



# **Diagnóstico Socioeducativo**

de la Red Educativa Rural Manu

# **Diagnóstico Socioeducativo**

## de la Red Educativa Rural Manu

Autor:  
Enrique Herrera Sarmiento – FZS Perú



**SOCIEDAD  
ZOOLOGICA  
DE FRÁNCFORT**

**DIAGNÓSTICO  
SOCIOEDUCATIVO DE  
LA RED EDUCATIVA  
RURAL MANU**

**EDITADO POR:**

Ayuda para Vida Silvestre Amenazada - Sociedad Zoológica de Fráncfort Perú (FZS Perú)  
<https://peru.fzs.org/es/>  
Oficina en Cusco:  
Urbanización Entel Perú C-1 Wanchaq, Cusco  
Teléfono/ Fax: 51 (0)84 - 253840  
Información general: [comunicaciones.peru@fzs.org](mailto:comunicaciones.peru@fzs.org)

**AUTOR**

Enrique Herrera - FZS Perú

**TRABAJO DE CAMPO Y REPORTES PRELIMINARES**

Cristina Faura  
Gabriel Rodríguez

**COLABORADORAS**

Karol Mejía - FZS Perú  
Karla Ramírez

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Iván Barba

**CUIDADO DE LA EDICIÓN**

Ingrid Chalán - FZS Perú  
Carolina Flores - FZS Perú

**FOTO DE PORTADA**

Karol Mejía - FZS Perú

**DISEÑO**

Giancarlo Samamé

**IMPRESIÓN**

NANUK E.I.R.L.  
Av. Las Acacias 388, Chaclacayo - Lima  
1da. edición - diciembre 2021.  
Tiraje: 500 ejemplares  
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-13306  
ISBN: 978-9972-2585-6-5

# Siglas y acrónimos

- CCNN: Comunidades Nativas
- CN: Comunidad Nativa
- CNEB: Currículo Nacional Educación Básica
- DCN: Diseño Currículo Nacional
- DEIB: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
- DIGEIBIRA: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos del Ámbito Rural
- DISER: Dirección de Servicios Educativos Rurales
- DRE MDD: Dirección Regional de Educación Madre de Dios
- EBR: Educación Básica Regular
- EIB: Educación Intercultural Bilingüe
- ESCALE: Estadística de Calidad Educativa
- FENAMAD: Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes
- FZS: Sociedad Zoológica de Fráncfort (por sus siglas en inglés)
- IE: Institución Educativa
- IIEE: Instituciones Educativas
- ILV: Instituto Lingüístico de Verano
- INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática
- MINCUL: Ministerio de Cultura
- MINEDU: Ministerio de Educación
- MSE-SRE: Modelo de Servicio Educativo - Secundaria Residencia Estudiantil
- PIACI: Poblaciones indígenas en situación de aislamiento y contacto inicial.
- PNM: Parque Nacional del Manu
- RBM: Reserva de Biosfera Manu
- RCA: Reserva Comunal Amarakaeri
- REMM: Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka
- RERM: Red Educativa Rural Manu
- RESSOP: Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano
- SDZG-P: San Diego Zoo Global Perú
- SE: Servicios Educativos
- SERNANP: Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado
- SÍSEVE: Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar
- UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local



©Daniel Rosengren / FZS Perú



©Daniel Rosengren / FZS Perú

# Índice

Prólogo.....8

Presentación.....10

Mapa Referencial.....12

Introducción.....14

I. El Parque Nacional del Manu y sus Pobladores.....16

1.1. Las diferentes conquistas de un mismo territorio.....17

1.2. Las poblaciones nativas.....21

II. Surgimiento y Consolidación de la Educación Formal .....27

2.1. Evangelización y educación.....28

2.2. El arribo de la educación estatal.....30

III. Configuración del Servicio Educativo Actual.....35

3.1. Conformación y caracterización de la Red Educativa Rural Manu.....36

3.2. Características de la oferta del servicio.....43

3.2.1 El acceso al servicio educativo.....43

3.2.2 La calidad de la práctica pedagógica.....50

3.2.3 El curso de las trayectorias educativas.....57

3.2.4 Condiciones de educabilidad y bienestar.....60

3.3. Las Residencias Estudiantiles.....65

IV. Los Nuevos Desafíos: Universidad y Educación a Distancia.....72

4.1. La apertura a los estudios universitarios.....73

4.2. Surgimiento de la pandemia y la educación a distancia.....76

V. Conclusiones.....78

VI. Recomendaciones.....81

VII. Bibliografía.....83

# Prólogo

*Por: John Flores, Jefe del Parque Nacional del Manu*

**Conocer y analizar la realidad para transformarla.** Esa es la premisa sobre la que parte el *Diagnóstico socioeducativo de la Red Educativa Rural (RER) Manu*. La necesidad de este diagnóstico fue planteada al darnos cuenta de las dificultades y falencias que arrastrábamos para identificar la situación de la población estudiantil que se encuentra al interior y en el entorno del Parque Nacional del Manu (PNM). A través de este camino de observación y descubrimiento, podríamos ser capaces de compartirlo con las autoridades pertinentes y orientar nuestras propias acciones para afrontar los retos y desafíos educativos que enfrentamos en un ámbito tan particular como el nuestro. Debemos recordar que nos encontramos en un espacio único que guarda nada menos que la mayor biodiversidad del mundo.

Casi toda la población estudiantil de la RER Manu proviene de tres pueblos indígenas: los Harakbut, Matsigenka y Yine, y está conformada por casi 600 estudiantes. ¿Por qué gran parte de ellos y ellas no concluye sus estudios? ¿Cuál es la postura de los padres de familia frente a la educación de sus hijos e hijas? ¿Cuáles son las dificultades que afronta un profesor en el proceso de enseñanza? ¿Cuáles son las necesidades en términos de infraestructura? ¿Qué cambios se han dado a raíz de la pandemia del Covid-19? Estas y otras preguntas, para las que no teníamos una respuesta, están detrás de la decisión de realizar este diagnóstico.

La conformación de la RER Manu en el 2019, bajo el liderazgo de la Jefatura del PNM y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Manu junto a varios aliados como la Sociedad Zoológica de Frankfurt (FZS), ha sido un primer paso para que exista una instancia de coordinación entre las instituciones educativas rurales y abordar temas que por mucho tiempo han sido prácticamente ignorados. Hoy, a través de este diagnóstico, damos un segundo paso: adentrarnos en esta realidad y dar a conocer los hallazgos para atrevernos a brindar algunas recomendaciones. Todo esto tiene como objetivo final impulsar una mejora en el funcionamiento de los servicios educativos en la RER Manu.

Solo para dar una mirada rápida, entre los principales hallazgos derivados del diagnóstico, debemos mencionar el acceso limitado de los pobladores a la educación. Para dar un ejemplo, tan solo tres de las ocho comunidades nativas que se encuentran en el ámbito del diagnóstico, cuentan con una institución educativa que ofrezca educación secundaria. Otro hallazgo importante se relaciona a la infraestructura de las instituciones educativas que en su gran mayoría carecen de los servicios básicos de agua potable y energía eléctrica. Sin duda, otro factor preocupante se refiere a la deficiente alimentación de los estudiantes que dificulta su atención durante el horario escolar y los expone a padecer enfermedades con frecuencia.

Por otra parte, un hallazgo crucial que recoge esta publicación tiene que ver directamente con la idoneidad de los docentes. La mayoría de ellos tiene orígenes andinos y culturalmente distintos, por tanto, no manejan la lengua originaria del lugar. ¿Cómo logramos que exista una buena comunicación entre profesor y alumno si no comparten el mismo idioma? El sistema de contrataciones por parte del Estado no se rige bajo ninguna estrategia y deriva en que los docentes no se encuentren capacitados y roten constantemente, haciendo imposible un proceso de aprendizaje de la cultura y una adaptación coherente a largo plazo.

Quizá sea este sea el punto desde el cual debemos partir. No es atrevido advertir que existe una carencia por parte del Estado para aplicar una estrategia para la educación intercultural bilingüe que se encuentre alineada al contexto. Solo con políticas claras podremos contar con profesionales que posean las capacidades adecuadas para desempeñarse como maestros en comunidades nativas amazónicas. Ciertamente la gran pregunta que se formula, desde una visión más amplia, es qué atención presta el



*Niñas y niños del nivel inicial de la IE de Yomibato en el Parque Nacional del Manu (2017).  
©Daniel Rosengren / FZS Perú*

Estado a estas poblaciones vulnerables. Justamente es esta situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, donde se acentúa la necesidad de generar acciones y respuestas que sean respetuosas de la cosmovisión y diversidad cultural de cada uno de los pueblos indígenas.

En este escenario tan complejo, como gestores del Parque Nacional del Manu, tenemos también una responsabilidad. Nuestras competencias abarcan proteger la biodiversidad y promover la investigación, contribuyendo de esa forma a la preservación del patrimonio nacional. Sin embargo, a esto se une la salvaguarda de las poblaciones que lo habitan y que se relacionan permanentemente con él. Aún más, si nos damos la oportunidad, podremos aprender de ellas: sus saberes ancestrales, transmitidos de generación en generación, se erigen como una suerte de guía en el manejo sostenible de los recursos naturales.

Por eso como PNM, debemos consolidarnos como un eje vinculante. Uno que levanta la voz para decir cuál es esa realidad -aquella a la que nos referíamos al principio- que exige cambios y, al mismo tiempo, que promueva un trabajo de articulación entre las comunidades nativas y las instituciones públicas y privadas que posean competencias en temas de salud, educación, etc. Con esto lograremos que cada proyecto, programa o iniciativa que llegue al ámbito del PNM responda verdaderamente a las necesidades de sus pobladores.

Finalmente, queremos dejar claro que el espíritu que enmarca esta publicación es la del respeto al derecho de las poblaciones a decidir su destino. Desde allí daremos el salto para el reconocimiento de sus derechos culturales, sociales, económicos y por supuesto, su derecho esencial a la educación.

# Presentación

**Por: César Mejía Rodríguez, Director de la Dirección de Gestión Pedagógica de la DRE-MDD**

La Sociedad Zoológica de Frankfurt (FZS - Perú) es una organización no gubernamental que en nuestro país viene operando formalmente desde el 2002 y hace más de una década, es uno de los principales aliados de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Madre de Dios (MDD). Trabajamos colaborativamente en el logro de objetivos comunes, orientados a la prestación de un servicio educativo pertinente y de calidad dentro del marco de los enfoques ambiental e intercultural. Lo hacemos de forma especial en las jurisdicciones del Parque Nacional del Manu (PNM), del Parque Nacional Alto Purús (PNAP), pero también intervenimos en el resto del Departamento.

Precisamente, dentro del marco de este trabajo mancomunado entre los años 2019 y 2020 se recabó información in situ sobre la realidad socioeducativa de las poblaciones nativas asentadas en el interior y en los alrededores de los territorios del Parque Nacional de Manu (PNM). Esta iniciativa nace de la convicción de que en el siglo XXI producir conocimiento y manejar información son fundamentales para la adecuada toma de decisiones dentro de la gestión pública.

En ese sentido, los datos que sistematizadamente se exponen en el presente documento de trabajo, denominado: “Diagnóstico Socio Educativo de la Red Educativa Rural Manu”, constituyen un material valioso. Aquí, se aborda el inicio de la educación asumida por la iglesia católica (desde mediados del siglo XX) y su tránsito hacia la educación formal (desde los años 1980); las características de este servicio en la Red Educativa Rural Manu (creada el 2019), la generación de condiciones para garantizar la permanencia de estudiantes indígenas dentro el sistema educativo mediante un internado (la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka), los desafíos ante la demanda de una educación superior y el escenario educativo en estos tiempos de aislamiento generados por la pandemia del Covid-19.

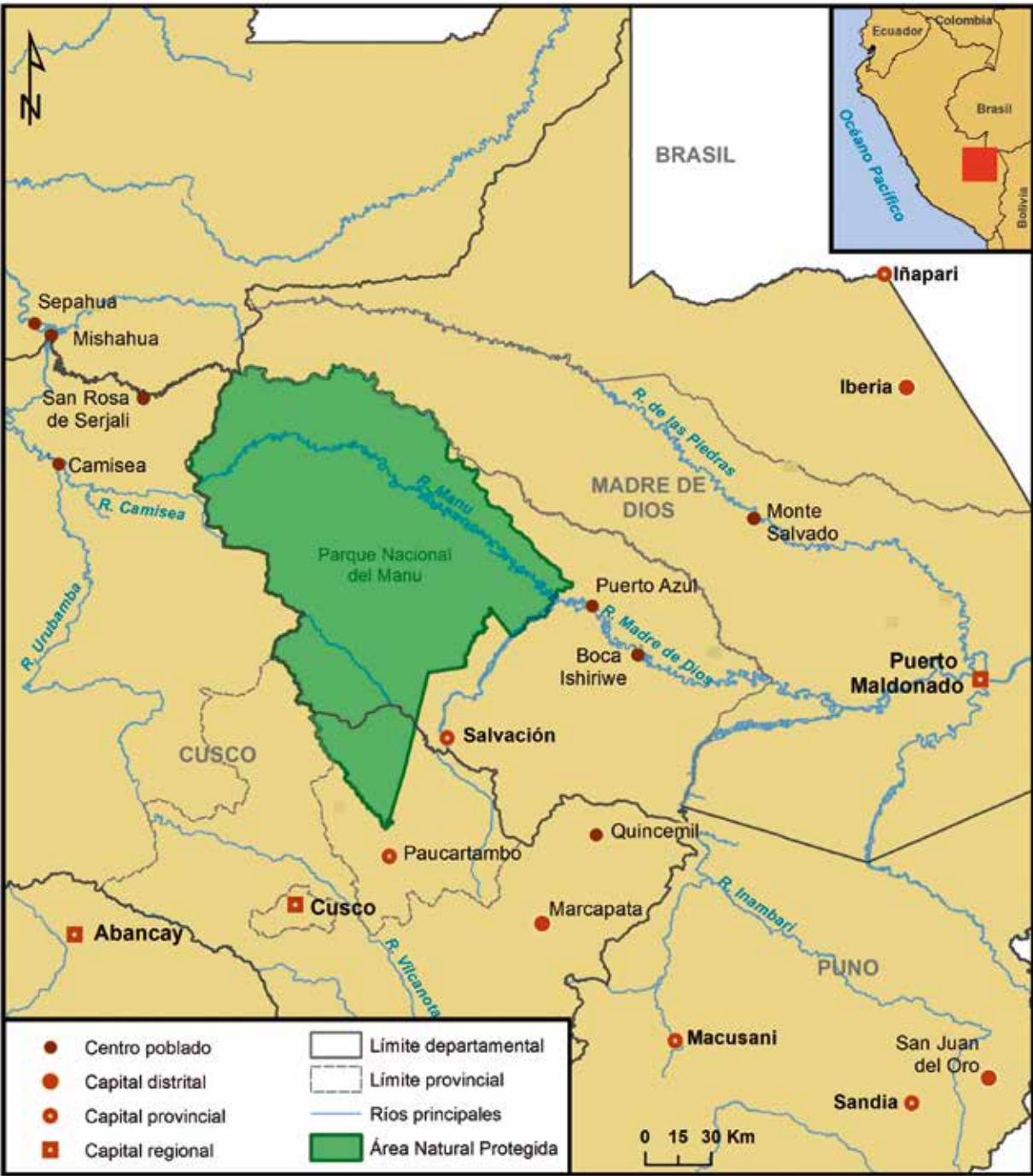
Por su calidad, los datos que se presentan serán insumos y referentes claves para el diseño de las políticas que se establecerán a través del Proyecto Educativo Regional (PER) de Madre de Dios, el cual se viene construyendo con la participación organizada de la ciudadanía de la región.

Este estudio queda puesto a disposición de investigadores, docentes, autoridades y público en general que de seguro sentirán satisfacción luego de acceder a él.

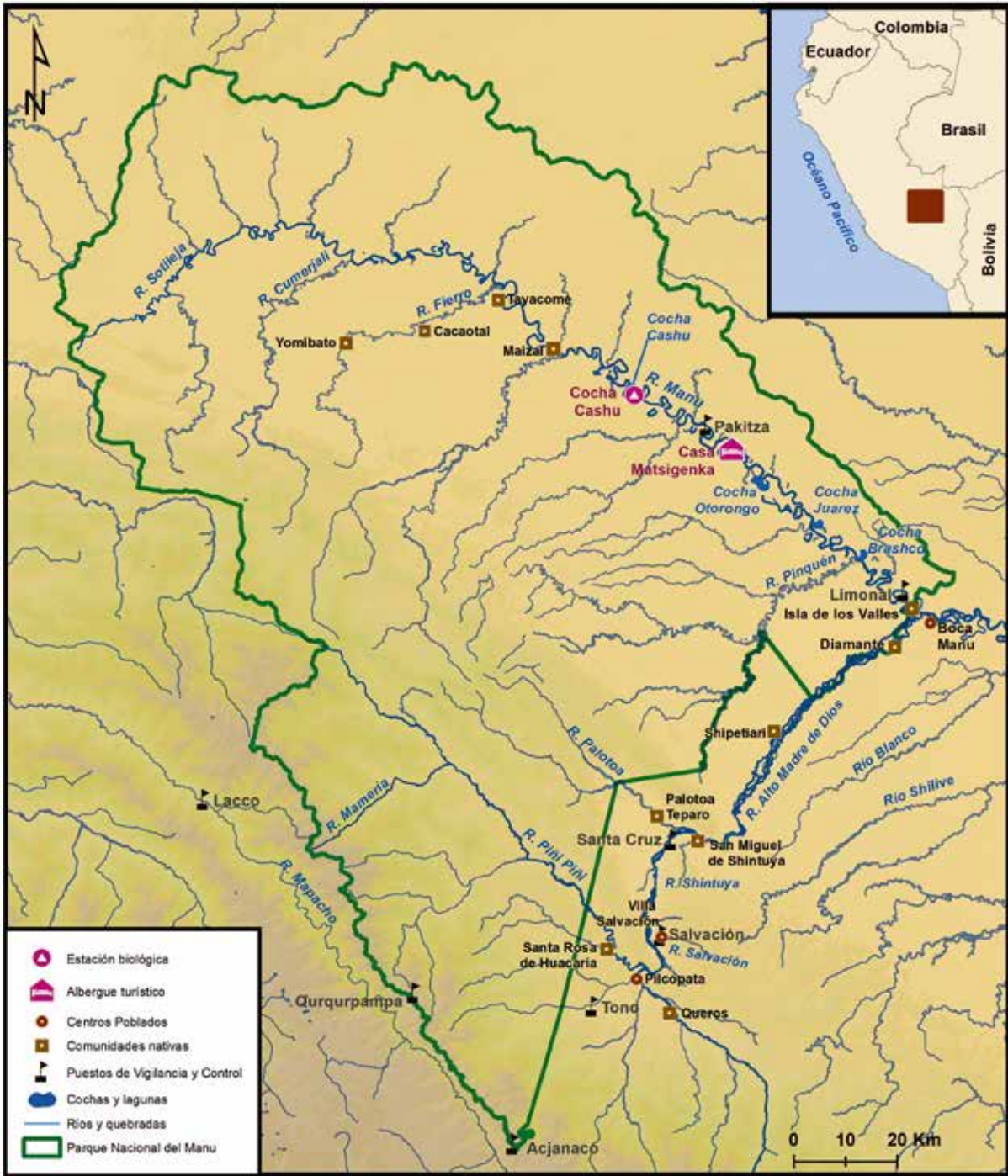


*Biohuerto de hortalizas dentro de la REMM manejado por los estudiantes. ©Christian Quispe / FZS Perú*

SUDESTE AMAZÓNICO PERUANO



PARQUE NACIONAL DEL MANU



# Introducción

El objetivo del presente diagnóstico socioeducativo es evaluar el funcionamiento del servicio educativo en una serie de Instituciones Educativas (IIEE) públicas a las que asisten cerca de 600 escolares procedentes de tres pueblos indígenas que habitan en siete comunidades y un centro poblado ubicados tanto al interior del Parque Nacional del Manu (PNM) como en zonas aledañas a esta Área Natural Protegida (ANP).

