA, pero sobre todo los funcionarios locales de la DRE y UGEL no muestran ninguna sensibilidad con respecto a estas dificultades del proceso educativo. La principal dificultad para el proceso educativo deriva por lo tanto de la falta de comprensión de una cultura como una totalidad, lo que significa que una intervención en determinada comunidad culturalmente diferente requiere que esta intervención, en este caso en temas pedagógicos, debe ser enfocado desde una perspectiva holística. En la experiencia del autor puede destacarse que la participación y acompañamiento de la organización indígena CARE ha sido fundamental para poder implementar propuestas educativas que van más allá de lo que ocurre en el aula de la institución, por lo que ha sido posible desenrollar una propuesta pedagógica que permitió la participación de las autoridades comunales y padres de familia.

### III. APORTES DESTACABLES DE LA INSTITUCIÓN

Los aportes destacables de la organización CARE en el diseño e implementación de la proyección pedagógica, didáctica y administrativa han sido múltiples. Con respecto a la actividad descrita en el presente trabajo, me limitaré a enfatizar dos de ellos:

#### 3.1. Compromiso

La Central Asháninka del Río Ene fue creada como una organización política indígena, autónoma, y sobre todo en el contexto de una situación de emergencia como el pueblo Asháninka probablemente nunca lo experimentó. Esta razón de ser, y la proyección política, social y ética que deriva de esta situación de emergencia y urgencia se ha impregnado en el quehacer de la organización. Todos los miembros del consejo directivo de la organización son comuneros de una u otra comunidad del río Ene. Esto asegura la significancia de las actividades de la organización, ya que los proyectos impulsados por la misma parten en todo momento de iniciativas de las mismas comunidades, y siendo los tomadores de decisiones también comuneros, los proyectos se caracterizan por tener relevancia para el pueblo Asháninka.

Por más que la CARE funciona en base a los principios de la democracia representativa, asegura el vínculo directo de los miembros con las comunidades, pero también los mecanismos de toma de decisiones, que requieren, por estatuto de la organización, una aprobación por el Congreso General de la organización, que se realiza anualmente, que la organización opera en gran medida como una organización de democracia directa; existe un vínculo directo entre las decisiones y las personas que las toman.

La situación de emergencia, que persiste en las comunidades asháninka aun después de más de 30 años de la derrota militar de Sendero Luminoso, empuja a los miembros de la organización a demostrar especial desempeño en el desarrollo de sus funciones. El hecho de que el equipo técnico, es decir, Antropólogos, Sociólogos, Biólogos u otros, que no pertenecen

al pueblo asháninka, acompaña constantemente a la organización en visitas a campo, y que son obligados a convivir en campo durante mucho tiempo tanto con los directivos de la organización, pero sobre todo con los Asháninka del río Ene, tiene la consecuencia de que esta sensación de urgencia se impregna también entre el equipo técnico.

Esta sensación de emergencia, a saber, la sensación de que importantes cambios son necesarios, y también la sensación de que el trabajo realizado tiene relevancia, importancia y que se enmarca en un proyecto de vida de todo un pueblo, permite atribuir al trabajo en la organización CARE una significancia más alta de lo que es común. Esta sensación de emergencia y relevancia trae consigo que tanto el consejo directivo, pero también el equipo técnico de la organización, generan un compromiso superior; cada miembro de la organización realiza trabajos que superan considerablemente aquello que estipula su contrato de trabajo, y la entrega a los objetivos de la organización es casi incondicional.

Este grado de compromiso ha permitido apuntar y efectivamente lograr objetivos políticos, y en este caso especial, educativos muy altos, y a pesar de que la organización contó con muy escasos recursos para lograr estos compromisos. Aquello se refiere a las coordinaciones con las distintas instituciones del Estado Peruano, a la entrega y distribución de alimentos, o la implementación de una diversidad de iniciativas auxiliares, como por ejemplo la organización y desarrollo de un curso de formación para los docentes de Potsoteni y Quempiri con personal de la DIGEIBIRA y certificación de la DREJ, o la organización de Olimpiadas inter-albergues con la participación de los residentes de ambas instituciones. Todas iniciativas permitieron mejorar considerablemente el proyecto educativo, a involucrar a diversos agentes inicialmente no previstos en la planificación del proyecto educativo, y diversificar, en el transcurso del proyecto, los objetivos.