En mayo del año 2019, directores y docentes de estas IIEE, bajo el liderazgo de la Jefatura del PNM y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Manu, con el respaldo de organizaciones aliadas a estas entidades estatales y adscribiéndose a la Resolución de Secretaría General N°004-2019 del Ministerio de Educación (MINEDU), decidieron conformar una Red Educativa Rural (RER). Esta nueva unidad de gestión, desconcentrada de la UGEL Manu, fue ideada para impulsar la mejora de la calidad educativa, afrontando de manera articulada las deficiencias existentes, puesto que las IIEE consideradas comparten una realidad sociocultural similar y se hallan interconectadas en un mismo espacio territorial, distante y de difícil acceso para el acompañamiento y la gestión de los procesos educativos.

Para cumplir dicho objetivo, resultaba necesario identificar con precisión las particularidades de las desigualdades y limitaciones del funcionamiento del servicio educativo en el ámbito de la Red. Por esta razón, se resolvió describir y evaluar las características de esta realidad socioeducativa mediante un diagnóstico.

Considerando los criterios establecidos por el MINEDU respecto al Ordenamiento de los Servicios Educativos con Enfoque Territorial (OSEET), amparado en la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (2018)<sup>1</sup>, se resolvió que el diagnóstico aborde cuatro aspectos centrales: a) el acceso al servicio

educativo, b) la calidad de la práctica pedagógica, c) el curso y reconocimiento de las trayectorias educativas, y d) las condiciones de educabilidad y bienestar.

Para efectuar este abordaje se diseñó una estrategia metodológica que incluía el acopio de información en el campo, labor que se llevó a cabo mediante tres visitas realizadas a las IIEE de la Red en diferentes momentos del año 2019. Los instrumentos utilizados fueron, principalmente, varios tipos de guía de entrevistas dirigidas a diferentes públicos-objetivo, aplicadas en grupos focales en la mayoría de los casos, pero también de manera individual. Estas guías tomaron como referencia las aplicadas por el MINEDU en Loreto y Ucayali para efectuar estudios semejantes. En total, se entrevistó a un total de 221 personas pertenecientes a ocho públicos-objetivo diferentes: estudiantes de secundaria, docentes y directores, padres y madres de familia, jefes de comunidad, funcionarios de la UGEL Manu, servidores del Ministerio de Salud (MINSA) y del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) y actores relevantes que trabajaban en la zona de estudio. Además, cuando fue posible, se levantó información etnográfica sobre diversas circunstancias relacionadas con la vida social en las escuelas.

Además, para analizar cómo los cuatro procesos abordados son interdependientes, formando parte de un espacio mayor, se revisó literatura especializada referida al contexto regional e histórico. Por lo demás, la información estadística evaluada y presentada en el diagnóstico proviene de los archivos de la Dirección Regional de Educación de Madre de Dios.

En el primer acápite del presente diagnóstico se expone la constitución histórica del territorio que actualmente se conoce como PNM, al cual se encuentran articulados los tres pueblos indígenas de la zona de los que proviene casi la totalidad



*El uso de tablets es un reto en la enseñanza indígena amazónica. ©Alex Huallpa / FZS Perú*

de la población escolar de la Red: los Harakbut, Matsigenka y Yines. En el segundo punto se refieren los proyectos educativos impulsados por organizaciones religiosas católicas y protestantes que operaron en la zona desde inicios del siglo XX hasta la década de 1980, cuando se implementó el modelo educativo estatal vigente hasta el presente. En el tercer acápite se describe el funcionamiento del servicio educativo de la Red, considerando los cuatro procesos arriba señalados, y se exponen las características de las Residencias Estudiantiles a las que acuden los jóvenes que deciden continuar

sus estudios secundarios fuera de sus lugares de origen. En el cuarto punto se explica el proceso de apertura a la educación universitaria iniciado hace tres años y se puntualizan los cambios suscitados en el servicio educativo tras la aparición de la pandemia COVID-19. En los dos acápite finales, se presentan las conclusiones del diagnóstico, así como varias recomendaciones orientadas a consolidar el proceso de transformación educativa que se viene implementando desde el año 2019 en el PNM y zonas aledañas.

<sup>1</sup> Mediante el Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU.



© Daniel Rosengren / FZS Perú

I.

## El Parque Nacional del Manu y sus Pobladores

El valor del Parque Nacional del Manu es inconmensurable, al punto que ha sido considerado el territorio con la más alta diversidad de especies biológicas del planeta<sup>2</sup>, debido a la presencia de ecosistemas con mínima intervención humana, razón por la cual se hallan en buen estado de conservación. Además, en este territorio habitan poblaciones indígenas de diferentes orígenes étnicos, como los matsigenka y mashco piro en su interior, y harakbut, yine y yora en los alrededores; lo cual incrementa su riqueza y convierte al PNM en un patrimonio cultural y natural primordial para el país. Además, dentro del PNM funciona uno de los más renombrados centros de investigación para los trópicos: la Estación Biológica de Cocha Cashu (EBCC). Debido a su importancia y singularidad, el PNM y su Zona de Amortiguamiento (ZA) fueron reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en 1977 como Reserva de Biosfera (RBM)<sup>3</sup>, y en 1987 fueron declarados Patrimonio Natural de la Humanidad (ProBosque Manu: 2019).

Para la población indígena que habita en el Parque Nacional del Manu (PNM) y sus zonas adyacentes, el hacerlo representa tanto una oportunidad como un desafío. Desde que esta Área Natural Protegida (ANP) fue creada, sus habitantes se encontraron a salvo de numerosas amenazas externas que pudieron haber puesto en riesgo su supervivencia, pero el cambio también incidió en sus modos de vida y en sus expectativas de desarrollo. Para entender cómo se han desarrollado estos procesos, en este acápite se presenta información histórica sobre la construcción de este espacio territorial y la manera en la que grupos de diferentes pueblos indígenas han habitado en su interior.

### 1.1. Las diferentes conquistas de un mismo territorio

La presencia foránea en el territorio que actualmente corresponde al PNM y sus zonas adyacentes data

de poco menos de dos siglos. En efecto, la selva baja de la cuenca del Río Madre de Dios mantuvo una “autonomía relativa” durante las épocas colonial y republicana, hasta mediados del siglo XIX (García, 2003, pág. 23); mientras que durante el mismo periodo la parte conocida como selva alta hizo las veces de “frontera elástica” entre selva y sierra, de acuerdo a los avances y retrocesos de las economías extractivas dependientes de dinámicas europeas (idem).

Sin embargo, esta autonomía de las poblaciones que habitaban la selva baja de Madre de Dios fue tornándose más relativa a medida que transcurría el tiempo y, a la larga, el relacionamiento con lo foráneo determinó una escalada progresiva de violencia –e incluso masacre– para estos pueblos. Desde mediados del siglo XIX, “la demanda en los mercados internacionales de zarzaparrilla, corteza de cinchona y látex de caucho atrajo a colonizadores y comerciantes europeos hacia los principales valles fluviales de la región” (Shepard & Izquierdo, 2003, págs. 116-117), proceso que terminó ejerciendo presión sobre el territorio. Así, en 1896, cuando el cauchero Fitzcarrald cruzó el istmo que conecta el río Mishagua con el río Manu, el comercio cauchero se inauguró en el Manu, impactando seriamente sobre las poblaciones originarias de la zona. Entre las consecuencias, baste mencionar que el 60% de la mano de obra indígena explotada durante este periodo de auge cauchero pereció (Von Hassel, 1905).

En 1907 se erigió la Misión de Boca Manu en terrenos próximos a la confluencia de los ríos Manu y Madre de Dios, fundo del cauchero Bernardini Perdiz. Las misiones católicas, establecidas hasta 1922, se constituyeron en la punta de lanza de los intereses colonizadores de caucheros y emprendieron algunas obras (camino de herradura, conexión con el ferrocarril del sur, trocha Iberia-Iñapari), hasta que en 1917 el colapso del auge del caucho definió la salida de la mayoría de los extranjeros del Manu.

<sup>2</sup> En comparación con otras áreas emblemáticas del mundo, el PNM ha sido considerado el lugar con mayor diversidad en especies terrestres, según información actualizada difundida por la organización Red Team Network para el año 2016 (sitio web *Mongabay Latam*, 2016).

<sup>3</sup> “Entre las funciones centrales de una Reserva de la Biósfera, se encuentran la conservación de la biodiversidad, el desarrollo de la investigación científica y la promoción de la educación ambiental, siendo el objetivo que se busca construir en ellas un modelo de desarrollo que apoye y fomente el uso sostenible de los recursos naturales, a la par que el desenvolvimiento económico dentro de los espacios donde se encuentran” (FZS, 2019, pág. 25).

Sin embargo, las mismas rutas y técnicas continuaron en operación hasta la década de 1950, con el propósito de trasladar indígenas en calidad de esclavos a ciudades intermedias para su explotación en plantaciones, recolección de madera y servicio doméstico (Shepard & Izquierdo, 2003, pág. 117). Entre 1920 y 1940, el mercado se contrajo y esto permitió a las poblaciones indígenas recuperar algunos espacios antes ocupados por caucheros; pero a partir de la década de 1940 la economía del caucho se reactivó e iniciaron las de la castaña y la madera. Desde tiempos incaicos y coloniales, las zonas de ceja de selva venían siendo ocupadas tanto para la extracción de oro (San Juan del Oro y Camanti, Cusco) como para el cultivo de coca y caña de azúcar destinada a la producción de aguardiente (Paucartambo, K'cosñipata, Marcapata y Carabaya) (Moore, 1985). En la década de 1950, poblaciones Matsigenka que se habían replegado a cabeceras de afluentes del Manu en el norte volvieron a poblar zonas más bajas (Rodríguez, 2018), manteniendo relaciones comerciales, aunque solo de forma esporádica. Posteriormente, a consecuencia de la explotación cauchera, diversas migraciones generaron conflictos interétnicos, como el de los Matsigenka con los Harakbut Toyeri y los Yora (con estos últimos hasta 1985), con resultados particularmente desfavorables para la población Matsigenka (Shepard & Izquierdo, 2003, pág. 118).

A partir de la década de 1950, empezaron a tornarse periódicas las visitas de los misioneros protestantes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quienes conformaron durante la siguiente década la comunidad sedentaria de Tayakome, donde construyeron una pista de aterrizaje, una escuela bilingüe y un puesto sanitario, realizando intercambios (vestimenta y herramientas de metal) con la población local. La zona no solo atrajo a misioneros a mediados del siglo XX, sino que explotadores de madera y comerciantes de pieles la concibieron como fuente inagotable de recursos. De tal manera, en 1961, se estableció un aserradero en Cocha Juárez y un campo de aterrizaje en Boca Manu, con el fin de explotar las reservas de madera fina y trasladarla hacia el Cusco (Rodríguez, 2018, pág. 46).

En octubre del año 1963, se confirió al área conocida como Bosque Nacional del Manu tres mil kilómetros cuadrados. En 1967, el experto británico Ian Grimwood, el técnico forestal Juan Touiller y Carlos Ponce del Prado ratificaron la importancia del área y delimitaron para ella un espacio más adecuado de 12,300 kilómetros cuadrados (Dourojeanni, 2017, pág. 48). De 1967 a 1973 fueron numerosos los esfuerzos por conocer y sustentar el valor de la zona. Sin embargo, en aquella época, el presidente Fernando Belaunde había previsto impulsar el proyecto de Carretera Marginal de la Selva, que colonizaría la orilla del río Manu, y no fue fácil disuadirlo; pero Orlando Olcese, exrector de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), lo convenció de que su empecinamiento perjudicaría políticamente al Gobierno. Con todo, una década más tarde, durante su segundo Gobierno, Belaunde aún hizo “lo que estuvo a su alcance para eliminar el Parque Nacional” (Dourojeanni, 2017).

El golpe militar de Velasco Alvarado (1968) y el cambio de Gobierno dificultaron los esfuerzos por delimitar el área necesaria para el Parque, aunque la Sociedad Zoológica de Fráncfort (FZS) facilitó los recursos necesarios para construir la Estación Biológica de Cocha Cashu (EBCC) en 1969 y, durante aquel mismo año, posibilitó la primera expedición antropológica bajo la dirección del belga Marcel d'Ans<sup>4</sup>. Finalmente, la propuesta de creación del Parque, presentada por el ministro de Agricultura, fue firmada por Velasco en mayo de 1973 como Decreto Supremo N° 0644-73-AG, que establece el “Gran Parque Nacional del Manu” sobre una extensión de 1,716,295.22 hectáreas, asentado en la cuenca amazónica suroriental del Perú, en una gradiente altitudinal que comprende desde los 350 msnm (en la llanura amazónica) hasta más de 4,000 (en la puna), abarcando un sector de la provincia de Paucartambo, en el departamento de Cusco, y de la provincia de Manu, en el departamento Madre de Dios.

Años después, tras la salida de los misioneros del ILV del PNM, y una vez dictada la prohibición del uso de armas de fuego y de la práctica de economías extractivas, la población asentada en



Estación Biológica de Cocha Cashu presente en el Manu desde 1969. @Daniel Rosengren / FZS Perú

Tayakome se dispersó en asentamientos más pequeños, la mayoría fuera del Parque (con la finalidad de eludir dichas prohibiciones), con excepción de un grupo que se estableció en la Quebrada Fierro, asentamiento que creció con la acogida de refugiados de ataques Yora durante la década de 1980 y, posteriormente, conformó tanto la comunidad nativa (CN) de Yomibato como su anexo Cacaotal<sup>5</sup>.

La creación del PNM es resultado de la creciente relevancia de la postura conservacionista propugnada por científicos visionarios que empezaron a percibir las consecuencias irreversibles que dejaría la huella humana en el planeta y, consecuentemente, promovieron la creación de Áreas Naturales Protegidas (ANP) por los Estados:

*Estos son espacios establecidos por las naciones modernas desde fines del siglo XIX, donde la presencia humana y la explotación de recursos naturales son rigurosamente restringidas o completamente prohibidas, con el objeto de mantener la diversidad biológica nativa [...] lo más cerca posible a condiciones silvestres, no perturbadas por el ser humano (Ráez, 2018, pág. 14).*

Pero esta aseveración implica la siguiente inferencia: “el Parque en sí se fundó bajo la premisa de una contradicción fundamental: el área central del Parque, supuestamente ‘intangible’ y libre de interferencia humana, es de hecho el territorio tradicional de los Matsigenka y otras poblaciones indígenas” (Shepard & Izquierdo, 2003). Para algunos

4 Lingüista y antropólogo belga que arribó al Perú en 1969 para ejercer la docencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), alternándola con investigaciones lingüísticas y etnológicas en la Amazonia.

5 Conocida también como Sarigueminike, nombre de la comunidad nativa en matsigenka, y reconocida como tal mediante la Resolución Directoral N° 798-2017-GOREMAD-GRD/DR.

investigadores, el pensamiento conservacionista se desarrolla “en un marco ideológico mayor que el discurso científico” (Rodríguez, 2013, pág. 7), a partir de una visión particular de la naturaleza. Esta postura –patentizada en las políticas de conservación implementadas en el PNM– determinó que, en más de una ocasión, se haya considerado como alternativa válida la reubicación de poblaciones asentadas al interior del Parque.

Sin embargo, las poblaciones humanas habitan este territorio al menos desde hace tres mil años (Huertas & García, 2003). Considerando este factor histórico, y pese a la aparente contradicción inherente al establecimiento del área protegida, la administración del PNM, así como las organizaciones no gubernamentales (ONG) que operan en su interior, fueron otorgando cada vez mayor importancia a la dimensión humana, en concordancia con los objetivos actualizados del Plan Maestro 2019-2023 del PNM.

No obstante, esta evolución en la relación entre las autoridades del Parque y las poblaciones que lo habitan tomó décadas. Considerando la interacción entre las dinámicas sociales y los cambios en la institucionalidad de la conservación, Rodríguez (2018, pág. 45) divide la historia de gobierno del PNM en tres etapas: a) una temprana (1973-1985), de implementación marcada por la hostilidad hacia las poblaciones nativas; b) una de crisis (1985-1997), durante la cual las poblaciones exteriorizaron sus demandas, y c) una de negociación, en busca de cooperación con las poblaciones, desde 1997 (año en que se creó la Casa Matsigenka<sup>6</sup>) hasta la actualidad.

En el año 2005, siguiendo esta línea de negociación y cooperación con las poblaciones, la Intendencia de Áreas Naturales Protegidas, en coordinación con el PNM, elaboró el Plan de Aprovechamiento Forestal, debido a que, desde 1988, en el puesto de vigilancia Romero se empezó a registrar la extracción de madera de cedro (*Cedrela odorata*), caoba (*Swietenia macrophylla*) y catahua (*Hura crepitans*) por parte de miembros de la Asociación

de Artesanos de las comunidades Boca Manu e Isla de los Valles (SERNANP, 2015). Esta iniciativa, al igual que el apoyo brindado en la implementación de la Casa Matsigenka, son muestras de la preocupación de las autoridades por canalizar la demanda local de ingresos monetarios, en procura de que su gestión contribuya “a mejorar la calidad de vida (salud, educación, entre otros)” (FZS & Strategik, 2017). Dicha demanda se ve acrecentada debido a los objetivos de conservación de recursos naturales, que limitan las opciones de actividades económicas al interior del PNM.

El incremento demográfico de las poblaciones locales podría estar aumentando la presión que las mismas ejercen sobre determinados recursos para su subsistencia. Aunque estas actividades pueden realizarse dentro de la Zona de Uso Especial asignada, esta autorización no es aprovechada en toda su magnitud, puesto que la caza, la agricultura y la pesca se concentran alrededor de los centros poblados (Herrera, 2018). A pesar de estos desencuentros, los pobladores son conscientes de las ventajas de acceder a un bosque de alta biodiversidad, salvaguardada por constituir un Área Natural Protegida:

*No estamos en contra de la conservación. ¡Gracias! Si no, ya hubiera existido la minería [en el Parque Nacional del Manu]. Entonces, eso sí, también estamos agradecidos con el parque, pero lo que queremos también es trabajar juntos. ¿De qué forma? No puede ser destruyendo la naturaleza. Nosotros vivimos en un sitio lindo y puro (Entrevista a dirigente de Tayakome, junio de 2017, en Herrera, 2018).*

Consecuentemente, para la gestión actual del PNM resulta de suma importancia lograr una adecuada comprensión de las dinámicas sociales que se desarrollan al interior de este territorio, resultando prioritario comprender el cambio social como “movimiento intrínseco, visceral, de las dinámicas de los grupos humanos”, y no como mero “producto de fuerzas externas” (Rodríguez, 2018, pág. 150), con miras a superar la posición que tiende a proteger



Mujer matsigenka elaborando su indumentaria en un telar tradicional, en la década de los noventa.  
© Christof Schenck / FZS Perú

a estas poblaciones de elementos foráneos<sup>7</sup> para evitar un cambio pensado como unilateral hacia la “civilización”<sup>8</sup>, lo cual se concibe como una amenaza para los objetivos de conservación. Al mismo tiempo, cabe considerar que se trata de poblaciones pertenecientes a diversos grupos étnicos, que además se encuentran en distintos grados de contacto y/o aislamiento de la sociedad nacional mayor.