Es por ello que considero que uno de los aportes destacables de la organización, y sin el cual la implementación del proyecto probablemente no habría sido posible, es el compromiso que todos los miembros y participantes de la organización CARE traen consigo.

### **3.2. Visión intercultural**

Un segundo aporte destacable es la visión holística de la organización CARE. Los Asháninka, y con ello, también el consejo directivo de la organización, son conscientes que su cultura se distingue sustancialmente de la nacional-peruana, especialmente de los colonos. La razón de ser de la organización es justamente la defensa de una población que se caracteriza por ser portadora de una cultura diferente.

Siendo la CARE una organización fundada por indígenas asháninka, y constituyéndose su consejo directivo por miembros de esa etnia, tienen perfectamente claro que “culturalmente diferente” se refiere a más que una divergencia estética o folklórica. La organización parte de la concepción que su función fundamental es la defensa de un estilo de vida diferenciado.

Con respecto al proyecto educativo descrito arriba, aquello ha llevado a la organización y su equipo técnico a asumir una posición crítica con respecto a diferentes instituciones públicas, como UGEL, DREJ, pero sobre todo DIGEIBIRA y DISER, que son responsables de diseñar la política educativa intercultural, y que reducen el tema de la diferencia cultural a un tema meramente lingüístico o metafísico.

La CARE ha sostenido en todo momento que el problema educativo es, sobre todo, un problema de interculturalidad; y este concepto debe ser comprendido en su integridad. Una educación intercultural es para los Asháninka del río Ene y para la organización CARE, tal como evidencia el séptimo horizonte de su agenda política KAMETSA ASAIKE, una educación “que nos de poder como Asháninka”, es decir, una educación que permite finalmente a los alumnos a transitar con seguridad fuera de la comunidad.

Una visión integral, y realmente intercultural, de la cuestión educativa significa, en un primer instante, reconocer que los cuellos de botella del proceso de aprendizaje no se encuentran solamente en el interior del aula. Una escuela es una institución cultural que no ha existido históricamente entre los pueblos indígenas de la Amazonía. Los jóvenes aprendieron en un proceso vivencial todas aquellas destrezas que eran necesarias para sobrevivir y hacerse independiente y formar una familia en algún momento. La implementación de una nueva institución cultural en una comunidad requiere, por lo tanto, toda una serie de mecanismos de mediación.

La CARE tenía claro que la implementación de un proyecto educativo requiere, en un primer momento, un trabajo con las autoridades comunales y los padres de familia. En coordinación con las autoridades, se realizaron en todo momento asambleas comunales, exponiendo la finalidad de las distintas iniciativas que se desarrollarían en las instituciones educativas, con la finalidad de prevenir potenciales malentendidos y poder preparar a la comunidad para asumir también ciertos compromisos en este proceso. La CARE implementó un Sistema de Vigilancia en cada estatuto comunal, siendo un elemento importante el comité de vigilancia educativa, quienes coordinaron con los APAFA's y los docentes, garantizando así una gestión educativa positiva y de acuerdo a la visión de las comunidades.

Este acompañamiento ha sido crucial para garantizar el éxito del proyecto. Siendo la CARE un acompañante en diversas actividades, y compartiendo una visión intercultural de la cuestión educativa, ha sido posible combinar distintas iniciativas, que en proyectos educativos regulares constituyen ambientes diferenciados. La cooperativa de cacao KEMITO-Ene, fundada por CARE en el año 2011, ha sido un actor importante en el proceso educativo. Sobre todo, en el curso de Educación para el Trabajo, se logró implementar en ambas comunidades huertos de cacao, y desarrollar sesiones compartidas con padres de familias que son socios de

la cooperativa. De esta forma, se logró orientar ciertos procesos educativos hacia fines concretos que los padres de familia comparten, acercando la institución y las familias.