## 1.2. Las poblaciones nativas

Al interior del PNM, así como en su Zona de Amortiguamiento (ZA), en los ecosistemas de Selva Alta y Baja, habitan segmentos de diversos pueblos indígenas que sobrevivieron a los procesos colonizadores que asolaron la zona desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX: Matsigenka, Harakbut, Yine, Yora y grupos en situación de aislamiento denominados “Mashco

Piro” (grupo afín a los Yines, que pudiera estar compuesto por dos subgrupos diferenciados) (SERNANP, 2014). A continuación se ofrece una caracterización sucinta de cada grupo.

Los **Matsigenka**, quienes habitan tanto dentro como fuera del PNM, son un grupo étnico perteneciente a la familia lingüística arawak, la cual incluye también a los Yines (antes conocidos como Piro), Asháninkas y Yaneshas.

De acuerdo con la Sociedad Zoológica de Fráncfort (2010), citada por Ráez (2018), las Comunidades Nativas (CCNN) de Tayakome y Maizal<sup>9</sup> cuentan con una población de 338 habitantes, y las CCNN de Yomibato y Cacaotal con una población de 357<sup>10</sup> habitantes. Estas cuatro comunidades ocupan, en conjunto, un área aproximada de 800 hectáreas, donde, considerando las cifras

7 De ahí que, tras la creación del PNM, la primera medida fuera la remoción de elementos foráneos, comenzando por la presencia de misioneros del ILV, así como servicios, objetos y hábitos introducidos por ellos.

8 Término utilizado en el Plan Maestro de 1986 para establecer que “aquellos que opten por un modo ‘civilizado’, es decir de aculturación avanzada, tendrán que salir de los límites de la unidad” (Ríos et al., 1986).

9 Conocida también como Tshirerishi, nombre de la comunidad nativa en matsigenka, reconocida como tal mediante la Resolución Directoral 797-2017-GOREMAD-GRD/DR.

10 No obstante, en una publicación del año 2017 FZS y AGE precisan en Yomibato una población de 365 habitantes distribuidos en 64 familias.

6 Albergue turístico dirigido por las comunidades de Tayakome y Yomibato.

anteriores, habitarían 695 personas<sup>11</sup>. Las cuatro CCNN se encuentran reconocidas por el Estado, pero no cuentan con títulos de propiedad por hallarse dentro de una ANP. Se estima que la tasa de crecimiento anual en estas comunidades, para los últimos treinta años, alcanza a 4.8% (FZS & AGE, 2017, pág. 185). Además de esta población Matsigenka, existen miembros del mismo grupo que habitan en los asentamientos dispersos – en contacto inicial– de Cumerjali, Sotileja, Alto Yomibato, Abaroa, Mameria, Maestrón, Piñi Piñi y Amalia. Asimismo, se encuentran presentes en la comunidad Santa Rosa de Huacaria (que tiene más de la mitad de su territorio dentro del PNM) y en las comunidades nativas de Shipetiari y Palotoa-Teparo, cerca de los límites del sector este del PNM (SERNANP, 2014, pág. 71).

Los habitantes Matsigenka de comunidades sedentarias asentadas al interior del PNM presentan características semejantes a las de la mayoría de las comunidades de la Amazonía contemporánea. Debido a que durante décadas han mantenido múltiples interacciones con personas de la sociedad llamada “envolvente”, han incorporado en su vida cotidiana herramientas industriales, utensilios de metal, plástico, vestimenta y alimentos procesados; además, se desplazan constantemente fuera de sus comunidades y del Parque (Ráez, 2018, pág. 42).

La vida al interior de las comunidades Matsigenka resulta muy peculiar, puesto que, desde que fueron agrupados por misioneros del ILV para formar el poblado de Tayakome a inicios de la década de 1960, los beneficios de este contacto también implicaron severas condiciones de control sobre la población. En primer lugar, se vieron obligados a adherirse a los principios cristianos de los misioneros; también debieron renunciar al uso de su medicina tradicional (gestionada por un chamán) para acceder a la educación formal y a la asistencia médica occidental ofrecidas en la misión (Shepard & Izquierdo, 2003, pág. 120). Los misioneros también introdujeron el uso de armas de fuego y, como apoyo financiero para su proyecto, recolectaban las pieles de los animales cazados por los Matsigenka (Rodríguez, 2018, pág. 7).

En 1968, tras la declaración de área reservada para el Parque, se decretó la suspensión de la entrega de armas y municiones del ILV a la población nativa, la cual las recibía a cambio de pieles y de animales vivos. Esto originó que, en 1974, el ILV decidiera retirar al maestro de la escuela que había implementado en Tayakome, lo cual dio lugar a la dispersión de una considerable parte de la población de esta comunidad hacia el Urubamba, Camisea y otras zonas en los confines del Parque; excepto un grupo de familias que –como se dijo líneas arriba– hacia 1978 se trasladaron a la quebrada Fierro y conformaron la comunidad de Yomibato (SERNANP, 2014).

Desde los primeros años de existencia del Parque, John Terborg, reconocido biólogo que dirigía la EBCC, convenció a un Matsigenka que vivía en los alrededores de Tayakome de que se mudara cerca de la estación biológica con su familia, para que fuera más fácil establecer relaciones de intercambio con ellos. Al presente (2020), estas relaciones derivaron en laborales formales. Juan Capeshi, actual jefe de la CN Maizal, por ejemplo, llegó en su juventud a la zona con un amigo, interesado en conocer en dónde había vivido su abuelo. Tras llegar a la casa de la primera familia que vivía cerca de Cocha Maizal, se enamoró de una de las hijas y decidió quedarse; luego, comenzó a trabajar con los biólogos de Cocha Cashu. Otras personas de Tayakome migraron también cerca de Cocha Maizal, probablemente debido a conflictos internos, y así, durante la década de 1980, se fue formando la población de la CN Maizal. Desde entonces, el asentamiento ha cambiado dos veces de lugar: la primera debido al ataque de indígenas en situación de aislamiento, y la segunda por una inundación. Inicialmente, se consideraba a Maizal un anexo de Tayakome, pero en el año 2017<sup>12</sup> fue reconocida por el Estado peruano como Comunidad Nativa.

Sin embargo, las relaciones con las autoridades del Parque no han estado exentas de tensiones, sobre todo por el desacuerdo de las comunidades hacia medidas regulatorias de prohibición que les impiden usar armas de fuego o incorporar

especies foráneas a su actividad agrícola. Al respecto, una profesora matsigenka precisó: “Nosotros quisiéramos que se implementen programas de agricultura, pero también nos gustaría que se incorporen nuevas variedades de plantas y no sólo tener las mismas que siempre hemos tenido” (Roxana Coshante, en Herrera, 2014, pág. 13). Desde la década de 1990, las autoridades han emprendido una etapa de negociación y cooperación con las poblaciones del Manu, en respuesta a sus demandas. Los desplazamientos de los pobladores de estas comunidades ocurren para trabajar temporalmente en la desembocadura del Manu (Boca Manu) o para migrar desde y hacia comunidades Matsigenka asentadas en los límites del PNM (Rodríguez, 2018, pág. 37).

El pueblo **Yora**, de la familia lingüística pano, se vio trágicamente afectado por infecciones respiratorias tras el contacto forzado con madereros en 1984 (Huertas, 2002, págs. 72-73). Anteriormente, según relatos orales registrados por MacQuarrie (1991), huyendo de invasiones caucheras a inicios del siglo XX, habían migrado desde el río Purus para establecerse en las cabeceras de los ríos Manu, Mishagua y Camisea. Los miembros de

este pueblo no eran exclusivamente nómadas y recolectores antes de su primer contacto; cultivaban chacras de maíz, yuca y otros productos (Shepard Jr., 2003). Habiendo arribado a la zona del Manu aproximadamente en 1920, realizaron excavaciones en antiguos campamentos de caucheros y hallaron herramientas de metal que incorporaron a su estilo de vida desde entonces (MacQuarrie, 1991, cap. 7).

Algunos testimonios Yora relatan las persecuciones que sufrieron entre 1930 y 1940, las cuales – según ellos– determinaron que asumieran una postura violenta hacia los foráneos, a pesar de su necesidad de obtener herramientas de metal, comida y otros bienes, argumentando que actuaban en defensa propia cuando acudían a poblaciones vecinas en su búsqueda (Shepard Jr., 2003, págs. 149-150). Lo cierto es que adquirieron reputación de fieros guerreros a raíz de sus incursiones violentas contra madereros de Sepahua, asentamientos Matsigenka y un ataque, efectuado en 1983, a una expedición de la Marina de Guerra liderada por el presidente Belaunde (ibíd., pág. 150). En 1984, madereros de Sepahua capturaron a cuatro pobladores Yora y después los liberaron entregándoles regalos;



Vista aérea de la CCNN de Yomibato (2016). ©Daniel Rosengren / FZS Perú

<sup>11</sup> Aunque, según la Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas y Originarios (BDPI), la suma total alcanzaría a 634 habitantes, información que se basa en el Censo de Población y Vivienda de 2007.

<sup>12</sup> Resolución Directoral 797-2017-GOREMAD-GRD/DR.

desde entonces, la autonomía de este grupo cesó, ya fuera por los bienes requeridos o por las serias enfermedades que contrajeron. Así, una parte de los Yora se dirigió a vivir a la comunidad de Putaya en el Alto Mishagua, otra a una comunidad Yaminahua cerca de la Misión de Sepahua y otra, junto con algunos Yaminahua, formó la comunidad Santa Rosa de Serjali (ibíd., pág. 152).

Actualmente, siguen enfrentando conflictos con madereros ilegales, aunque también ellos se dedican a la extracción de madera (ibíd., pág. 153) y venden su fuerza de trabajo a terceros para conseguir ingresos monetarios, pero no en el PNM, sino en la Reserva Territorial Kugapakori, Nahua, Nanti y otros (RTKNN) (Macedo & Farfan, 2017), que colinda con el Parque por la parte noroeste.

Los miembros del Pueblo **Yine**, de la familia lingüística arawak, son reconocidos como excelentes navegantes, siendo su territorio tradicional el Urubamba (Smith, 2003, pág. 127). Su primer contacto con foráneos sucedió a mediados del siglo XVII con misioneros franciscanos, y concluyó con la muerte de algunos de estos últimos (ídem). Con todo, quizá debido a que habían sostenido relaciones con foráneos antes que otros grupos, fueron percibidos de manera menos despectiva que otros pueblos. De esta suerte, se les describe como “gente sociable”, “más civilizados que otros grupos”, indicando que “se nota poco más de aseo” (Salinas de Loyola, 1557, citado por Smith, 2003) y que “son los de mejores facciones” (Raymondí, 1866, citado por Smith, 2003).

Para este diagnóstico corresponde hablar específicamente de los Yine de las comunidades que colindan con el PNM: Diamante e Isla de los Valles (en la desembocadura del río Manu). Cabe destacar la existencia de corredores de flujo constante de movilización, previos a la explotación del caucho, usados para comerciar con los Inkas, que perviven hasta la actualidad (Smith, 2003, pág. 133), en especial el “que va al Manu (cruzando el famoso varadero) y también hacia el río Las Piedras” (ídem), puesto que los Yines del Urubamba continúan utilizándolo para visitar a sus parientes. Se sabe que estos corredores Yine fueron empleados para capturar gente de otros grupos y entregarla en calidad de mano de obra esclava a caucheros; los Yine

fueron aliados de estos últimos, al igual que de misioneros evangelistas y católicos (ibíd., pág. 134).

Según Smith, existía un poblado Yine en el Manu antes de la llegada de Fitzcarrald, y que este río ya era llamado Manu por los Yine, puesto que persiste la denominación “Yine Manu-gajene” (los Yine del río Manu) y algunos nombres aún empleados en el PNM podrían ser castellanizaciones de su idioma: Cashpajali, Sotileja y Cumerjali (ibíd., pág. 139). Los antiguos Yine del río Manu se asentaron cerca de la boca del Manu desde la década de 1960, la mayor parte en Diamante, donde conviven con una minoría Matsigenka y un grupo de familias que hacia fines de 1990 no logró unirse a la comunidad Isla de los Valles. Un grupo menor vive en el poblado de Boca Manu junto a una parcialidad Harakbut (ibíd., pág. 140).

El pueblo **Harakbut** pertenece a la familia lingüística del mismo nombre, la cual integra a los Harakbut, Huachipaeri, Toyoeri, Sapiteri, Arasaeri, Aiweiери, Pukirieri y Kisambaeri, entre otros (Macedo & Farfan, 2017, pág. 179). Todos hablan variantes del mismo idioma, por lo que pueden ser considerados pequeños subgrupos de una sola etnia. Antes de que los Matsigenkas se asentaran en Tayakome, los Harakbut fueron contactados por misioneros dominicos que establecieron la misión de San Luis del Manu, que luego pasaría a formar la comunidad San Miguel de Shintuya en los límites del PNM (ibíd., pág. 181).

Otras comunidades nativas Harakbut se encuentran ubicadas en la ZA del PNM: Queros, Puerto Azul y Boca Ishiriwe (SERNANP, 2014). Cabe precisar que la principal facción de este grupo que habita actualmente dentro del PNM son los Wachipaeri que conviven con Matsigenka en la comunidad Santa Rosa de Huacaria (Plan Maestro 2013-2018, citado en Rodríguez, 2018).

Probablemente, los Harakbut Toyoeri fueran el grupo dominante en la zona cuando comenzó la explotación de caucho, lo cual explicaría por qué familias Matsigenka enviaban a uno de sus hijos a ser criados por aquellos para aprender su idioma (Rodríguez, 2018, pág. 39). Según historias orales, este grupo fue masacrado por caucheros en el río Kapiroshampiato, y los sobrevivientes huyeron al

alto y medio Cumerjali, aunque también fueron asesinados años después (ídem). Se cuenta que solo un hombre sobrevivió, con su familia, y secuestró a dos chicas Matsigenka con la intención de reconstruir su grupo, pero hacia 1950 los Matsigenka rescataron a las secuestradas y, en represalia, mataron a los últimos sobrevivientes Toyoeri (Shepard et al., 2003).

Los **Pueblos Indígenas en Aislamiento y Contacto Inicial (PIACI)** son coloquialmente conocidos con los términos “no contactados” debido a que se trata de grupos humanos que no entablan relaciones con otros pueblos por diversos motivos. Como dicho rótulo no precisa los procesos que atravesaron y atraviesan estas poblaciones, resulta más adecuado hablar de poblaciones indígenas en aislamiento voluntario y en contacto inicial, según su grado de relación con miembros de otros grupos. Los grupos en situación de aislamiento –distinta de la de contacto inicial– “serían reductos de pueblos mayores que, de acuerdo a las referencias históricas con que se cuenta, han optado por aislarse de la sociedad nacional debido a anteriores experiencias traumáticas de contacto” (Huertas, 2003, pág. 22). Observando el contexto histórico de la región, resulta comprensible que estas poblaciones busquen refugio en zonas alejadas de otros grupos: en las cabeceras de los ríos. Así, “el aislamiento no debe ser entendido como una situación de ‘no contacto’ con relación al resto de la sociedad, sino como una actitud mediante la cual estos pueblos se rehúsan a establecer relaciones permanentes con otros actores sociales con el objetivo de garantizar su supervivencia física y cultural” (ídem).

Un grupo que se pudo identificar parcialmente, por sus encuentros esporádicos con otros grupos, fue denominado por agentes externos como “Mashco Piro”. La palabra *Mashco* fue usada por misioneros y comuneros como sinónimo despectivo de “salvajes” o de “incivilizados”, por lo que el término no se aplica exclusivamente a un grupo ni a un idioma. B. Huertas (2002, págs. 51-52), al referirse al origen de esta población, sostiene su innegable filiación con el grupo Yine, y Smith indica que *Mashcho* es una “palabra que denomina a la humanidad desde la perspectiva de este pueblo indígena” (2003, pág. 128). Por otra parte, la palabra

Piro ha sido adscrita a los Yine por foráneos.

Además, se ha planteado la hipótesis de que son descendientes de poblaciones Yine del río Urubamba (Álvarez, 1996), conjetura secundada por los Yine de la comunidad nativa de Monte Salvado (con quienes los Mashco Piro han tenido breves encuentros). Estos Yine aseguran que sus antecesores fueron trasladados a la zona y esclavizados por el cauchero Carlos Sharff a comienzos del siglo XX (Huertas, 2002, pág. 52). Otras fuentes, citadas por Huertas (Valdez, 1994; Farabee, 1922; Lyon, 1975), consideran que los orígenes de este grupo se remontan a intercambios matrimoniales entre los Yine y los Harakbut.

Por otro lado, E. Herrera (2015) encontró evidencia de que, en zonas aledañas al PNM, habitan dos grupos distintos: los “Mashco Piro del río Las Piedras” y los “Mashco Piro del Pinquén”. Los primeros, cuando se percatan de un posible encuentro, suelen huir del lugar o delimitar con flechazos su territorio; aunque en los últimos años han mostrado interés por dialogar con los Yine de la comunidad de Monte Salvado, aunque en situaciones de tensión y desconfianza. Los segundos mantienen relaciones más antiguas con las comunidades de Diamante y Shipeteari (ibíd., pág. 16). Herrera indica que estos grupos se diferencian no solo por sus reacciones ante al contacto con foráneos, sino también por su fisonomía e indumentaria (ibíd., pág. 17), y define su aislamiento como un “relacionamiento por oposición”, pues sabiendo de la sociedad externa prefieren evitarla (ibíd., pág. 15). Esta determinación podría deberse al hecho de que, en 1918, los esclavizados por Carlos Sharff lo asesinaran para posteriormente huir (Huertas, 2002, pág. 52). Otro factor que refuerza la idea del aislamiento voluntario por oposición es la posibilidad de que repudien los artefactos de metal debido a que su aparición excluyó a los Mashco Piro del circuito de intercambio en el que alguna vez participaron (elaboraban hachas de piedra); lo cual quizá explique lo sucedido en 1986, cuando un adulto y su hijo fueron capturados por pobladores de Diamante y luego liberados con obsequios (entre ellos, herramientas de metal), pero luego dichos objetos aparecieron abandonados (Herrera, 2015, pág. 20).

Asimismo, cabe subrayar que las poblaciones



Asentamientos de los Mashco Piro del río las Piedras, quienes suelen desplazarse hasta el territorio del PNM.  
©Heinz Pengl

aisladas, los Mashco Piro al sur y los Yora al norte, recorren grandes extensiones del Manu como parte de sus recorridos nómadas anuales (Rodríguez, 2018, pág. 37). Algunas fuentes (Shepard & Rummenhoeller, 2000, pág. 5) mencionan la existencia de otro grupo en aislamiento: los Amahuaca, y estiman que podrían existir otros grupos en las mismas condiciones aún no identificados.

Por otro lado, los grupos indígenas en situación de contacto inicial son definidos como aquellos “que han tenido y/o tienen una vinculación esporádica o no continua con otras culturas foráneas, sean indígenas o no, y cuya situación presupone vulnerabilidad por lo intenso, traumático o desestabilizador que hubiera sido el contacto” (Defensoría del Pueblo, 2006, pág. 9). Las poblaciones en contacto inicial identificadas podrían ser grupos dispersos pertenecientes a la etnia Matsigenka, asentados principalmente en Mamería. Resulta importante determinar qué es lo que implica un contacto inicial y en qué contexto sucede. El caso de Goyo Toledo puede ejemplificar la complejidad de estas relaciones: es un campesino quechua de Lares que llegó a Mamería a mediados de la década de 1980 y, al repeler a los “Kogapakori”<sup>13</sup> con su escopeta, se ganó el respeto del jefe del grupo, quien le ofreció casarse con una de sus hijas. Actualmente, Goyo tiene tres esposas Matsigenka y es el principal

guía de expediciones en busca del Paitití en la zona (Rodríguez, 2018). Cabe señalar que estas poblaciones en contacto inicial transitan desde las cabeceras de los afluentes del Manu o del Madre de Dios hasta comunidades asentadas tanto dentro como fuera del PNM en búsqueda de sal, herramientas o medicina (idem).

Asimismo, se debe precisar que el Ministerio de Cultura (MINCUL) considera que los pobladores matsigenka de las cuatro CCNN del PNM se encuentran en situación de contacto inicial. Sin embargo, esta condición será próximamente modificada, debido al cuestionamiento planteado por los propios pobladores matsigenka, quienes rechazan la categoría a la cual el MINCUL los ha adscrito<sup>14</sup>.

Aunque en el año 2014, el SERNANP estimaba que en el PNM habitaban, aproximadamente, 2,303 personas, y la misma información fue considerada por las últimas investigaciones que abordan el tema (Rodríguez, 2018; Ráez, 2018), resulta difícil sistematizar información demográfica del Parque, por su escasez e inexactitud. Los esfuerzos realizados en este ámbito solo han considerado las poblaciones nativas asentadas, pero no las poblaciones de los respectivos anexos y han enfrentado la ineludible incertidumbre al momento de disgregar o estimar datos de los PIACI.



© Daniel Rosengren / FZS Perú

## II. Surgimiento y Consolidación de la Educación Formal

<sup>13</sup> Nombre genérico que utilizan los Matsigenka para referirse a grupos hostiles (Rodríguez, 2018).

<sup>14</sup> Véase <https://bdpi.cultura.gob.pe/buscador-de-localidades-de-pueblos-indigenas>

A lo largo del siglo XX, los diferentes ciclos extractivistas (castaña, madera, pieles de animales silvestres) que se alternaron con la economía del caucho concurren con la presencia de dos proyectos evangelizadores en la zona: a inicios de siglo incursionó la orden de los dominicos, perteneciente a la Iglesia católica; cincuenta años después, la organización protestante Instituto Lingüístico de Verano (ILV) arribó con el mismo propósito evangelizador. Además de sus objetivos religiosos, ambos proyectos impulsaron la creación de escuelas para educar tanto a nativos como a población foránea asentada en la zona. Este acápite aborda la educación formal impartida localmente, siempre dependiente de la influencia religiosa, a pesar de la presencia del modelo educativo estatal que se implementó en los bosques del Manu a inicios de la década de 1980.

## 2.1. Evangelización y educación

En el año 1900 se fundó el Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado con el propósito de evangelizar a los pueblos indígenas amazónicos, y desde 1906 comenzaron a arribar a la zona misioneros dominicos procedentes de España, quienes en 1908 fundaron la misión “San Luis del Manu” (en el área de la actual localidad de Boca Manu) e instalaron una escuela destinada a recibir a los hijos de caucheros, así como a algunos niños indígenas huérfanos. Dicha experiencia duró hasta el año 1917, cuando la escuela fue clausurada debido a conflictos interétnicos y tensiones originadas por los maltratos de los caucheros (Rodríguez, 2018, pág. 27).

En la década de 1950, el MINEDU empezó a instalar escuelas para la población rural de Madre de Dios, aunque ninguna de ellas estuvo disponible para la población indígena del departamento. Ante esta carencia, el Vicariato de Puerto Maldonado ofreció al MINEDU subsanar la deficiencia mediante la intervención de un grupo de seglares misioneros, quienes se agruparon en la “Asociación de Misioneros Seglares de Puerto Maldonado” (MISEMA) y comenzaron a trabajar en 1953. Luego, en 1971, el MINEDU, mediante Resolución Suprema N° 123, estableció una red de escuelas llamada “Red Escolar de la Selva del

Sur Oriente Peruano” (RESSOP), dirigida por los educadores dominicos de la MISEMA.

Para los miembros de esta orden, su misión no solamente comprendía la vida religiosa, sino también la vida social, cultural y aun moral de los pueblos indígenas. La marcada orientación integracionista estaba alentada por el fervor de convertir a los indígenas al cristianismo, liberándolos de esa manera de su marginación y ayudándolos a despojarse de su “salvajismo” por medio de centros médicos y educativos (Sarasola, 1931; Osende, 1933; Valentín, 1964, citados en Aikman, 2003). Los educadores dominicos implementaban su meta civilizadora mediante métodos coercitivos y autoritarios, instando a los indígenas a dejar sus casas comunales para vivir en chozas de núcleos familiares, y a que se convirtieran en agricultores sedentarios asentados alrededor de la misión. La escuela misionera era concebida como una forma de impedir el desarrollo del “salvajismo”, inculcando un sentido de obediencia (Aikman, 2003).

Por otro lado, en una zona aledaña, hizo su aparición en 1940 el padre José Álvarez con una expedición científica. Como meta personal, buscaba evangelizar a grupos indígenas que, luego de experimentar el trauma del contacto con caucheros, eran temidos por su ferocidad contra los foráneos. Durante tres años realizó varias incursiones, consideradas fracasadas, por los ríos Colorado, Blanco, Shilibé, Palotoa y Salvación, hasta que entabló relaciones con un grupo de Harakbuts para asentar su misión en las cabeceras del río Caichihue. Tras algunos encuentros tensos con Amarakaeris (otro grupo de la familia lingüística Harakbut), en 1954 decidió trasladar dicha misión a la desembocadura del río Palotoa en el Alto Madre de Dios. Sin embargo, tres años después, en el 1957, una inundación destruyó el poblado y sus habitantes decidieron mudarse al río Shintuya, a un lugar más pequeño que el anterior, en donde se encuentra la Misión San Miguel Arcángel de Shintuya hasta el día de hoy<sup>15</sup>.

Por esa misma época, en 1945, el MINEDU firmó un convenio con el ILV (Resolución Suprema N° 2420) para que esta organización desarrolle su



Formación de estudiantes antes de iniciar clases en la IE de Yomibato (2016). ©Daniel Rosengren / FZS Perú

trabajo, a la vez lingüístico y religioso, entre los grupos nativos del país. Pocos años después, los misioneros desplegaron un extenso trabajo evangélico en la región, que empezó en la zona de Camisea en el Urubamba y prosiguió hacia las cabeceras del Manu; acompañados por guías indígenas, contactaron y asentaron a las dispersas familias Matsigenka en comunidades de poblaciones más numerosas y estables. Aunque el principal objetivo del ILV era la evangelización, su trabajo también incluía asistencia de salud, estudios lingüísticos y etnográficos, organización comunitaria y educación bilingüe. El motivo inicial para que las poblaciones aisladas se asentaran en comunidades misioneras fue la disponibilidad de mercancías altamente valoradas (como cuchillos

de metal, hachas y vestimentas) y de servicios de salud occidentales. En ese contexto se crearon muchas comunidades Matsigenka, asentando su población alrededor de las escuelas bilingües instaladas por esta institución (ILV, 2006).

Aunque no se cuenta con información precisa sobre la educación formal impartida por el ILV en la zona del PNM, se sabe que en la década 1960 una parte de la población nucleada en Tayakome recibió clases de un docente del ILV capacitado en lengua Matsigenka. Además de las materias escolares, este docente se dedicaba a la traducción de la Biblia al Matsigenka y a capacitar a algunos Matsigenka en atención médica. De hecho, una persona que recibió dicha capacitación médica

15 Información obtenida del sitio web <https://www.selvasamazonicas.org/misiones/peru/lugares/shintuya>

continuó atendiendo en la comunidad, alternando su práctica con el uso tradicional de plantas, hasta que falleció en el año 2017.

Como se apuntó, tras la creación oficial del PNM, se decidió que los representantes del ILV debían retirarse de la zona, y su salida determinó que los servicios de educación y salud que habían iniciado se debilitaran y luego desaparecieran. Además, la prohibición de portar armas de fuego y de realizar actividades extractivas, así como el retiro en 1974 del maestro de la escuela que el ILV había implementado, ocasionaron que buena parte de la población asentada en Tayakome se dispersara hacia asentamientos fuera del Parque, con el objetivo de eludir dichas restricciones.

Concluido el paso del ILV por la zona, el proyecto educativo de la Iglesia católica mantuvo su vigencia. Su trabajo se concentró en la Misión San Miguel Arcángel de Shintuya, que fue reubicada al lugar que ocupa actualmente a fines de la década de 1950. A fines de la década de 1960 se fundó la institución educativa Virgen Madre de Dios, así como el Internado de la Misión. Desde entonces, ambas instituciones vienen siendo gestionadas por responsables adscritos a la orden dominica, en apego al convenio suscrito por esta orden religiosa con el Estado peruano.

Se desconocen las fechas exactas en las que, luego de la clausura de la Misión en 1917, la población volvió a agruparse en Boca Manu y, después, se fundó la escuela que hasta hoy permanece. Sin embargo, a inicios de la década de 1960, más población fue atraída al lugar por la actividad comercial y las exploraciones efectuadas por empresas petroleras (Rodríguez, 2018, pág. 43). Otro hecho conocido es la creación en 1961 de una pista de aterrizaje en Boca Manu con el fin de exportar maderas finas (MacQuarrie, 1992, pág. 62). Considerando ambos eventos, puede estimarse que la IE de Boca Manu fue fundada hace aproximadamente cincuenta años.

Entre las décadas de 1980 y 1990, cuando los pueblos indígenas de la Amazonía emergieron como actores políticos e interpararon tanto al Estado como a la sociedad nacional por las condiciones precarias en las que vivían (privados

de acceso a servicios básicos), pasaron a ocupar el centro de la atención de numerosas políticas públicas. Sin embargo, su implementación, dirigida a atender las carencias más notorias, por lo general, fracasó en el logro de sus objetivos (casi siempre, debido a la escasa comprensión de las realidades indígenas en las que se intervenía).

Este ha sido también el caso de la oferta del servicio educativo estatal que, si bien se ha ampliado durante las tres últimas décadas, cuenta con pocos logros efectivos, como se verá a continuación.

## 2.2. El arribo de la educación estatal

Luego de que los misioneros del ILV se marcharon del PNM, en 1974, la escuela bilingüe que habían creado desapareció. Para los Matsigenka nucleados alrededor de Tayakome, ello implicó dejar de acceder al tipo de servicio educativo disponible durante una década. No obstante, la RESSOP siguió operando en la zona, así como en Boca Manu, donde, en el marco de su convenio con el Estado peruano, auspiciaba el funcionamiento de una escuela, que fue abierta de nuevo probablemente a inicios de la década de 1970. En otras palabras, aunque los Matsigenka del PNM se desligaron de la educación escolar en la década de 1970, la Iglesia católica, a través de la RESSOP, continuaba respaldando la consolidación y la expansión de la educación formal en la zona.

De esa manera, en 1982, cuando la comunidad de Tayakome se había vuelto a consolidar (estuvo a punto de colapsar tras la salida del ILV, debido a que algunas familias también se marcharon), la RESSOP decidió fundar allí una nueva escuela. La responsabilidad de su funcionamiento recayó en un joven profesor Matsigenka, originario del Alto Urubamba, quien además de su lengua nativa hablaba castellano y contaba con estudios, inconclusos, de pedagogía. Años más tarde, en 1984 o 1987, la RESSOP fundó otra escuela en Yomibato, comunidad que, como se dijo, se había constituido con una parte de las familias ausentadas de Tayakome y con otras que, de forma recurrente, comenzaron a arribar de las zonas de las “cabeceras”. En este caso, se designó como docentes a una pareja de esposos, también



Escuela de la CCNN de Maizal (2006). © Archivo FZS Perú

Matsigenka del Alto Urubamba, quienes además de su lengua hablaban castellano, aunque tampoco habían concluido su formación como docentes.

Pese a que se desconocen detalles acerca de cómo funcionaban ambas escuelas durante los primeros diez años de existencia, se cuenta con algunas referencias sobre ellas hacia 1995 gracias a un breve reporte realizado por la administración del PNM en el que se describen diferentes aspectos de la vida social de estas comunidades y, entre ellos, se formula una escueta mención al tema educativo (Detan, 1995).

En el aquel documento se señala que ambas escuelas brindaban únicamente formación primaria (de primero a quinto grado), siendo la de Yomibato la que contaba con una infraestructura más amplia (dos aulas), si bien ambas estaban construidas con insumos y tecnología locales. En las dos escuelas las clases se regían bajo el modelo educativo multigrado. De hecho, en la de Tayakome, el docente enfrentaba el reto mayor, puesto que en una misma aula debía formar a estudiantes de

todos los grados de primaria. En Yomibato esta tarea era, al menos, compartida entre la pareja de docentes, aunque ambos debían atender a una población más numerosa: 24 alumnos (ibíd.).

Se manifiesta que el mayor desafío que debían enfrentar los docentes radicaba en convencer a los padres de familia de que enviaran a sus hijos a la escuela, y a los estudiantes de no abandonar su formación escolar. La deserción era muy frecuente debido a la continua repitencia de los grados de estudio y porque, al llegar a la adolescencia (13 o 14 años), los estudiantes solían convertirse en padres de familia. Además, se indica que, a pesar de que los profesores hablaban la lengua de los estudiantes, no contaban con materiales educativos adecuados a aquella realidad cultural y lingüística. A estas dificultades se sumaba la escasa participación de los padres de familia en la educación de sus hijos: no supervisaban su rendimiento ni su asistencia, no contaban con recursos económicos para proporcionarles materiales escolares e, inclusive, se desentendían de la alimentación de sus hijos.



Profesor Mauro Metaki, primer maestro de la IE de Tayakome (2006). © Archivo FZS Perú

Sin embargo, este desinterés hacia la educación escolar no era generalizado. Algunos padres consideraban que organismos externos –como el gobierno local, las federaciones indígenas o la Iglesia– debían otorgar becas a los jóvenes con mayores aptitudes para que accedieran a una mejor educación fuera de sus comunidades.

Una década después, el funcionamiento de estas escuelas presentaba casi las mismas deficiencias, como precisan dos diagnósticos socioeducativos llevados a cabo por organizaciones no gubernamentales que trabajaban en la zona. En uno de ellos (del año 2006), se describe el desarrollo de los procesos educativos en las escuelas a las que asisten alumnos Matsigenka del PNM; en el otro (del año 2008) se abordan los mismos tópicos, si bien considerando un grupo de CCNN emplazadas fuera de este territorio.

En el diagnóstico del año 2006 se señala que dos años antes se había fundado una nueva escuela al interior del PNM, en la comunidad de Maizal. Este hecho evidenciaba que el servicio educativo continuaba ampliándose y que la población

escolar mantenía una tendencia al incremento. Por ejemplo, en Yomibato la escuela se había fundado con 24 alumnos en 1984, y para el año 2006 albergaba a 59 estudiantes: en dos décadas a población escolar había aumentado a más del doble. Estos cambios también se percibían en la infraestructura educativa que organismos de la administración regional de Madre de Dios comenzaron a construir, sobre todo en Tayakome, Yomibato y, en menor medida, Maizal.

Sin embargo, la ampliación del servicio educativo no implicaba necesariamente el mejoramiento de la calidad educativa: en dos de las escuelas, las responsabilidades pedagógicas para atender los cinco grados de primaria seguían recayendo en un solo docente, y en la otra se encontraban en manos de dos docentes, igual que en la década anterior. En tales condiciones, los avances pedagógicos eran limitados, puesto que los docentes enfrentaban grandes inconvenientes para atender de manera simultánea a estudiantes de niveles distintos y, además, de edades muy dispares en la misma aula. V. Baquerizo indica al respecto:

*Las escuelas unidocentes multigrado generan un gran reto para los docentes, pues deben no sólo ocuparse de que niños de diferentes edades y grados no se distraigan mientras enseña a otro grupo, sino que aprendan la lección a pesar del poco tiempo que se le dedica a cada grado. [...] Los niños se desconcentran [...], al más mínimo estímulo, ya que no todos [...] desempeñan las actividades de cada grado en la misma aula (Baquerizo, 2008).*

A esta debilidad estructural de los procesos pedagógicos, se añadían otras igual de complejas. Los docentes seguían sin contar con materiales educativos bilingües necesarios para trabajar con los niños Matsigenka (en su gran mayoría, monolingües en su idioma), a quienes los textos en castellano no les servían de mucho. El desfase se acrecentaba porque los docentes carecían de competencias adecuadas para adaptar el diseño curricular básico a la realidad de sus estudiantes; por tanto, no lograban cumplir con los objetivos curriculares exigidos por el Ministerio de Educación. Evidentemente, este conjunto de limitaciones originaba que los procesos pedagógicos fracasaran, lo que ocasionaba que

los estudiantes se distanciaran de la formación escolar, ausentándose de manera recurrente de clases hasta que, en algún momento, desertaban por completo. Esta situación se agudizaba por comportamientos culturales que conducían a que los jóvenes, desde edades muy tempranas, establecieran relaciones matrimoniales. De tal manera, hasta el año 2006, tras dos décadas de funcionamiento, la escuela estatal instalada en el PNM tenía pocos logros que mostrar.

Con todo, esta situación no difería mucho de las de otras escuelas que funcionaban en CCNN ubicadas fuera del PNM, como lo señala el segundo reporte socioeducativo mencionado.

Los docentes de esas escuelas también manifestaban que enfrentaban severas limitaciones para adecuar el Diseño Curricular Nacional y los materiales educativos de los que disponían a la realidad de sus alumnos (aunque por razones distintas a las descritas para los Matsigenka del PNM). La adecuación curricular no se lograba porque la mayoría de los profesores –provenientes, en su mayor parte, de los Andes– desconocían el contexto cultural y ambiental amazónico, con



Salón multigrado de Yomibato, antes de la construcción de la nueva escuela (2016). ©Daniel Rosengren / FZS Perú

el cual no lograban construir nexos duraderos porque sus contratos laborales no garantizaban una continuidad mayor a dos años.

Asimismo, se constataba que el interés de los niños por la escuela tampoco era constante y que su concentración duraba pocas horas al día, siendo esta situación más crítica en escuelas en donde predominaba la lengua materna indígena de los estudiantes (donde se presentaban serias limitaciones en la enseñanza de la lecto-escritura porque los docentes buscaban que los niños aprendieran a leer y escribir en castellano). En sentido inverso, los jóvenes indígenas que culminaba la primaria en escuelas donde los docentes eran bilingües y pasaban a la secundaria, en centros poblados mayores, tenían un bagaje lingüístico limitado en castellano. Este escenario se complicaba más debido a que los padres de familia no ayudaban a sus hijos en las actividades escolares y, en algunos casos, mantenían una relación pernicioso con los menores debido al consumo excesivo de alcohol. Las repercusiones de este conjunto de inconvenientes derivaban en comportamientos semejantes a los asumidos por los adolescentes Matsigenka: la deserción definitiva de la vida escolar acaecía por lo general luego de los 14 años, cuando las mujeres, en especial, constituían una nueva familia o los varones preferían dedicarse a trabajar.

De esta suerte, puede aseverarse que –con leves variantes– el modelo educativo estatal que comenzó a expandirse y consolidarse desde inicios de la década de 1980 hasta fines de la primera década del presente milenio, tanto en las CCNN que se hallan dentro del PNM como en sus alrededores, mantuvo casi las mismas deficiencias estructurales a lo largo de treinta años.

En síntesis, las escuelas de la zona tuvieron que funcionar con docentes que contaban con escasa formación pedagógica y debían atender de forma simultánea a estudiantes de diferentes grados en una misma aula, con el agravante de no contar con materiales educativos adecuados. Los obstáculos se acrecentaban por el elevado grado de monolingüismo en idiomas nativos que compartían la mayor parte de los estudiantes indígenas, lo que dificultaba tanto la comunicación cuando sus profesores eran foráneos como la comprensión de textos educativos escritos en español. Por último, la falta de acompañamiento de los padres de familia en la vida escolar de sus hijos terminaba por cerrar el círculo que dictaminaba el fracaso del modelo educativo estatal. La expresión más clara de la inviabilidad de este modelo se revelaba cuando los estudiantes llegaban a la adolescencia y, pudiendo entonces decidir sobre su futuro, optaban por desertar de las escuelas.