Un aspecto de suma importancia, y para el cual era de suma importancia desarrollar una serie de asambleas es el tema de género y de planificación familiar, es el estilo diferenciado de los jóvenes. CARE es respetuoso con las formas tradicionales de vida, lo que significa también la comprensión para jóvenes que deciden a muy corta edad formar una familia, debido a que éste constituye el estilo de vida tradicional en la Amazonía. Desde un inicio, la CARE era consciente que la institución escuela genera en las comunidades un paso en la vida de las personas, que no existió inicialmente; la adolescencia.

Por lo general, las mujeres y los hombres, al momento de haber aprendido las destrezas elementales que les permiten formar un hogar, tener hijos y formar una familia, han concluido también su proceso de formación. Así consta también en los estatutos de la comunidad; una persona es considerada un comunero pleno con voz y voto a partir de los 18 años, o simplemente cuando haya formado una familia. La implementación de la escuela, sin embargo, significó la instalación de un espacio de socialización que prolonga la dependencia de los jóvenes de sus familias. Aquello trae consigo toda una serie de potenciales conflictos, y exige sobre todo a los padres una mayor comprensión por una actividad, que el estado y CARE exigen de sus hijos, pero que podría ser considerado absolutamente infructuoso o incluso una pérdida de tiempo.

La intervención de la organización CARE, y su comprensión de la complejidad de la intervención intercultural, ha permitido intervenir y mediar entre las exigencias de las instituciones educativas, y las expectativas de los padres. Esta mediación representa una actividad muy desgastante para la organización, debido a que se ve constantemente obligada a intervenir en ámbitos y actividades que, generalmente, no son de su responsabilidad, como es

el proceso educativo. No obstante, el ya mencionado compromiso por parte del consejo directivo, pero también del equipo técnico, ha permitido tener a la organización CARE como un acompañante constante. Y este acompañamiento y mediación resultó siendo fundamental.

#### IV. CONCLUSIONES

El proyecto educativo en el que el autor ha tenido la posibilidad de participar durante más de cuatro años, constituye un importante ámbito para la intervención antropológica; para el antropólogo como actor, pero también un ámbito de la formación.

- 4.1. Al comienzo, mi participación en el proyecto educativo debía ser fugaz. No obstante, en la medida que el proyecto avanzó, me encontré cada vez más absorbido por las responsabilidades, hasta que terminé dedicándome casi exclusivamente a esta responsabilidad. Y en el transcurso del proyecto llegué a concebir que el proceso educativo no es simplemente vinculado de forma externa con la antropología, sino que mi carrera me permitió aportar con un conocimiento disciplinar que resultó absolutamente esencial.
- 4.2. La antropología tiene la finalidad el estudio de diferentes culturas, y éstas son, esencialmente, distintas expresiones de un proceso característico de nuestra especie; la racionalización de nuestra propia actividad y de los fenómenos ecológicos que nos rodean. Cada cultura representa un proceso diferenciado de esta misma actividad.
- 4.3. Esto significa también que la disciplina de la pedagogía resulta simplemente incapaz de diseñar y estructurar un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente sin un conocimiento antropológico amplio de la cultura en la que interviene. Y solo esto constituye ya una certeza antropológica importante; la implementación de un proceso educativo para una cultura distinta a la propia representa siempre una intervención. Y semejante intervención no solo debe ser diseñada de forma prudente y respetuosa, sino que solo perspectivas de éxito cuando la intervención parte de una apreciación clara y precisa de la cultura en cuestión.
- 4.4. El hecho de que todo el proyecto educativo para los alumnos asháninka descrito arriba ha sido acompañado constantemente y desde el primer momento por la organización



indígena CARE, resultó ser esencial. Los antropólogos somos, al fin y al cabo, portadores de una cultura distinta que aquella de las sociedades con los que intervenimos en nuestro trabajo. Aquello lleva consigo el problema de la malinterpretación. La presencia de CARE resultó siendo, desde el punto de vista de la ciencia antropológica, absolutamente fructífero, ya que constituyó un puente indispensable entre la interpretación propia del antropólogo y educador, evitando los malentendidos que se podrían generar en ambos lados.