### III.

## Configuración del Servicio Educativo Actual

**“Mandamos a nuestros hijos al colegio para que aprendan castellano y que nos ayuden en la comunicación con otras personas que llegan de fuera [...] No sabemos qué quieren hacer cuando terminen primaria, es algo que no les hemos preguntado. Si ellos quieren seguir estudiando necesitamos que nos ayuden” (madre de familia de la CN Tayakome, 2019).**

Desde inicios de los años 2000, el PNM contempló como parte de su gestión la promoción e implementación de actividades de educación ambiental dirigidas tanto a la población adulta como a los alumnos de las escuelas de la zona. Este proceso implicaba que el PNM y las entidades que respaldan su gestión efectuaran un acercamiento a la realidad de las IIEE instaladas dentro de esta ANP y en sus alrededores.

Constatando las múltiples carencias en las que se desenvolvía la labor docente, el PNM y las organizaciones cercanas decidieron respaldar a la UGEL Manu, implementando acciones dirigidas a facilitar una parte de sus labores de gestión. En principio, advirtiendo la recurrente ausencia de los funcionarios de la UGEL Manu en la jurisdicción de esta ANP, debida por lo general a que no disponían de recursos económicos suficientes ni de medios de transporte adecuados para llegar hasta esta zona de difícil acceso, el PNM y sus aliados resolvieron brindar apoyo en el traslado de docentes y funcionarios.

Esta coordinación interinstitucional se fue consolidando con el paso del tiempo y, durante la gestión 2018, se resolvió ampliar el respaldo, apuntando al mejoramiento de la calidad educativa. El paso más importante en este sentido fue la creación, en mayo del 2019, de una Red Educativa Rural que articuló a 18 IIEE instaladas en siete comunidades indígenas y un centro poblado; aspiración que pudo consolidarse gracias a que el

nuevo Plan Maestro del PNM (2019-2023) estableció las condiciones adecuadas para implementar acciones destinadas a la ampliación del acceso a la educación escolar, la incidencia en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo y la promoción del ingreso a la educación superior.

En lo que sigue se expondrán aspectos centrales del funcionamiento del servicio educativo en las IIEE que conforman esta Red. Dado que un número importante de estudiantes accede al nivel de secundaria en IIEE ubicadas fuera del ámbito de la Red, habitando en Residencias Estudiantiles durante el año escolar, también se describirá cómo se organizan y funcionan estos centros de acogida.

### 3.1. Conformación y caracterización de la Red Educativa Rural Manu

El año 2017, el MINEDU, en tanto órgano de gestión, consideró viable la constitución de redes educativas rurales en jurisdicciones territoriales extensas que formen parte del ámbito de intervención de una UGEL que enfrente dificultades para brindar atención ordenada y oportuna a las demandas y problemas educativos de un conjunto de IIEE que compartan una realidad semejante y relativa cercanía física<sup>16</sup>.

En función de estos criterios y del compromiso asumido por el PNM con el mejoramiento de la calidad educativa en las IIEE instaladas en su jurisdicción, el año 2019 un conjunto de organizaciones privadas y públicas<sup>17</sup> -que respaldan la gestión de esta ANP, brindan soporte técnico a la UGEL de la provincia del Manu<sup>18</sup> y acompañan mediante programas de desarrollo a las poblaciones indígenas de las CCNN del distrito de Fitzcarrald- decidieron constituir la Red Educativa Rural (RER) Manu.

Esta iniciativa surgió para encarar las condiciones



Representantes de las instituciones que forman parte de la Red Educativa Rural Manu (2020). ©Carolina Flores / FZS Perú

educativas deficientes descritas en el acápite anterior. Así, se consideró que descentralizar la gestión educativa de la UGEL Manu permitiría enfrentar con mayor eficiencia el “elevado índice de fracaso escolar debido a la limitada formación de los docentes, lo que no les permite implementar un currículo acorde a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes”<sup>19</sup>, problema que se enfrentaba especialmente en las escuelas instaladas en comunidades indígenas ubicadas al interior del PNM y en su entorno.

Consiguientemente, la RER Manu se ha planteado mejorar la calidad profesional de los docentes, propiciar la formación de comunidades académicas y optimizar tanto materiales como recursos humanos, sin dejar de lado las coordinaciones intersectoriales e interinstitucionales al interior de su ámbito territorial. Además, ha considerado prioritario

fortalecer la planificación curricular, los programas de educación ambiental que se desarrollan desde hace algunos años y la gestión del servicio educativo en función de las necesidades y características de la población escolar, así como implementar estrategias para garantizar la permanencia de los docentes en sus puestos de trabajo.

Finalmente, busca impulsar la participación organizada de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad educativa en general en todos los procesos educativos.

No obstante, es importante señalar que parte de los propósitos trazados por la RER Manu, de alguna forma, dan continuidad a dos programas nacionales de mejoramiento de la calidad educativa, que fueron implementados en la región,

16 Resolución Secretaría General N°004 - 2019 - MINEDU “Lineamientos que orientan la Organización y Funcionamiento de RER”.

17 Formaron parte de esta iniciativa la Dirección Regional Educativa de Madre de Dios, la Municipalidad Distrital de Fitzcarrald, San Diego Zoo Global Perú, la Sociedad Zoológica de Fráncfort, la RESSOP y la FENAMAD.

18 Desde el 2016, la FZS ha promovido campañas para sensibilizar a los estudiantes de las IIEE del PNM y de sus alrededores sobre temas referidos a la conservación de la biodiversidad amazónica. Igualmente, desde el 2017, San Diego Zoo Global ha implementado un programa de visitas a la EBCC con el propósito de que docentes y estudiantes comprendan el valor del ecosistema de selva tropical desde una perspectiva tanto científica como indígena.

19 Brígida Peraza, especialista EIB del MINEDU.



Taller de cine en la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka (2019). @Gabriela Maldonado / FZS Perú

por el MINEDU, entre los años 2015 y 2018.

Uno de estos fue el Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA), el cual se propuso alcanzar “logros de aprendizaje” de calidad entre estudiantes de la modalidad de Educación Básica Regular, aunque solo estuvo dirigido a niños del nivel primario (entre 3 y 7 años). El acompañamiento pedagógico que se promovió, se hizo desde el 2010 pero recién el 2015 fue implementado en las IIEE del interior del PNM, en cumplimiento de un acuerdo sostenido entre la FZS y la DRE - MDD. Sin embargo, al año siguiente, el MINEDU cambió el PELA por un programa equivalente denominado Acompañantes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), el cual estuvo dirigido de forma exclusiva a las IIEE con población escolar indígena. En este caso, la mayor parte de las IIEE de la RER Manu fueron beneficiadas, sobre todo porque dentro del acompañamiento pedagógico se consideró el modelo educativo intercultural bilingüe y se abarcó a un sector más amplio de estudiantes: los niveles de inicial y primaria. Lamentablemente, ambas iniciativas estatales dejaron de funcionar en la jurisdicción de la UGEL Manu, desde el 2019.

Teniendo en cuenta las limitaciones que ambos programas estatales presentaron, la RER Manu,

para alcanzar los objetivos propuestos, hasta el 2021 ha desarrollado una serie de acciones entre las cuales se pueden mencionar: *a)* realización de cuatro talleres de capacitación en Educación Intercultural Bilingüe y Convivencia Escolar (en las instalaciones de la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka en Boca Manu), dirigidos en promedio a 50 docentes<sup>20</sup>; *b)* elaboración de 135 módulos educativos (Sesiones de Aprendizajes) contextualizados a la realidad ambiental y cultural del Manu, que serán implementados desde el año 2022; *c)* promoción del acceso a la educación virtual mediante dispositivos electrónicos (*tablets*) entregados por el MINEDU en el contexto de la pandemia originada por la COVID 19; *d)* respaldo técnico y logístico a las labores que desarrolla la UGEL Manu, y *e)* facilitar el acceso a la educación universitaria a los jóvenes egresados del nivel secundario.

Todas las acciones emprendidas han partido de la constatación de que la RER Manu es una red educativa predominantemente indígena, puesto que casi toda su población escolar forma parte de alguno de los tres pueblos indígenas locales (Matsigenka, Yine y Harakbut). En la siguiente Tabla se presenta una relación de las IIEE que forman parte de esta Red, considerando la Comunidad de

Tabla 1. Instituciones Educativas que forman parte de la RER Manu según CCNN y pueblo indígena

| UBICACIÓN                           | COMUNIDADES                | PUEBLO INDÍGENA             | NOMBRE DE LAS IIEE           | NIVEL            |
|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------|
| Dentro del Parque Nacional del Manu | Yomibato                   | Matsigenka                  | N° 360                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | Juan José Larreñeta          | Primaria         |
|                                     |                            |                             | N° 52116 Juan José Larreñeta | Secundaria       |
|                                     | Sarigueminike (Cacaotal)   | Matsigenka                  | N° 429                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 52245                     | Primaria         |
|                                     | Tayakome                   | Matsigenka                  | N° 364                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 50875                     | Primaria         |
|                                     | Tshirerishi (Maizal)       | Matsigenka                  | N° 430                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 52240                     | Primaria         |
| Zona de amortiguamiento del PNM     | Diamante                   | Yine y Matsigenka           | N° 327                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 50843                     | Primaria         |
|                                     |                            |                             | Diamante                     | Secundaria       |
|                                     | Boca Manu (centro poblado) | Mestizos, Matsigenka y Yine | N° 345 Boca Manu             | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 50876 Boca Manu           | Primaria         |
|                                     |                            |                             | Boca Manu                    | Secundaria       |
|                                     | Isla de los Valles         | Yine y Matsigenka           | N° 407                       | Inicial - Jardín |
|                                     | Puerto Azul                | Harakbut y Yine             | N° 406                       | Inicial - Jardín |
|                                     |                            |                             | N° 52217 Puerto Azul         | Primaria         |

Fuente: Área estadística de la DRE MDD  
Elaboración: Cristina Faura

20 Estos eventos fueron facilitados por profesionales de la DIGEIBIRA (del MINEDU), la Universidad Sedes Sapientiae- Filial Nopoki, la FZS y SDZG.

procedencia y el pueblo indígena al cual pertenece el alumnado.

La población estudiantil de las comunidades del interior del PNM es mayoritariamente Matsigenka (310 alumnos), y un grupo de jóvenes de este mismo grupo (15) estudia en Boca Manu; para el año 2019, más del 60% de los escolares matriculados en las IIEE de la Red pertenecían a este conjunto étnico. El total de estudiantes de la Red durante esa gestión fue de 541, concentrándose en Yomibato la tercera parte de ese universo (34%), mientras que el número de docentes alcanzaba a 55, agrupándose también la tercera parte de ellos en dicha comunidad. Cabe señalar que, en tres IIEE del nivel primario (dos de ellas Matsigenka y la otra Harakbut), todavía funciona el modelo educativo unidocente. Información detallada

Tabla 2. Número de estudiantes y docentes de la RER Manu por comunidad o centro poblado

| UBICACIÓN                           | COMUNIDADES |                            | N° ESTUDIANTES 2019 |          |            | TOTAL ESTUDIANTES | N° DOCENTES 2019 |          |            | TOTAL DOCENTES |
|-------------------------------------|-------------|----------------------------|---------------------|----------|------------|-------------------|------------------|----------|------------|----------------|
|                                     |             |                            | INICIAL             | PRIMARIA | SECUNDARIA |                   | INICIAL          | PRIMARIA | SECUNDARIA |                |
| Dentro del Parque Nacional del Manu | 1           | Yomibato                   | 46                  | 106      | 33         | 185               | 5                | 7        | 7          | 19             |
|                                     | 2           | Sarigueminike (Cacaotal)   | 4                   | 15       | -          | 19                | 1                | 1        | -          | 2              |
|                                     | 3           | Tayakome                   | 22                  | 52       | -          | 74                | 2                | 3        | -          | 5              |
|                                     | 4           | Tshirerishi (Maizal)       | 12                  | 20       | -          | 32                | 1                | 1        | -          | 2              |
|                                     |             | Subtotal                   | 84                  | 193      | 33         | 310               | 4                | 12       | 7          | 28             |
| Zona de amortiguamiento del PNM     | 5           | Diamante                   | 28                  | 49       | 31         | 108               | 2                | 3        | 7          | 12             |
|                                     | 6           | Boca Manu (centro poblado) | 11                  | 38       | 43         | 92                | 1                | 3        | 8          | 12             |
|                                     | 7           | Isla de los Valles         | 11                  | -        | -          | 11                | 1                | -        | -          | 1              |
|                                     | 8           | Puerto Azul                | 5                   | 15       | -          | 20                | 1                | 1        | -          | 2              |
|                                     |             | Subtotal                   | 55                  | 102      | 74         | 231               | 5                | 7        | 15         | 27             |
|                                     |             | TOTAL                      | 139                 | 295      | 107        | 541               | 14               | 19       | 22         | 55             |

Fuente: Área estadística de la DRE MDD  
Elaboración: Cristina Faura



Estudiantes de la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka (2018). ©Archivo FZS Perú

sobre el número de estudiantes y docentes, de acuerdo al lugar de funcionamiento de las IIEE, puede apreciarse en la Tabla 2.

De otro lado, cabe subrayar que 17 de las 18 IIEE que conforman la RER Manu han sido focalizadas como parte del Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe<sup>21</sup> (MSEIB), aprobado en la gestión 2018 por el MINEDU. Según este modelo, en estas IIEE, se debería garantizar un servicio educativo de calidad con pertinencia cultural y lingüística, acorde a las características, escenarios y demandas de los estudiantes<sup>22</sup> y de los pueblos indígenas a los que pertenecen.

En la norma que sustenta este modelo se define que en el país existen cinco escenarios socioculturales y lingüísticos, caracterizados a partir de los diferentes grados de dominio y uso que los estudiantes indígenas realizan de su lengua materna y del castellano en los espacios sociales en los que conviven.

En función de esta realidad diferenciada, dichos escenarios deberán ser abordados a través de tres formas de atención pedagógica específicas: *EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico* (atención a estudiantes que comprenden y se expresan fluidamente o tiene un uso predominante en lengua originaria y un castellano con poco dominio comunicativo); *EIB de Revitalización cultural y lingüística* (atención a estudiantes que comprenden y se expresan fluidamente en castellano y son bilingües pasivos, pero tienen prácticas y referentes fuertemente arraigados de su población originaria), y *EIB en Ámbitos urbanos* (atención a estudiantes de pueblos originarios o indígenas que se encuentran en contextos urbanos y cuentan con diferentes niveles de bilingüismo).

Considerando esta categorización, la realidad educativa de la RER Manu corresponde a las dos primeras formas de atención pedagógica. Por consiguiente, en la Tabla 3 pueden distinguirse las características de cada IE incluida en el Registro Nacional de IIEE que

21 Aprobado mediante Resolución Ministerial N°519-2018-MINEDU.  
22 Declaración del ministro de Educación, Daniel Alfaro (2018), disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/19241-minedu-aprueba-modelos-de-educacion-intercultural-bilingue-y-de-secundaria-en-alternancia>

Tabla 3. Escenarios lingüísticos en función de la forma de atención en el MSEIB

| COMUNIDADES                | NIVEL            | MODALIDAD | FORMA DE ATENCIÓN      | ESCENARIO LINGÜÍSTICO | LENGUA ORIGINARIA 1 | LENGUA ORIGINARIA 2 |
|----------------------------|------------------|-----------|------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| Yomibato                   | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
|                            | Secundaria       | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | No consta           |
| Sarigueminike (Cacaotal)   | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
| Tayakome                   | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Matsigenka          | No consta           |
| Tshirerishi (Maizal)       | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | No consta           |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | No consta           |
| CN Diamante                | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 1                     | Yine                | Matsigenka          |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Yine                | Matsigenka          |
|                            | Secundaria       | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Yine                | No consta           |
| Boca Manu (centro poblado) | Inicial - Jardín | EBR       | No corresponde         | No corresponde        | No corresponde      | No corresponde      |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | Yine                |
|                            | Secundaria       | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | Yine                |
| CN Isla de los Valles      | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Fortalecimiento | 2                     | Matsigenka          | Yine                |
| CN Puerto Azul             | Inicial - Jardín | EIB       | EIB de Revitalización  | 3                     | Harakbut            | Matsigenka          |
|                            | Primaria         | EIB       | EIB de Revitalización  | 3                     | Harakbut            | Matsigenka          |

Fuente: <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>  
Elaboración: Cristina Faura

brindan el Servicio EIB<sup>23</sup>, así como cuál es la primera lengua originaria que los estudiantes emplean y, en algunos casos, cuál es la segunda.

La información consignada en la anterior tabla permite observar diferencias entre las IIEE que se encuentran dentro del PNM y las que se sitúan

fuera del mismo. De acuerdo a la clasificación antes descrita, a las primeras les correspondería implementar la forma de atención EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, mientras que a las segundas la EIB de Revitalización cultural y lingüístico. Esta situación diferenciada responde a la presunción de que la población que habita al

interior del PNM presenta una alta cohesión étnica y lingüística; mientras que aquella que lo hace fuera experimenta un debilitamiento en ambos aspectos en razón del fuerte influjo de la sociedad mayor

Con la finalidad de entender con mayor precisión de qué manera viene funcionando el servicio educativo en las IIEE que forman parte de la RER Manu, en el siguiente acápite se exponen los alcances de la oferta educativa estatal.

3.2. Características de la oferta del servicio educativo

Tomando en cuenta los parámetros metodológicos

establecidos por el MINEDU (2019) para evaluar el funcionamiento de la oferta del servicio educativo, en lo que sigue se expondrán sus cuatro componentes fundamentales.

3.2.1 El acceso al servicio educativo

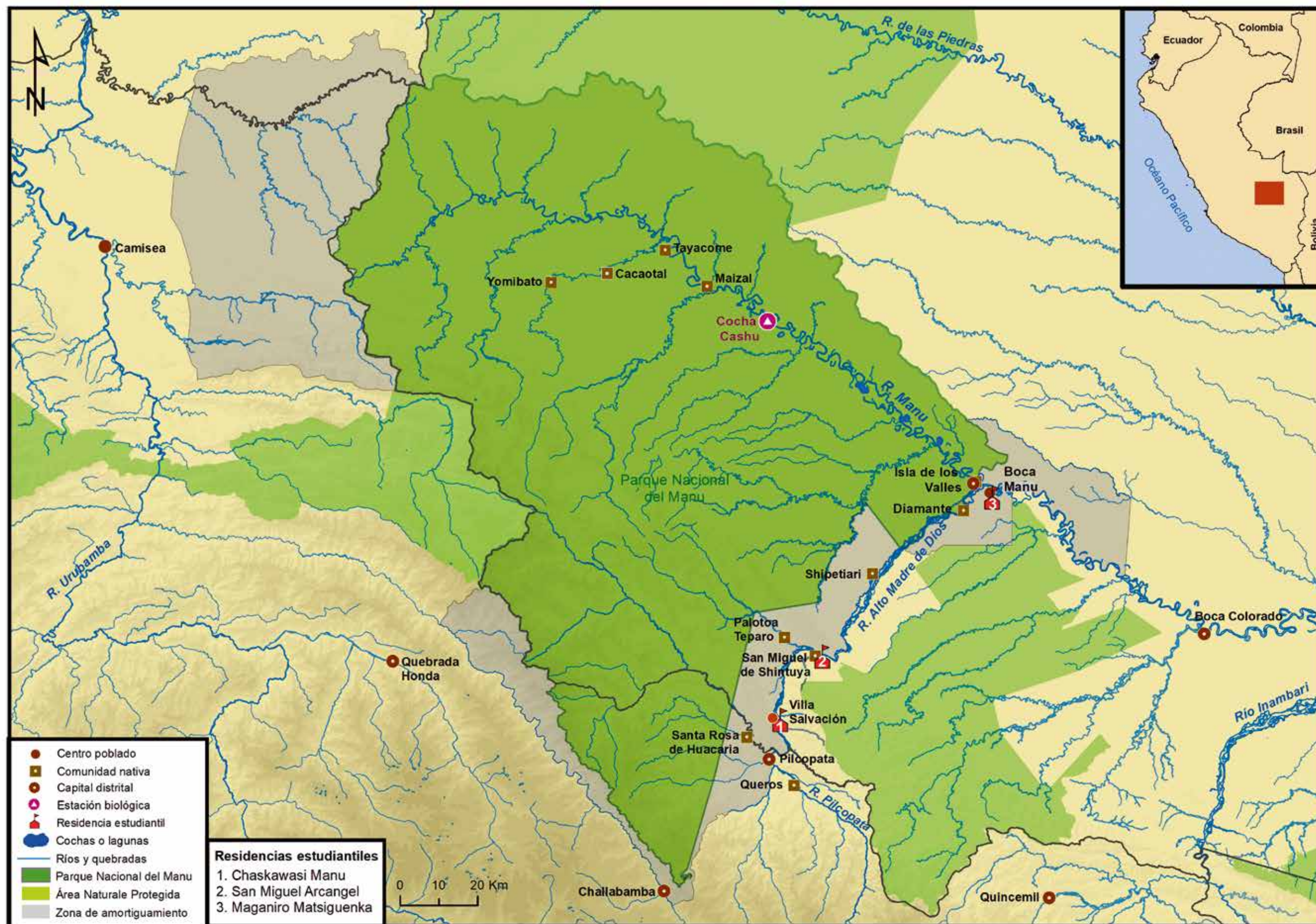
Si se entiende por acceso al correlato del derecho a la educación, implica que toda persona debe contar con servicios educativos en los que pueda permanecer hasta culminar el nivel de educación básica, que es de carácter obligatorio de acuerdo a la Ley General de Educación. En ese sentido, interesa indagar cuáles son las posibles causas que condicionan que determinado grupo poblacional no culmine la educación básica, ya sea



Nueva infraestructura de la escuela en Yomibato (2018). ©Karol Mejía / FZS Perú

23 Resolución Viceministerial N°185-2019-MINEDU, que actualiza el Registro Nacional de IIEE que brindan el Servicio de EIB. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>

## COMUNIDADES NATIVAS, CENTROS POBLADOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y RESIDENCIAS ESTUDIANTILES DE LA RER MANU





Estudiantes de la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka (2016). ©Daniel Rosengren / FZS Perú

porque nunca accedió a ella o porque lo hizo, pero diversas circunstancias impidieron la conclusión de aquel proceso (Barros, 2015). En ese marco, resulta fundamental identificar las condiciones que suelen afectar la continuidad en el servicio y/o constituyen factores de expulsión, por lo general asociados con los movimientos migratorios y el grado de accesibilidad de los estudiantes a las IIEE.

De tal manera, enseguida se examina la forma en la que se presenta dicha realidad en el contexto de la Red Educativa Rural (RER) Manu.

### Los márgenes del servicio educativo

En los ocho asentamientos –siete comunidades nativas (CCNN) y un centro poblado– donde funcionan las IIEE que forman parte de la Red se ofrece acceso al nivel de educación inicial; pero el nivel primario se brinda solo en siete de ellas, y el nivel secundario únicamente en tres de los asentamientos, siendo Yomibato la única comunidad que accede a dicho servicio dentro del PNM.

Por tanto, en el ámbito de la Red, los alumnos que cursan los niveles de inicial y primaria se encuentran atendidos en sus mismas comunidades; pero muchos estudiantes que finalizan primaria no pueden acceder a secundaria en su misma comunidad, puesto que la misma no dispone de este servicio. Este es el caso de las CCNN de Sarigueminike, Tayakome y Tshirerishi dentro del PNM, y de la CN de Puerto Azul fuera de esta ANP.

Según el número de matriculados durante la gestión 2019, 46 estudiantes (22 alumnas y 24 alumnos) de la RER Manu finalizaron sexto de primaria en aquel año. De ellos, 38 pueden acceder a secundaria en sus mismas comunidades (21 en Yomibato, 9 en Boca Manu y 8 en Diamante); mientras que 8 alumnos no cuentan con acceso a secundaria en el lugar que habitan (7 estudiantes de comunidades situadas dentro del PNM y 1 de Puerto Azul). Si estos estudiantes desean continuar sus estudios de secundaria, deberán abandonar el lugar donde vive su familia, para instalarse en alguna de las tres localidades que cuentan con

una residencia estudiantil en la zona: Boca Manu, CN de Shintuya y Villa Salvación<sup>24</sup> (disponen de 20, 35 y 18 plazas disponibles, respectivamente), las cuales facilitan el acceso al nivel de secundaria y proveen alojamiento, supervisión, manutención y acompañamiento.

Las entrevistas realizadas a padres y madres de familia evidenciaron que desean asegurarse de que alguien cuide y oriente a sus hijos en el lugar a donde vayan a continuar sus estudios, lo cual es muy difícil de comprobar desde sus comunidades. Este recelo, así como la falta de recursos económicos para dar en custodia a sus hijos cuando abandonan la comunidad e ingresan en espacios de una dinámica social diferente, determina que algunos padres y madres de familia opten por mantenerlos junto a ellos. Hace algunos años, en las residencias se contaba con un mayor número de estudiantes masculinos, puesto que era más difícil para las familias dejar marchar a las hijas, por temor a que pudieran estar expuestas a algún peligro; sin embargo, durante los últimos años, las tres residencias cuentan con un mayor número de estudiantes femeninas.

### Desplazamientos migratorios

En las entrevistas efectuadas a los diferentes actores educativos se les preguntó acerca de la movilidad de las familias y la migración. La mayoría de las respuestas indican que la dinámica migratoria en el ámbito de la RER del Manu no es intensa: son muy pocas las familias que migran, así como tampoco llegan foráneos a vivir en las poblaciones que forman parte de la Red (apenas fueron mencionados los casos de dos o tres familias por comunidad).

Sin embargo, se sabe que familias Matsigenka provenientes de las zonas más altas, llamadas de cabecera, se establecen en la CN de Yomibato con la finalidad de que sus hijos asistan al colegio. Estas familias no dominan el idioma español y se conoce que algunas de ellas, no pudiendo

acostumbrarse a la dinámica de la comunidad ni de la IE, regresaron a sus zonas de procedencia. Esta dinámica fue percibida hace algunos años (Herrera, 2014)<sup>25</sup>, razón por la cual se sostuvo que Yomibato era el núcleo “receptor” de la población Matsigenka en contacto inicial. Lo opuesto ocurría en Tayakome, dado que esta comunidad –probablemente debido a su mayor contacto con el exterior– funcionaba como “expulsora” de jóvenes, principalmente, que salían a trabajar o a estudiar.

Por lo general, los desplazamientos migratorios son de carácter temporal y se realizan hacia centros poblados de la zona, como Boca Manu, Salvación o Atalaya. Los motivos mencionados para realizar estos desplazamientos apuntan a la carencia de recursos económicos, situación que mueve a los jóvenes a emplearse en labores eventuales (tripulantes de embarcaciones, peones agrícolas), llevándose algunas veces a sus familias con ellos. En otras ocasiones, parten hacia grandes centros urbanos, como Cusco o Puerto Maldonado, y se insertan en actividades económicas mejor pagadas.

Aunque es menos frecuente, algunas familias –sobre todo, de las comunidades que se encuentran fuera del PNM– deciden migrar hacia lugares en donde sus hijos puedan continuar sus estudios secundarios. Si no puedan efectuar este desplazamiento, considerarán la alternativa de enviar a sus hijos a alguna de las tres residencias estudiantiles que funcionan en la zona.

### Accesibilidad y tiempo de traslado

Como se mencionó, la RER Manu está constituida por 18 IIEE; ocho de ellas corresponden al nivel de inicial, siete al nivel de primaria y tres al nivel de secundaria. La CN de Isla de los Valles es la única de las ocho poblaciones que no dispone de nivel primario, debido a su cercanía con el centro poblado de Boca Manu, que imparte los tres niveles, donde los alumnos de esta comunidad tienen acceso a la escolaridad obligatoria.

<sup>24</sup> Debido a la pandemia originada por la COVID-19, en agosto del 2020 los estudiantes de las tres residencias retornaron a sus comunidades y continuaron estudiando a distancia, mediante teléfonos celulares. Durante la gestión 2021 solo una de las residencias (la de Boca Manu) ha sido reabierto, y probablemente otra (la de Villa Salvación) sea cerrada de forma definitiva.

<sup>25</sup> “Diagnóstico sobre el uso de la tierra y prácticas agrícolas en dos comunidades Matsigenkas del PNM”, Enrique Herrera Sarmiento, FZS, 2014, pág. 19.



Escolares de diferentes etnias asisten a la IE de Boca Manu. ©Archivo FZS Perú.

Resulta relevante analizar, considerando cada nivel, si las IIEE se encuentran en zonas geográficamente estratégicas, garantizando de ese modo mayor acceso y cobertura.

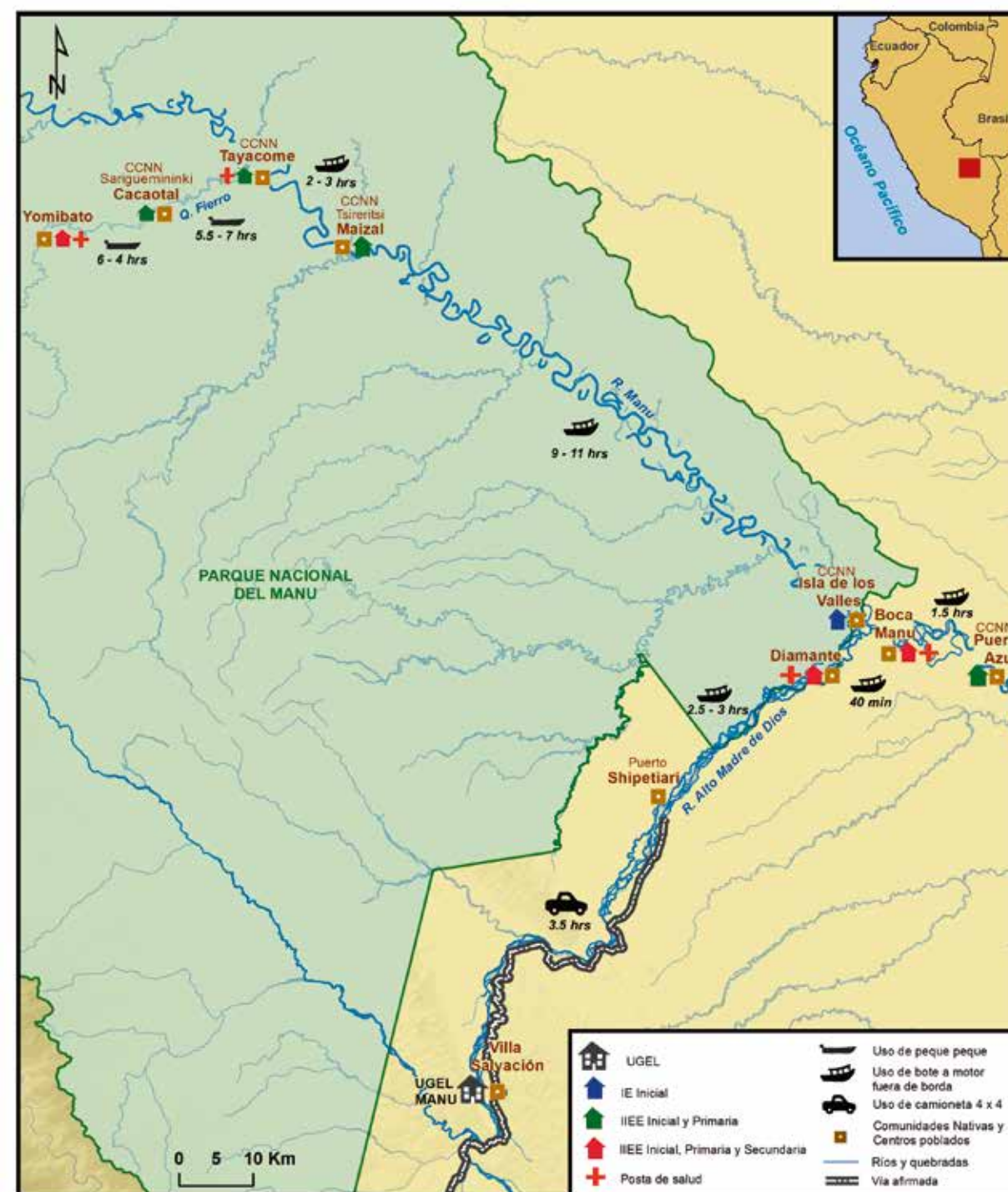
*Nivel de inicial.* Todas las poblaciones tienen acceso a este nivel. El tiempo de traslado de los estudiantes hasta el centro educativo es, en la mayoría de los casos, menor a 15 minutos, debido a que la población se encuentra nucleada en su mayor parte y sus casas se hallan cerca de las IIEE. Solamente se presentan dificultades para los alumnos de inicial en las CCNN de Yomibato y Sarigueminike, en donde algunas familias todavía residen alejadas de las IIEE; allí, los pequeños estudiantes enfrentan dificultades para llegar al colegio, sobre todo si deben cruzar alguna quebrada en tiempo de lluvias. Habitualmente, los hermanos mayores acompañan a los más pequeños en esta travesía.

*Nivel de primaria.* En este caso ocurre algo parecido a lo mencionado para el nivel de inicial: todas las

comunidades disponen de IIEE con este nivel y no hay problemas de accesibilidad para la mayoría de los alumnos, excepto para los de algunas familias que viven muy alejadas y el traslado implica cruzar alguna quebrada o río (como se dijo, los estudiantes de Isla de los Valles acceden al nivel de primaria en Boca Manu, que dista entre 10 y 15 minutos a pie de su comunidad).

*Nivel de secundaria.* Como se mencionó, únicamente tres de las ocho poblaciones disponen de este servicio educativo. Los estudiantes que viven en las poblaciones con este servicio, en la mayoría de los casos, indican que tardan menos de 10 minutos en llegar a la IE, y un máximo 20 minutos (es el caso de Yomibato) en los casos restantes. Esta situación es muy distinta para los educandos de las CCNN de Sarigueminike, Tayakome, Tshirerishi y Puerto Azul, quienes se verán obligados a migrar de sus comunidades si desean continuar sus estudios tras culminar la primaria.

## VÍAS DE ACCESO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA RER MANU



Fuente: trabajo de campo 2019  
Elaboración: Cristina Faura.



Estudiantes de la Residencia Estudiantal Maganero Matsigenka en el colegio de Boca Manu (2019). © Chistian Quispe / FZS Perú

En cuanto al tema de riesgos, ninguno de los entrevistados percibe que las IIEE se encuentren en zonas vulnerables o donde algún fenómeno natural implique algún tipo de riesgo. El centro poblado de Boca Manu es el que se encuentra más perjudicado por el avance del río Alto Madre de Dios, que ya ha recorrido más de 100 metros hacia la población, derribando durante este último año la construcción de la Municipalidad de Fitzcarrald; pero la IE se encuentra en la zona más alejada del río. Por otra parte, en los lugares en donde los estudiantes deben cruzar quebradas, estos no asisten a la escuela cuando llueve mucho y hay crecidas de ríos.

### 3.2.2 La calidad de la práctica pedagógica

Como se mencionó, la finalidad de la Política de Atención Educativa para la población en ámbitos rurales del año 2018<sup>26</sup> es asegurar las condiciones de calidad para el curso oportuno de las trayectorias educativas que permitan desarrollar las competencias de los estudiantes que viven en ámbitos rurales. En este sentido, es de suma importancia identificar cómo se manifiesta la

calidad del servicio educativo en el ámbito de la RER Manu, entendiendo por “calidad” el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida.

En este apartado, se pondrá énfasis en las deficiencias de la calidad educativa identificadas, así como en la forma en que estas se presentan; para ello, se tomarán como referentes de evaluación los parámetros analizados a continuación.

### Pertinencia del currículo educativo

En junio del año 2016, el Ministerio de Educación aprobó la aplicación, a partir de enero del 2017, del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica, que estableció el nuevo marco de toda acción educativa en el país. En el actual Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) figuran siete enfoques y once características del perfil del egresado de educación básica regular, y se establece que el trabajo educativo ya no debe

basarse en contenidos<sup>27</sup>, sino en el logro de competencias<sup>28</sup>.

Adecuar el currículo a la realidad regional y local supone diseñar un instrumento para desarrollar acciones pedagógicas adecuadas a cada realidad con el propósito de que el docente pueda desempeñar mejor su labor educativa cotidiana.

Al presente (2021), no existe un currículo específico para la zona ni para la región, y en los diferentes talleres celebrados se advirtió que los docentes, en buena medida, desconocen metodologías pedagógicas para trabajar las competencias del CNEB, y que las capacitaciones en temáticas del CNEB han resultado insuficientes. Además, los docentes sostienen que la falta de monitoreo y acompañamiento de la UGEL Manu a quienes ejercen su labor educativa en la RER Manu –sobre todo en el PNM, dada la lejanía de esas IIEE y la carencia de presupuesto– deriva en falencias en su desempeño. En ese sentido, los docentes indicaron percibir una especie de “abandono” por parte de las autoridades educativas.

En los diagnósticos socioeducativos de los años 2006 y 2008, ya se identificó la necesidad de contar con un currículo adecuado a la realidad de los alumnos de estas IIEE, señalándose que los profesores debían adecuar lo estipulado en el diseño curricular básico (se llamaba así en aquel momento) y que, en general, no se llegaba a cumplir ni el 40% del mismo. Además, el mayor problema detectado en ambos diagnósticos era que el material con el que contaban los docentes para sus sesiones de aprendizaje no era adecuado al entorno en el que laboraban.

Como se verá más adelante, en el periodo escolar 2019, un 80% de los docentes provenía de los departamentos de Cusco y Puno; para el periodo 2020, un 71% provenía de ambas regiones. Cabe considerar que estos docentes deben adecuar el currículo a una realidad que desconocen por

completo, y no disponen, al presente, de ningún documento que los oriente en ese sentido.

### Salud, seguridad alimentaria y materiales educativos

La mayoría de las IIEE de la RER Manu carecen de los servicios de agua potable y de electricidad. Las comunidades de Yomibato y Tayakome fueron beneficiadas en el año 2011 por un proyecto de la ONG Casa de los Niños (Rainforest Flow) que les permitió acceder a agua tratada en toda la comunidad, incluyendo las IIEE. Una situación distinta ocurre en la comunidad de Diamante, donde los docentes solicitan a los estudiantes de secundaria que lleven agua en botella cada día para que puedan consumirla durante sus horas de estudio. En el resto de las comunidades, sus pobladores acceden únicamente a agua no tratada; mientras que, en el centro poblado de Boca Manu, la IE cuenta con acceso a agua entubada.

Por otra parte, únicamente dos IIEE de las comunidades nativas cuentan con sistemas fotovoltaicos y paneles solares que proporcionan electricidad durante las clases, pero no siempre se encuentran operativos. Lógicamente, los docentes identifican esta situación como una seria limitante para el desarrollo de las clases.