- 4.5. Por el otro lado, es menester mencionar que el acompañamiento a los estudiantes de ambas comunidades a lo largo de cinco años me ha permitido a tener una idea más clara, amplia y profunda de los mecanismos y procesos de cognición ejecutados por los estudiantes asháninka. Pertenecer a otra cultura significa tener un estilo y una práctica de vida diferenciado, y de esta forma de vida diferenciada derivan formas de cognición diferenciados. Acompañar a estudiantes en sus esfuerzos por aprehender determinados conocimientos en el aula permite conocer de cerca estas formas distintas de pensar, e identificar los cuellos de botella en la transmisión de conocimiento de una cultura a otra. Identificar los momentos de la racionalización de determinados temas en los que los alumnos cojean, permite comprender de una manera más amplia los mecanismos de cognición de los alumnos, y así, de la cultura a la que pertenecen. Podríamos concluir que mi acompañamiento en estos cinco años al proceso de aprendizaje de los alumnos asháninka del río Ene me ha permitido comprender que la ciencia pedagógica en contextos interculturales es realmente una forma particular de la ciencia antropológica.

## V. RECOMENDACIONES

En base a la experiencia acumulada durante varios años de trabajo en la Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito amazónico, me atrevo a formular algunas recomendaciones que considero importante.

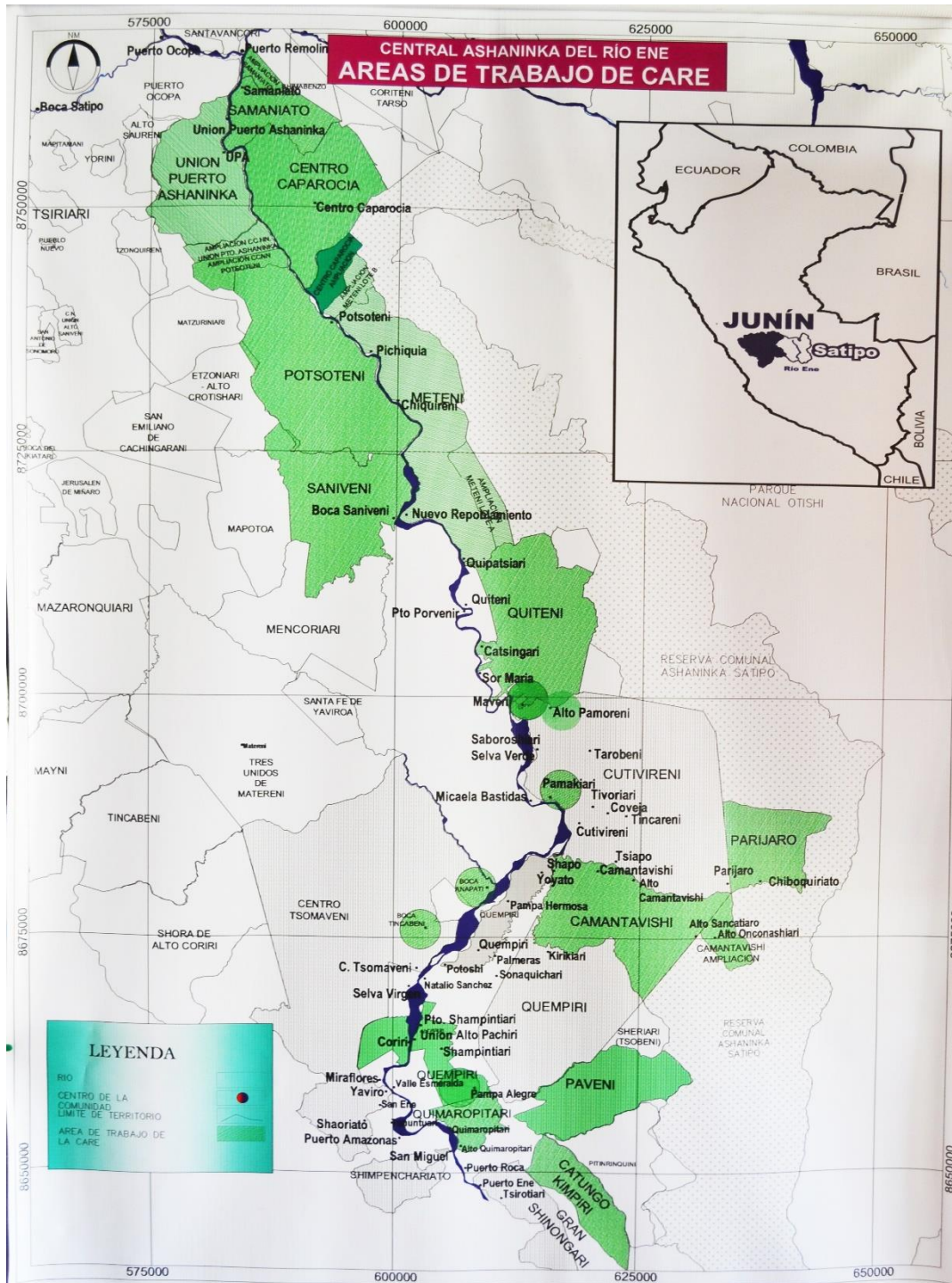
- 5.1. En primer momento es importante mejorar la infraestructura educativa en las comunidades de la Amazonía. Uno de los aspectos más destacado de la Amazonía es el calor y la humedad. El Ministerio de Cultura proyecta una única jornada escolar para todo el país, es decir, los estudiantes de la Amazonía deben estudiar a la misma hora y las mismas horas que cualquier estudiante de la costa o sierra. La infraestructura deficiente, es decir, una arquitectura uniforme de material noble, es decir, un formato arquitectónico único que se aplica en todo el país, hace que las aulas en la Amazonía se calientan fuertemente en la medida que la jornada escolar se acerca al mediodía. La concentración de los alumnos, y también de los docentes, decrece considerablemente en la medida que el calor aumente. Se recomienda la promoción e implementación de una infraestructura intercultural, lo que significa que también la arquitectura de los centros educativos debería tomar en consideración el factor calor. De esta manera será posible implementar ambientes educativos que no se transforman en obstáculos para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- 5.2. En segundo lugar, debería pensarse también una modificación de la jornada escolar, basado en la certeza de que, a veces, menos, es más. La prolongación de la jornada escolar hasta las 2 de la tarde constituye un factor que inhibe más bien la educación. Debido al factor calor, que acabamos de describir, es básicamente imposible que estudiantes y docentes puedan concentrarse lo largo de toda la jornada educativa. Los ambientes interculturales, es decir, ambientes que recogen principios arquitectónicos propios de la Amazonía, pueden amortiguar esa situación, más no resolverla del todo.

Se debería considerar seriamente una reducción de la jornada, o incluso una división de la jornada, con una primera etapa que va desde las 8:00 a, hasta las 11:00 am, retomando luego los estudios a partir de las 5:00 pm hasta las 8:00, cuando el sol ya se puesto y el calor disminuye considerablemente.

- 5.3. En este mismo sentido sería también importante integrar el año escolar en el contexto intercultural de la comunidad. Los meses entre diciembre y enero son los meses con más precipitaciones. Eso significa que las actividades productivas en la comunidad, como la caza, la pesca y también el trabajo en el campo, se reducen significativamente. Significa también que para los niños hay mucho menos posibilidades para jugar. En cambio, los meses de marzo, abril y mayo son de una gran intensidad de trabajo, y las familias requieren siempre el apoyo de los jóvenes en los quehaceres de la casa y chacra. Es por ello que una gran cantidad de estudiantes aparece recién en los meses de mayo a la escuela. El Ministerio de Educación, más específicamente la DIGEIBIRA, debería flexibilizar el año escolar y planificar diferentes inicios y fines en las diversas regiones. El año escolar en la Amazonía podría empezar en el mes de mayo y terminar en febrero. Con ello, ya se habría logrado una adecuación del año escolar a las condiciones concretas de vida de las comunidades amazónicas.