Existen tres postas de salud en las comunidades nativas de la RER Manu (ubicadas en Yomibato, Tayakome y Diamante) y una en el centro poblado Boca Manu. El puesto de salud de Yomibato tuvo solo un sanitario durante el año 2019. El de Tayakome, durante los últimos meses de 2019, recibió dos profesionales más. Habitualmente, el personal de salud no se desplaza hasta las comunidades que carecen de posta, encontrándose las mismas desatendidas durante la mayor parte del año. Por estas razones, los docentes que trabajan en las comunidades nativas dentro del PNM señalan que los puestos de salud a los que tienen acceso próximo presentan

27 Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los aprendizajes. Son medios para el desarrollo de las capacidades. En el Diseño Curricular Nacional (DCN), documento anterior al CNEB, se establecen los contenidos básicos, organizados por componentes, que debe tener cada una de las áreas.

28 Facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético (CNEB, pág. 21).



Centro poblado de Boca Manu (2019). © Daniel Martínez / FZS Perú

grandes deficiencias. Consiguientemente, no están seguros de acceder a atención inmediata si ellos o sus estudiantes sufrieran un percance de salud grave; asimismo, piensan que no podrían ser evacuados a tiempo al puesto de salud del poblado Boca Manu, por falta de combustible y de motoristas.

De hecho, la mayoría de los docentes de la RER Manu considera que, a lo largo del año escolar, el personal de las postas de salud no ha colaborado activamente con la labor de las IIEE. En algunos casos, las IE han recibido su visita, una vez al año, para llevar adelante campañas de salud y charlas de educación sexual, las cuales además no han sido consideradas adecuadas por la mayoría de los docentes de secundaria<sup>29</sup>. Por su parte, el personal de las postas afirma que tropieza con limitaciones, tanto en recursos humanos como

logísticos, para desplazarse por río desde sus bases hacia comunidades medianamente cercanas que carecen de una posta.

El centro poblado de Boca Manu presenta una situación distinta respecto a las comunidades nativas. La posta de Boca Manu es la mejor implementada de todas las instaladas dentro del ámbito de la RER Manu, donde los casos de salud más graves deben llegar antes de ser derivados a un hospital. Aun así, los docentes piensan que el apoyo de la posta a la IE de Boca Manu puede ser mejor estructurado y más continuo. La falta de un psicólogo especializado en terapia ha sido un reclamo tanto del personal de salud como de los docentes, puesto que consideran necesario tratar las afecciones psíquicas, principalmente, de quienes han sido víctimas de agresión.

El personal de salud advierte que ni el Ministerio de Salud (MINSA) ni la Dirección Regional de Salud (DIRESA) realizan una labor de habituación a la zona y la cultura para los docentes que ingresan a trabajar a las comunidades de la RER Manu, ni promueven la aplicación del enfoque intercultural en el servicio a la población. A menudo, los docentes, padres y madres de familia son bastante críticos con el personal de la posta y su disponibilidad para atenderlos. Señalan que las postas no prestan atención durante muchos días seguidos y carecen de personal suficiente.

La alimentación practicada en las comunidades al interior de la RER Manu es caracterizada por diferentes actores (docentes, personal de la UGEL, funcionarios del Programa FONCODES<sup>30</sup> del MIDIS y trabajadores del sector salud) como deficiente. Un fenómeno frecuentemente advertido por los docentes en las CCNN es que, en ciertas ocasiones, los estudiantes llegan a sus casas y no encuentran a sus padres ni comida disponible, puesto que estos últimos se encuentran “masateando”<sup>31</sup> y, mientras lo hagan, dejarán de atender las necesidades de sus hijos. En otros casos, el único “alimento” disponible en la casa es el masato, y los niños lo toman y se embriagan sin ser esa su intención. Esto sucede con estudiantes tanto de primaria como de secundaria, quienes pueden llegar ebrios a las aulas o dejan de asistir a la IE por haber bebido demasiado.

Durante el año escolar, los estudiantes cuentan con Qali Warma, el programa del Estado que proporciona alimentos nutritivos para complementar su dieta. Las madres de familia se organizan con los docentes para preparar los alimentos destinados a los estudiantes de todos los niveles educativos, quienes reciben desayuno y almuerzo. Esta situación cambia durante los meses de vacaciones escolares, que es cuando el personal de las postas ha observado que aumenta la anemia en la población joven. Por su parte, los docentes señalan que, durante las clases, sobre todo de primaria, los estudiantes no logran mantener la atención y, además, se enferman muy fácilmente tras exponerse a la lluvia (lo cual deriva en retrasos en el avance o en la inasistencia a clases).

En lo referido a los materiales de trabajo que llegan a las IIEE, los docentes han indicado que se encuentran descontextualizados de la lengua y la cultura de los estudiantes, y que el MINEDU tiene expectativas poco realistas sobre su aplicación en el aula. Además, los docentes de las comunidades más alejadas de la Red comentan que los materiales deberían ser entregados por la UGEL a inicios de cada año y ser trasladados hasta las respectivas IIEE, pero eso no siempre ocurre. Para subsanar esto, en algunos casos, los docentes recogen los materiales en la UGEL y los llevan personalmente hasta sus IIEE; en otros, la UGEL traslada los materiales hasta el centro poblado Boca Manu, pero los materiales no alcanzan a llegar a tiempo hasta las IIEE más alejadas. En otros casos, por diferentes dificultades de traslado, los materiales no llegan completos a estas IIEE o lo hacen ya transcurrida buena parte del año.

En lo que respecta a los materiales que reciben en idioma originario, los docentes Matsigenka indican que no están adaptados al uso del idioma en la provincia del Manu, sino elaborados para las comunidades Matsigenka de Urubamba. Los otros docentes, que en su mayoría no hablan idiomas amazónicos de la zona, pero deben aplicarlos en aula, tampoco pueden utilizar efectivamente los materiales que entregan porque no los entienden. Por lo demás, existen casos más complejos, como el de la primaria de Boca Manu, donde se reúnen estudiantes Matsigenkas, Yine, Harakbut, Quechuas y de habla castellana, y no se cuenta con materiales ni asesoramiento adecuados para este contexto particular.

Por otra parte, los docentes consideran que la mayoría de los estudiantes se hallan atrasados para el ciclo de educación en el que se encuentran. En consecuencia, los materiales que se les entregan para aplicar en aula no pueden ser desarrollados a profundidad para lograr el estándar de aprendizaje adecuado. Este es un tema identificado por los docentes tanto en primaria como en secundaria.

29 No han sido adecuadas, por estar dirigidas a un público con una cultura diferente a la del ámbito de la Red. En cuanto a trípticos y guías, por ejemplo, en la guía de alimentación aparece información dirigida a personas de cultura andina; los productos y las recetas para combatir la anemia no están pensados para las comunidades amazónicas del Manu, pues mencionan ingredientes que no pueden encontrarse en la zona.

30 Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social, programa nacional del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) que trabaja en la generación de mayores oportunidades económicas sostenibles para los hogares rurales de pobreza extrema.

31 Acción de embriagarse, consumiendo una bebida elaborada a partir de yuca fermentada.

### Formación docente y desarrollo profesional

En cuanto a la idoneidad pedagógica de los docentes, se advirtió que, para el año 2019, el perfil docente de quienes laboran en la RER Manu era bastante confuso y poco pertinente para las necesidades de las IIEE de la Red. Únicamente el 2% de los docentes de nivel inicial de la RER del Manu contaba con titulación superior en docencia. Por tanto, desde la primera etapa de la instrucción básica regular, los estudiantes se encuentran expuestos a una educación de baja calidad, sin contar con docentes calificados para desarrollar sus capacidades.

En los niveles de primaria y secundaria, el panorama parece no ser tan crítico como en inicial. De los docentes de primaria y secundaria, el 36% y el 30%, respectivamente, no cuentan con titulación superior en docencia. En cuanto a su procedencia, el 80% del total de docentes proviene de zonas andinas, incluyendo a varios de los especialistas que trabajan en la UGEL Manu. No se cuenta con especialistas amazónicos ni, mucho menos, indígenas. Solamente el 10% de todos los docentes son de la zona y/o hablan lengua originaria del lugar. Esto incluye tanto a docentes con título en educación como a aquellos que no lo tienen y ejercen la docencia sin estrategias pedagógicas.

El frecuente recambio de docentes, año tras año, se debe a que el 98% de los que trabajan en la RER Manu son contratados sin nombramiento; esto significa que su situación laboral es inestable tanto a mediano como a largo plazo, puesto que únicamente trabajarán durante un año en la localidad asignada. El 80% de los docentes cambia de IE cada uno a dos años, y más de la mitad tiene poca experiencia ejerciendo la docencia. De los 54 docentes y 1 auxiliar de la RER, el 70% tiene menos de 40 años de edad, lo cual implica que dejan a sus familias al migrar a sus nuevos puestos de trabajo, situación que les afecta emocionalmente y modifica la manera en que entablan sus relaciones interpersonales.

En la contratación de docentes están involucradas varias instituciones, principalmente la UGEL Manu, la RESSOP y la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD). Como existe muy poca comunicación entre estas instituciones, al momento de la contratación no se realiza una evaluación conjunta de los perfiles profesionales de los candidatos y candidatas ni dónde terminarán siendo enviados.

La difícil situación de los docentes foráneos de la RER Manu comienza cuando son evaluados, obtienen una plaza y se encaminan hacia sus nuevos puestos de trabajo. Al momento de postular



Cuarto Taller de Capacitación Pedagógica realizado en la REMM (2020). © Karol Mejía / FZS Perú

al puesto y de ingresar a su localidad de trabajo, los docentes no reciben ninguna información, habituación ni capacitación específica para trabajar en comunidades nativas amazónicas en el contexto del PNM y su ZA. Tampoco reciben un acompañamiento posterior durante el año. Esto representa una gran desventaja tanto para ellos – puesto que desconocen los recursos pedagógicos de la diversidad cultural y biológica del entorno– como para sus estudiantes. Todo dependerá del grado de predisposición personal de cada uno, que lo llevará a relacionarse con la comunidad y a aplicar estrategias para comunicarse con sus estudiantes; sin embargo, y naturalmente, este factor individual varía en cada docente.

En añadidura, luego de cumplir su contrato con la UGEL Manu, los docentes deben iniciar un nuevo proceso de postulación, para obtener una plaza donde deseen. Esto causa incertidumbre, puesto que deben estar pendientes del proceso de postulación a fin de año, lo que les impide plantear procesos de enseñanza a mediano plazo con sus estudiantes. De esta forma, el tiempo del que disponen es muy corto como para adaptarse a la nueva cultura en la cual están inmersos y aprovechar el potencial pedagógico del contexto. De los 54 docentes que formaban parte de la RER Manu el año 2020 solo 1 se encontraba nombrado de forma permanente.

La mayoría de los docentes no aplica estrategias pedagógicas, no realiza sesiones de aprendizaje estructuradas ni utiliza los materiales educativos adecuadamente. Además, la mayor parte de las IIEE carece de auxiliares, que deberían encargarse de las cuestiones operativas cotidianas en las instituciones, quehacer que también debe ser asumido por los docentes, aunque por lo general es desatendido.

Los docentes de profesión cuestionan que se siga contratando personas para que cumplan el rol docente sin contar con estudios en pedagogía. Entienden que hay un déficit de educadores Matsigenka, pero no creen que las personas elegidas para cubrir plazas docentes por hablar y entender Matsigenka aporten positivamente a la convivencia escolar, al proceso de enseñanza-aprendizaje ni apoyen a los docentes no bilingües. De hecho, consideran este proceder perjudicial para los estudiantes, quienes a causa de ello no avanzan lo necesario, se desmotivan y no llegan al nivel adecuado para su ciclo de aprendizaje. Esto último es crítico en su paso de primaria a secundaria, pues muchos docentes reconocen que algunos estudiantes concluyen primaria sin saber leer. Cabe añadir que no hay un especialista en Educación Intercultural Bilingüe en la UGEL Manu que pueda subsanar estas deficiencias.



Tercer Taller de Capacitación Pedagógica realizado en la REMM (2019). © Karol Mejía / FZS Perú

Si bien los docentes valoran las oportunidades de capacitación, consideran que por lo general no responden a sus necesidades. No obstante, destacan los últimos eventos de capacitación realizados en colaboración con la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) e instituciones aliadas del PNM (los cuatro Talleres en EIB y Convivencia Escolar realizados entre el 2019 y 2020), puesto que consideran que la capacitación fue personalizada, con profesionales enviados directamente por el MINEDU, y los docentes pudieron elaborar productos que podrán aplicar en sus aulas inmediatamente.

Por otra parte, los docentes que han estado trabajando en las IIEE más alejadas de la RER del Manu están desconcertados ante el cese del programa de acompañamiento pedagógico que tuvieron algunos años atrás: un representante del MINEDU los visitaba cada mes para asesorarlos en aula, y en esa ocasión la mayoría de los docentes obtenía retroalimentación y consejos sobre sus prácticas docentes. En el año 2019 solo recibieron la visita de la UGEL Manu cerca de fin

de año, y se trató más de una visita de monitoreo y de fiscalización que de apoyo pedagógico.

Datos actualizados obtenidos en el IV Taller de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Convivencia Escolar realizado en marzo del 2020, promovido por la RER Manu, indican que el 64% de los docentes son nuevos o han trabajado solo un año en la Red, y que únicamente un 6% de los docentes ha laborado en la misma durante más de seis años. El 74% de los docentes tiene entre 20 y 40 años de edad. El 60% son varones y dictan clases, mayoritariamente (17 frente a 4 mujeres), en el nivel de secundaria. En cuanto a su procedencia, el 44% proviene de la región de Puno, el 27% de Cusco y un 29% es originario de regiones amazónicas. En lo concerniente a titulación, el 80% de los docentes realizó estudios superiores, en su mayoría, en institutos pedagógicos relacionados con la docencia; mientras que el 8% (todos Matsigenkas) estudió solo hasta secundaria. En cuanto a la cultura con la que se identifican y la lengua que hablan, el 84% se identifica con alguna cultura y el 82% habla una lengua originaria. El 34% habla quechua, un



Momento de compartir y repasar las tareas en la REMM (2019). © Chistian Quispe / FZS Perú

20% aymara y otro 20% Matsigenka. El Yine es hablado por el 4% de los docentes, al igual que el Harakbut. Finalmente, el 18% de los docentes no habla ninguna lengua originaria.

Analizando los datos recabados tanto para 2019 y 2020, se encuentran patrones repetidos, como la alta rotación de docentes: cada año cambian y tras su llegada deben adecuarse a la nueva realidad; este proceso perjudica al aprendizaje de los estudiantes porque implica escatimar tiempo a las clases para conocerse y generar confianza. Al mismo tiempo, como más del 70% de los docentes proviene de regiones andinas (Puno y Cusco), suele desconocer la realidad amazónica de las comunidades nativas, además de considerarla culturalmente diferentes. Cabe añadir que cerca del 60% de los docentes cuenta con menos de cinco años de labor educativa.

### Condiciones materiales

La infraestructura es deficiente en dos de las tres IIEE que imparten secundaria. Uno de los mayores inconvenientes al respecto es que la carencia de servicios básicos (agua potable y luz) en seis CCNN ocasiona la aparición de enfermedades relacionadas con la falta de higiene.

Uno de los principales reclamos de los docentes es que la infraestructura de las IIEE no es adecuada para desempeñarse durante las clases ni para conservar los materiales de trabajo (libros, papeles, etc.). Además, durante el periodo escolar deben lidiar con humedad constante, intensa luz solar y presencia

de insectos. Muchas veces, la infraestructura de las aulas no ayuda a subsanar estas situaciones y continuar las clases de manera adecuada. En algunos casos, el material de construcción torna las aulas muy calientes avanzada la mañana y durante la tarde; en otros, la lluvia penetra en algunos sectores del aula, obligando a reordenar la distribución de materiales y estudiantes.

Por otra parte, las zonas destinadas para hacer actividades de educación física no cuentan con protección para el sol ni la lluvia. En algunas aulas, las dimensiones de los pupitres de trabajo son inadecuadas para la talla de los estudiantes, al igual que los tamaños y la distribución de los inodoros en los baños.

### 3.2.3 El curso de las trayectorias educativas

Se entiende por *trayectoria educativa* la continuidad y culminación oportuna en el servicio educativo, con las condiciones de calidad y la pertinencia que permitan lograr las competencias establecidas en el Currículo Nacional. En este sentido, se ha identificado una serie de factores que dificultan, o pueden llegar a hacerlo, las trayectorias educativas de los estudiantes en cada uno de los niveles y, por ende, repercuten de forma directa en la calidad del servicio. Esta operación implica reconocer aquello que limita la permanencia y/o culminación oportuna de la educación básica.

### Las trayectorias según niveles de estudio

En su mayoría, madres y padres indican que envían a sus hijos al colegio para que aprendan y cumplan



Jóvenes en plena grabación de su propio cortometraje en el PCV Limonal (2019). © Daniel Martínez / FZS Perú

el Programa Juntos<sup>32</sup>, pero sobre todo debido a los alimentos (desayuno y almuerzo) proporcionados por Qali Warma en cada IE. No se observa una interrupción en la trayectoria educativa de los estudiantes de los niveles de inicial y primaria, puesto que asisten a clases de manera constante. Únicamente la CN de Yomibato difiere de las demás en este aspecto, puesto que durante ciertos periodos algunas familias –principalmente, aquellas que proceden de la zona de cabecera– se trasladan, acompañadas por los niños, hacia chacras lejanas de la IE.

En los niveles de primaria (los últimos años) y secundaria, los estudiantes no siempre tienen las edades correspondientes a su ciclo educativo, sobre todo en las poblaciones del PNM más lejanas. Muchos de los que egresan de primaria no han cumplido con el aprendizaje correspondiente ni cuentan con las competencias establecidas por el CNEB ni con los estándares educativos correspondientes, lo que implica que en el nivel secundario desistan de asistir a clases, por no adaptarse al ritmo de aprendizaje.

Hay casos (Yomibato y Diamante) en los que algunos alumnos son padres o madres de familia terminando primaria. Esta realidad fue expuesta en el Plan de Vida<sup>33</sup> de la CN de Tayakome, en donde

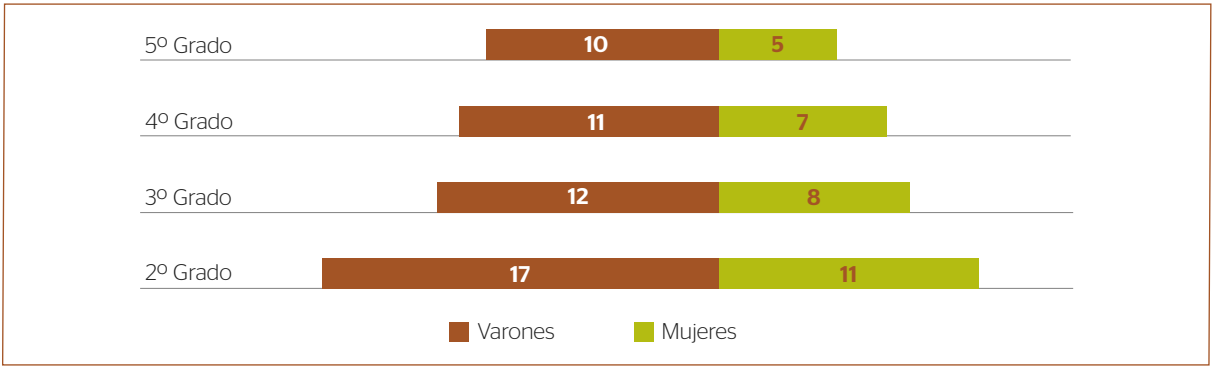
menciona que, en el tercer grado de primaria del año 2017, había alumnos desde los 9 hasta los 13 años, y en sexto de primaria podían encontrarse adolescentes de hasta 19 años.