## VI. REFERENCIAS

- Barclay, Rey de Castro; Santos-Granero, Fernando (2005) *Guía etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen V: Campa Ribereños (Gerald Weiss), Ashéninka (Søren Hvalkof & Hanne Veber)*. Smithsonian Tropical Research Institute & Instituto Francés de Estudios Andinos
- Central Asháninka del Río Ene (2012) *Kametsa Asaike: El Buen Vivir de los Asháninka del río Ene*. CARE
- Central Asháninka del Río Ene (2014) *Cuaderno n°4: Kemito Ene*
- Varese, S. (1968) *La Sal de los Cerros: Notas etnográficas e históricas sobre los Campas de la Selva del Perú*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Peruana de Ciencias y Tecnología
- Zolezzi, E. (1994) *Los Asháninka, un pueblo tras el bosque: Contribución a la Etnología de los Campa de la Selva Central del Perú*. Fondo editorial Universidad Católica del Perú
- Zolezzi, E. (2014) *El morral del colibrí: Mitología, Chamanismo y Ecología simbólica entre los Asháninka del Oriente Peruano*, Editorial Horizonte



Anexo A: Ámbito de intervención de la Central Asháninka del Río Ene

**CONVENIO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ENTRE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN – DREJ Y LA CENTRAL ASHÁNINKA DEL RÍO ENE- CARE**

Conste por el presente documento el Convenio de Cooperación Interinstitucional, en adelante EL CONVENIO que celebran de una parte la **DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN**, representado por el Econ. Walter Angulo Mera con DNI N° 23831765; con domicilio legal en el Jr. Julio C. Tello 776 El Tambo, provincia de Huancayo, a quien en adelante se le denominará **DREJ**, y de la otra parte la Central Asháninka del Río Ene- CARE, representado por su Presidenta, **SRA. RUTH BUENDÍA MESTOQUIARI**, identificado con DNI N° 80058209, cuyo mandato está inscrito en la partida electrónica N° 02002048 del Registro de Personas Jurídicas – Libro de Asociaciones de la Zona Registral N° VIII, Sede Huancayo, Oficina Registral Satipo; con domicilio legal en el Jr. Francisco Irazola 1401, distrito y provincia de Satipo, departamento de Junín; a quien en adelante se le denominará **CARE**; según los términos y condiciones que se expresan en las cláusulas siguientes:

**CLAUSULA PRIMERA: DE LOS ANTECEDENTES**

- 1.1 La **DREJ** es un órgano desconcertado del Gobierno Regional de Junín, responsable de lograr la calidad y eficiencia educativa, en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa y las Instituciones Educativas teniendo en consideración las características de la realidad regional y la política educativa que impulsa el Ministerio de Educación. Promueve el mejoramiento del servicio educativo y aspira formar ciudadanos con capacidades productivas transformadoras, por lo que practica una gestión educativa democrática, transparente, participativa, eficiente e innovadora.
- 1.2 La **CARE** es una Asociación Civil sin fines de lucro de derecho privado, regido por sus Estatutos, la Constitución Política del Estado y el Código Civil, que fue creada en el año 1993. Agrupa a 17 comunidades y 33 anexos de la cuenca del río Ene, en los distritos de Río Tambo, Mazamari y Pangoa, provincia de Satipo, departamento de Junín. Afiliada a AIDSESP.

**CLAUSULA SEGUNDA: DE LAS PARTES**

- 2.1 La **DREJ** tiene por finalidad promover la educación, cultura, el deporte, la recreación, la ciencia y la tecnología, asegurando servicios de calidad y equidad, con participación de los diferentes actores de la sociedad y las Instituciones que lo conforman.
- 2.2 La **CARE**, es una Asociación Civil sin fines de lucro que tiene por finalidad atender las demandas y aspiraciones de los pobladores Asháninkas de la cuenca del Río Ene, defendiendo y potenciando sus derechos.

**CLAUSULA TERCERA: DEL OBJETO Y LA FINALIDAD**

- 3.1 El objeto del presente convenio es acordar los términos de cooperación interinstitucional que permita aunar esfuerzos para mejorar la educación de los alumnos Asháninkas de las comunidades de la Cuenca del Río Ene que son de ámbito de la **CARE**.
- 3.2 La finalidad del convenio es acordar las sinergias de trabajo conjunto que coadyuven a garantizar el derecho al acceso y la calidad del servicio educativo que se implementa en las comunidades nativas de la cuenca del Ene, ámbito de la **CARE**.

**CLAUSULA CUARTA: COMPROMISOS DE LAS PARTES**

**La CARE se compromete a:**

- 4.1 Coordinar con la dirección correspondiente del MINEDU responsable de elaborar un modelo educativo alternativo para atender los colegios secundarios de la cuenca del Río Ene, en donde se incluya el área de Ciudadanía Intercultural y ello sirva de insumo para la reelaboración del Proyecto Educativo Regional.

**La DREJ se compromete a:**

- 4.10 Coordinar con las UGEL correspondiente, para que las 14 plazas de los colegios de Boca Potsoteni y José Flores Nijamashi se adjudiquen a profesionales propuestos por la **CARE**.
- 4.11 Contratar según propuesta de la **CARE** y de acuerdo al perfil establecido en la norma técnica de acompañamiento EIB a profesionales éticos e interculturales para la formación en servicio de los docentes que laboren en inicial y primaria.
- 4.12 Garantizar la participación de la **CARE** en el proceso de selección de los profesionales que asuman el rol de acompañantes EIB en calidad de vigilantes, con la facultad de poder emitir observaciones y/o recomendaciones que contribuyan a un mejor proceso de selección en aras de garantizar una educación de calidad.
- 4.12 Gestionar ante el MINEDU la creación de dos (02) plazas de dirección para los colegios de Boca Potsoteni y José Flores Nijamashi.
- 4.13 Monitorear el cumplimiento del presente convenio a través de su especialista en educación que garantice el acceso y la calidad del servicio educativo que se brinda a las comunidades nativas del Río Ene en cumplimiento de sus funciones como ente rector regional de educación del GORE Junín.
- 4.14 Incluir en la Directiva de Contrata Docente 2016, una cláusula donde se haga mención que los docentes que han sido adjudicados a una institución educativa de las comunidades nativas de Satipo y que hayan renunciado a dicha plaza, no serán contratados en otras plazas de la provincia de Satipo.
- 4.15 Difundir a través de las UGEL correspondientes que los docentes y/o profesionales que laboren en la Cuenca del Río Ene recibirán el acompañamiento EIB con el objetivo de mejorar sus capacidades y ello permita elevar el nivel de aprendizajes de los estudiantes.
- 4.16 Difundir al interior de cada una de las partes firmantes los alcances del presente Convenio.

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN  
 JORGE CARO MELENDEZ  
 Asesor REG. CA. SAN MARTÍN N° 718  
 Jefe de la Oficina de Registro

UGEL  
 UGEL N° 0103  
 UGEL N° 0103  
 UGEL N° 0103

D.G.P.  
 D.G.P.  
 D.G.P.



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN  
 WALTER ANGLUO MERA  
 Jefe de la Oficina de Administración

UGEL  
 UGEL N° 0103  
 UGEL N° 0103

D.G.P.  
 D.G.P.  
 D.G.P.

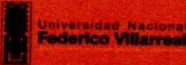



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN  
 WALTER ANGLUO MERA  
 Jefe de la Oficina de Administración

**Anexo B: Convenio interinstitucional entre CARE y DREJ**






**Anexo I. Formulario de autorización para la publicación en el Repositorio Científico UNFV \***


**1. Datos generales**

Nombres: Martin Albert Apellidos: Persch  
 DNI: 000816170 Celular: 924 787 385 Correo: zfr.musik@gmail.com

**2. Datos de la publicación**

Título del trabajo de investigación: Garantizando el Derecho a la Educación; Las Secundarias con Residencia en las Comunidades Asháninka Patsani y Awampri, Rio Eno, Satipo  
 Facultad de Arqueología y Antropología Escuela Universitaria de Posgrado  
 Fecha de sustentación: 15.10.2024 Asesor(a): Rommel Humberto Plasencia Soto

**3. Grado o título (Marcar con un aspa en el casillero)**

Bachiller  Maestro  Doctor  Título Profesional  Título de Segunda Especialidad

**4. Autorizo que mi (Marcar con un aspa en el casillero)**

Tesis  Trabajo de Investigación  Trabajo Académico  Trabajo de Suficiencia Profesional

Se publique habiendo adoptado los mecanismos de control establecidos por la Universidad Nacional Federico Villarreal y que los resultados fueron remitidos a la Oficina de Grados y Títulos de las Facultades/EUPG \*\*

**5. Autorización del formulario electrónico – Tipo de acceso \*\*\*** (si es de acceso restringido debe adjuntar la documentación correspondiente y una solicitud simple sustentando el motivo) y según Directiva N° 004-2016-CONCYTEC-DEGC (numerales 5.2 y 6.7) que norma el funcionamiento del Repositorio Nacional Digital.

Abierto  Restringido

**6. ¿Permite el uso comercial de su obra?** Sí  No

**7. Autoriza obras derivadas a partir de su obra? \*\*\*\***

Sí   
 Sí, siempre que compartan de la misma manera  
 No



Huella digital

**8. Declaración jurada**

Declaro bajo JURAMENTO que el trabajo de investigación es original y no contiene plagio, el mismo que no ha sido presentado anteriormente en ningún medio académico; los datos y resultados son veraces y no son copia de ningún otro trabajo; habiendo hecho uso de las normas internacionales de citas y referencias (APA) y reconocido la propiedad intelectual de cada autor. En tanto me hago responsable y tengo conocimiento de los efectos legales y administrativos que se deriven del incumplimiento o falsedad de la presente declaración, previsto en el artículo 411 del Código Penal y del artículo 32.3 de la Ley 27444, Ley de Procedimiento Administrativo General

Fecha 14 noviembre de 2024

Firma del autor 

**IMPORTANTE**

(\*) La UNFV no se responsabiliza por las posibles infracciones al derecho de propiedad intelectual en las que pudieran incurrir los autores. El autor es responsable del contenido de la obra y se somete a las normativas legales vigentes.  
 (\*\*) Según resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU-CD, Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar Grados Académicos y Títulos Profesionales, Art. 8, inciso 8.2.  
 (\*\*\*) Ley N° 30035, Ley que regula el Repositorio nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto y D.S. 006-2015-PCM.  
 (\*\*\*\*) Las licencias Creative Commons (CC) es una organización internacional sin fines de lucro que pone a disposición de los autores un conjunto de licencias flexibles y de herramientas tecnológicas que facilitan la difusión de información, recursos educativos, obras artísticas y científicas, entre otros. Estas licencias también garantizan que el autor obtenga el crédito por su obra. Nota.- En caso de falsedad en los datos, se procederá de acuerdo a la ley (Ley 27444, art. 32, num. 3.3)





### DECLARACIÓN JURADA DEL AUTOR

Yo Martin Albert Persch  
identificado(a) con DNI N° C.E. 000816178 perteneciente a la:

- Facultad de Arqueología y Antropología  
 Escuela Universitaria de Posgrado

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:

- Soy autor del trabajo académico titulado:  
Garantizando el Derecho a la Educación; los Serwudaniá con Residencia en las Comunidades Asháninka Páseteni y Quempiri, Río Ene, Sabpo.
- Dicho trabajo es original y no ha sido *presentado* anteriormente en ningún medio académico; por lo tanto, los datos y resultados son veraces y no copia de ningún otro.
- Mi trabajo de investigación fue analizado con el sistema antiplagio de la universidad, y cumplí con el levantamiento de las observaciones hechas por el asesor, *al respecto*.
- Reconozco los derechos de propiedad intelectual de terceros y he respetado las normas legales e institucionales, para lo cual he hecho uso de las reglas internacionales de citas y referencias.
- Autorizo la publicación de mi trabajo en el Repositorio Científico de la UNFV, bajo las condiciones establecidas en el formulario de autorización.
- Tengo conocimiento de los efectos legales y administrativos que se deriven del incumplimiento o falsedad de la presente declaración previsto en el artículo 411 del Código Penal y del artículo 32.3 de la Ley 27444, ley de Procedimiento Administrativo General.

Consecuentemente, este trabajo es de mi autoría, en virtud de esta declaración me responsabilizo de todo el contenido, veracidad y alcance científico del trabajo de investigación en mención.

Fecha 14 de Noviembre de 2024

Firma del autor

Nombre: Martin Albert Persch

DNI: C.E. 000816178

Código: 2013170077



Huella digital