Por otro lado, existe una correlación peculiar en aquellos lugares en donde las familias hablan una lengua originaria. Los alumnos de las comunidades Matsigenka que tienen menos contacto con el exterior presentan mayores problemas a la hora de aprender y entender el castellano, puesto que durante los primeros años de colegio los docentes no hablan su lengua, y estas dificultades persisten durante años posteriores. Es en estos lugares donde la diferencia de edad entre los alumnos que cursan los grados se hace más notoria.

Al considerar el nivel secundario, se observan mayores factores que determinan que los estudiantes abandonen sus estudios para realizar otro tipo de actividades; lo cual, lógicamente, interrumpe la trayectoria educativa correspondiente.

En el siguiente gráfico se muestra el número total de estudiantes de secundaria por grado en la RER Manu y la manera en la que llevan adelante su trayectoria educativa.

**Gráfico 1. Trayectoria educativa en el nivel de secundaria el 2019 en la RER Manu, según sexo**



Fuente: Área de estadística de la DRE MDD  
Elaboración: Cristina Faura

32 El Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres – JUNTOS es promovido por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), con la finalidad de generar capital humano dentro de hogares de muy bajas condiciones económicas, asegurando la salud preventiva materno infantil y la escolaridad sin deserción. A las familias beneficiadas se les brindan incentivos monetarios condicionándolas a que envíen a sus hijos(as) al colegio, los(as) lleven a un centro de salud y velen por que las gestantes de su hogar acudan a sus controles prenatales. <https://www.gob.pe/4318-programa-nacional-de-apoyo-directo-a-los-mas-pobres-juntos-que-hacemos>.

33 Plan de Vida de la CN de Tayakome (FZS, 2014, pág. 17).

Para elaborar el gráfico se ha tenido en cuenta el número de estudiantes matriculados en segundo grado en el año 2016, así como la progresión de sus estudios durante los años posteriores, hasta considerar los matriculados en la gestión 2019, que corresponden al quinto grado.

Del mismo modo, en la IE de Boca Manu se observa que, conforme avanzan los grados de estudio, el abandono de la formación escolar es más recurrente en el caso de las mujeres. Igualmente, el número de estudiantes que comienzan sus estudios en secundaria es mayor que el de quienes la culminan; por consiguiente, se verifica una clara interrupción de la trayectoria educativa. Por ejemplo, 17 estudiantes (10 varones y 7 mujeres) se matricularon en el primer grado durante el año 2016, pero solo 4 alumnos (2 varones y 2 mujeres) lo hicieron en cuarto grado durante la gestión 2019.

**Factores que interrumpen las trayectorias educativas**

Se pudo averiguar que los factores que interfieren en la trayectoria educativa de los estudiantes son el embarazo adolescente, las situaciones de abusos o de discriminación y las carencias económicas. No obstante, la interrupción ocurre cuando los estudiantes terminan involucrándose en trabajos de tiempo completo, muchas veces muy mal remunerados.

Por otra parte, todos los docentes comparten la percepción de que los padres y madres no se comprometen activamente con la educación de sus hijas e hijos mientras estos se encuentran en las comunidades. Son contados los que se acercan a las IIEE para preguntar sobre el avance escolar. Además, los estudiantes tampoco mantienen comunicación fluida con sus padres sobre lo que sucede o hacen en el colegio. Esta desconexión se evidencia en todos los niveles educativos. A pesar de esto, los padres y madres entrevistados opinan que sus hijos e hijas deben estudiar para aprender castellano y luego adiestrarse en profesiones útiles para el desarrollo de la comunidad; desean que salgan de la misma a estudiar y retornen como profesionales.

Según los docentes, esta falta de involucramiento

es una razón de peso para que los estudiantes no alcancen un desempeño óptimo en los estudios, convirtiéndose a veces en la principal razón para que otros problemas aparezcan en sus vidas y, finalmente, terminen abandonando los estudios.

Por su parte, en las entrevistas realizadas a los estudiantes de secundaria, estos manifiestan que no mantienen una comunicación fluida con sus progenitores ni comparten con ellos su experiencia cotidiana en la IE, por no sentirse respaldados ni apoyados. En este sentido, el silencio impera, especialmente en las comunidades situadas al interior del PNM. Cabe considerar, además, un factor cultural: en las comunidades, a partir de los 12 o 13 años, los adolescentes son considerados adultos y, en consecuencia, dueños de sus propias decisiones. Cuando se conversó con un grupo de estudiantes de secundaria de la CN de Yomibato, una de ellas sostuvo: “tenemos compañeras de 12 y 14 años que han dejado de estudiar porque empiezan a convivir o han tenido hijos. Pero hay dos compañeras mujeres que son mamás y que sí vienen al colegio para seguir estudiando”.

También se pudo comprobar que algunos estudiantes, sobre todo de secundaria, trabajan durante los fines de semanas y las vacaciones. En las localidades de Diamante y Boca Manu algunos estudiantes laboran por un jornal, pero continúan estudiando. Otros se dirigen a la localidad de Colorado en busca de trabajo y, por ende, interrumpen sus estudios de secundaria. Así, durante el año 2019 hubo varios jóvenes que dejaron de estudiar. Aunque no se conocen cifras exactas al respecto, los docentes y estudiantes entrevistados estiman que fueron cerca de 10 alumnos.

En cuanto a los casos de estudiantes que formaron familia muy jóvenes, los docentes indicaron haber sido muy pacientes y que intentaron motivarlos a seguir en la escuela. Manifestaron también que desconocían si el MINEDU establecía lineamientos específicos para estos casos. En algunas ocasiones, aceptaron que las estudiantes asistieran a clases con sus bebés, pero en muchos casos ellas abandonaron los estudios o disminuyeron su desempeño considerablemente. Ante estas circunstancias y otras percibidas por los docentes (principalmente, que muchos estudiantes adultos

en las comunidades no habían terminado la secundaria), se propuso la creación de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) y de una IE con secundaria para para Tayakome, propuestas que no fueron escuchadas. Durante el año 2018 funcionó un CEBA en Boca Manu, pero los docentes entrevistados no disponen de mucha información referida al funcionamiento o la continuidad de aquel centro.

### 3.2.4 Condiciones de educabilidad y bienestar

A lo largo de los talleres de capacitación realizados el año 2019 para capacitar tanto a docentes como a directores, se hizo evidente la importancia del factor emocional en la conservación del bienestar requerido por los estudiantes para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje de aula. Durante uno de los talleres en los que se trabajó con estudiantes, ellos manifestaron lo importante que resultaba el apoyo emocional y el acompañamiento de sus familiares, subrayando, por ejemplo, que para crecer era necesario que “sepan entender nuestras emociones”<sup>34</sup>.

Del mismo modo, tanto los docentes como las autoridades presentes en dicho evento identificaron una serie de problemas que perjudican directamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes: la violencia psicológica, la violencia sexual y la discriminación étnica<sup>35</sup>. Al respecto, los principales factores que menoscaban tanto el aprendizaje de los estudiantes como la continuidad de sus estudios están relacionados con episodios de diferentes tipos de violencia y la falta de involucramiento de padres y madres en la formación y la vida estudiantil de sus hijos.

A continuación, se presenta la información recabada sobre cada uno de los factores mencionados.

#### Las diversas manifestaciones de la violencia

Hablar sobre violencia y las medidas a seguir ante una situación concreta genera cierta tensión en

los docentes. Es un tema difícil de abordar para ellos y lo hacen desde diversas actitudes que, finalmente, evidencian el desconocimiento de conceptos básicos sobre la violencia, los tipos de violencia, las formas de reconocerlos y cómo deben proceder los educadores en estos casos.

Todos han advertido que existe violencia física entre estudiantes, desde el nivel inicial hasta el secundario, pero lo consideran un problema que pueden manejar fácilmente en el aula. En el caso de secundaria, las situaciones de violencia entre estudiantes mujeres están vinculadas a celos desatados entre ellas por obtener la atención de algún estudiante varón. Esta situación aflora en peleas verbales y físicas que los docentes detienen mediante una intervención directa; luego, el problema es derivado a la directora o el director de la IE. Consultadas al respecto, las estudiantes corroboraron que las peleas entre mujeres se debían, principalmente, a esa razón.

Otros casos de violencia psicológica identificados por los docentes acaecen en las comunidades nativas a las que llegan estudiantes provenientes de las cabeceras. Allí, son recurrentes las actitudes de discriminación y menosprecio por parte de los estudiantes que viven en la comunidad –o que han estudiado en otra localidad y retornado a su comunidad– hacia los estudiantes de las cabeceras y cuyo avance, tanto en el aprendizaje como en la interacción con la comunidad, resulta muy lento.

En cuanto al tema de la violencia física en aulas, es un hecho llamativo que los docentes exterioricen ideas sumamente autoritarias sobre la disciplina. Reconocen que algunos todavía ejercen violencia física sobre sus estudiantes, principalmente mediante golpes y jalones, para mantener la disciplina. En algunos casos, las madres de familia aceptan este tipo de accionar de los docentes hacia los estudiantes cuando consideran que la falta en la que estos incurrieron es muy grave. En otros casos, son los padres o madres de familia quienes golpean a sus hijos en razón de algún mal comportamiento identificado en las aulas.



Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka en Boca Manu (2019). © Chistian Quispe / FZS Perú

Desde la perspectiva de los docentes, los casos de violencia familiar están directamente vinculados con el consumo de alcohol en las comunidades; mencionaron haber advertido casos de violencia física entre parejas, sobre todo en la CN de Diamante: los hechos llegados a conocer en esta comunidad resultan alarmantes y, al parecer, no han tenido ninguna sanción legal ni administrativa. Padres y madres de familia, el personal de salud y los estudiantes están al tanto de episodios violentos

que suceden constantemente en esta comunidad. En la posta, se recibe a víctimas de violencia familiar cada semana, y existe una cantidad considerable de historias clínicas de embarazos adolescentes. El personal de salud que atiende la posta considera que, en las comunidades, este hecho está socialmente aceptado. Los padres y madres de familia entrevistados reconocen el consumo de alcohol y el ejercicio de la violencia como problemas constantes en esta comunidad, y

34 Memoria “III Taller capacitación EIB y Convivencia Escolar de la RER Manu”, pág. 27, Cuadro 10, FZS, 2019.

35 Ibid., pág. 7, cuadro 1.

señalan que persisten debido a la inacción del jefe de la comunidad al respecto, la falta de preparación de los docentes y la ausencia de profesoras en el nivel secundario<sup>36</sup>.

### La violencia sexual

Aunque les resulta difícil abordar el tema, los entrevistados identifican la presencia de violencia sexual en las IIEE de la RER Manu, pues todos -tanto hombre como mujeres- conocen o han escuchado sobre casos de violencia sexual ejercida, sobre todo, por docentes hacia estudiantes mujeres y, en menor proporción, por comuneros u otras personas que habitan en la comunidad hacia comuneras y estudiantes. En las entrevistas realizadas a los docentes, estos enumeraron por lo menos seis casos de violencia sexual ejercida por docentes sobre estudiantes durante los últimos tres años. Aunque no conocen directamente la mayoría de estos casos, afirmaron haber escuchado sobre ellos.

Según los docentes, el año 2019 no se registraron más casos; sin embargo, algunos estudiantes señalaron que docentes que cometieron actos de violencia contra estudiantes aún se encontraban enseñando en su IE. Las autoridades de la UGEL Manu confirmaron que solo un docente estaba siendo procesado por este delito (ocurrido el 2018), y reconocieron que no llegaban a conocer todos los casos..

Aunque los docentes afirman tener protocolos en la IE, así como a nivel institucional (del sector educación), para reportar y sancionar estos hechos, muchas veces adoptan medidas guiadas solo por su sentido común e inadecuadas para el contexto. Ciertamente, este proceder no es eficaz y el tratamiento de muchos de los casos queda en simples comentarios y rumores internos, que no llegan a conocimiento de las autoridades de ningún sector. Por su parte, en las entrevistas efectuadas a estudiantes, ellos manifestaron ser muy conscientes de que este tipo de violencia ha ocurrido, y sigue presente, en sus centros de estudio. Fueron testigos o supieron de casos cercanos de tocamientos y comentarios de índole

sexual efectuados por docentes que, pese a ello, seguían ejerciendo sus cargos al momento de realizarse el trabajo de campo para este diagnóstico. Estos datos se recopilaron, particularmente, en la comunidad nativa de Yomibato.

Para la UGEL Manu, la violencia sexual ejercida en su jurisdicción no ha sido percibida en toda su dimensión. Se puede advertir cierta resignación por parte de los funcionarios de la UGEL, quienes atribuyen al contexto cultural indígena permisividad ante estos hechos. Durante la última gestión que se contó con un especialista en convivencia escolar en la UGEL Manu (2019), las IIEE de la RER Manu no fueron atendidas. A esto se añade el constante cambio de los especialistas regionales asignados por el MINEDU para encargarse del ámbito de la DRE MDD.

Las estudiantes de secundaria entrevistadas afirmaron conocer casos de violencia sexual en sus IIEE y subrayaron la falta de apoyo de la comunidad ante esos hechos. Algunas manifestaron que hubo casos de violencia familiar e incluso señalaron que algún profesor se les había insinuado sexualmente. Aunque comentaron este hecho a una docente y la directora de la IE se encontraba al tanto, no se sentían escuchadas ni protegidas pues no se había tomado ninguna medida al respecto. Por consiguiente, las estudiantes no sabían si la profesora y la directora mencionadas estaban de su parte. Indicaron también que, durante los últimos meses de la gestión 2019, habían sucedido casos de tocamientos sexuales por parte de un docente. Cuando se sienten incomodadas por alguna actitud o acción de un docente, generalmente no lo cuentan a sus padres y solo lo comentan con una profesora a la que le tienen confianza, pues ella las defendió, posicionándose a favor de las alumnas y no del docente perpetrador de los abusos. Ellas deducen, por lo sucedido en casos similares, que ni sus familias ni la comunidad las apoyarían, y se sienten atemorizadas ante la posibilidad de dar a conocer sus casos. Para algunos docentes, el problema es suscitado por las personas que entran a trabajar en las IIEE sin ser docentes de profesión. Sin embargo, esto no necesariamente corresponde a los casos

comentados, en los cuales docentes de profesión han sido identificados como agresores.

En Diamante, las estudiantes reconocen claramente agresiones realizadas entre compañeros y compañeras, pero no creen que los docentes hayan intentado intervenir al respecto. Si algo similar les ocurriera a ellas, piensan que el personal de salud, compuesto por mujeres, las apoyaría. Por supuesto, los docentes de esta IE no han descrito los hechos de la misma manera y atribuyen la práctica de relaciones sexuales entre estudiantes de secundaria al libertinaje sexual de los jóvenes, ante el cual se manifiestan en desacuerdo. Sobre este tipo de hechos, una estudiante entrevistada señaló:

El año pasado los chicos de la comunidad han forzado a compañeras a tener relaciones sexuales [...] No les decimos nada a nuestras madres cuando esto pasa porque el abusador les miente y ellas les creen a los varones y no a nosotras (alumna de secundaria de la CN de Diamante, 2019).

En el mismo sentido, califican como “muy mal comportamiento” el que los estudiantes varones se embriaguen. Es notorio cierto rechazo de los docentes a brindar información sobre métodos anticonceptivos a las estudiantes mujeres, sobre todo si la iniciativa al respecto proviene del personal de la posta de salud. La desconexión entre cómo perciben las estudiantes y los docentes los casos de violencia sexual constituye un punto crítico.

La vía de denuncia de estos delitos no está claramente definida, aparte de los procedimientos administrativos del MINEDU. Al respecto, el subprefecto de Boca Manu precisa que su papel es conciliador. Él debe recibir las denuncias junto con las evidencias y presentarlas al Ministerio Público representado por la Fiscalía en Salvación. Cuando los casos son graves y muy evidentes, según indica el subprefecto, se actúa “de oficio”, lo cual significa que no se requiere un denunciante, sino que él asume ese rol ante la Fiscalía. Indica saber de casos en los que las víctimas de violencia familiar y sexual no se atreven a realizar la denuncia, debido a que tampoco se ofrecen garantías de protección a la integridad de los denunciantes. También refiere que, en los

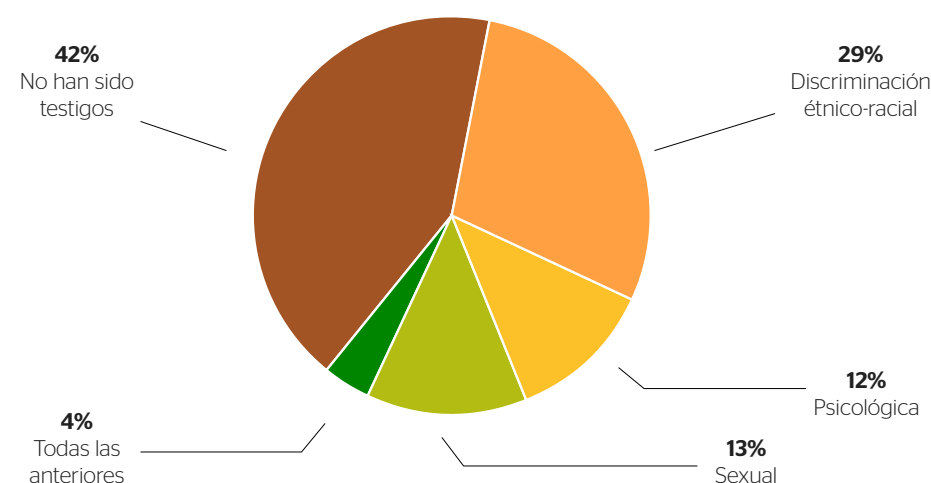
casos que llegaron a denunciarse, los agresores sexuales se encuentran con orden de captura y otros en libertad condicional. Algunos docentes, generalmente foráneos, manifiestan que han observado que los padres y madres no se hacen responsables cuando se producen denuncias sobre casos de violencia sexual. Afirmen que, cuando el docente agresor pertenece a la misma etnia, la comunidad no reconoce la agresión como un delito y, en algunos casos, dichas acciones incluso son respaldadas por la población.

Por todo lo mencionado, resulta evidente que la violencia sexual, en sus diferentes niveles, acontece en las IIEE de la RER Manu, pero los estudiantes afectados directa o indirectamente temen denunciarla y guardan silencio. Mientras cada actor tenga su propia forma de ver el problema, persistan protocolos de atención desconectados del contexto, exista poca comunicación entre docentes y padres y madres de familia, autoridades y la comunidad en general, y tanto el sector educación como los diferentes actores involucrados en la Red evadan las responsabilidades, no se podrá garantizar una verdadera protección para los estudiantes. Además, la convivencia en las comunidades de la RER Manu torna muy difícil un proceso de denuncia tanto para las víctimas como para quienes las apoyen, pues no existen garantías de protección en ninguno de estos casos.

Finalmente, cuando se pregunta a los docentes que han trabajado en años anteriores en la RER Manu si han sido testigos de algún tipo de violencia en las IIEE que la conforman, un 58% responde de manera afirmativa y un 42% no responde o indica no haber presenciado situaciones de violencia. De aquellas respuestas afirmativas, un 25% indica haber presenciado actos de discriminación étnico- racial, un 12% advirtió violencia de tipo psicológico y un 4% admitió que existen situaciones de abuso y que todos los tipos de violencia ocurren en las aulas. En lo concerniente a violencia sexual, un 13% de los docentes aseveró ser testigos de que este tipo de violencia sucedía en la RER Manu. Estos datos pueden apreciarse en el siguiente gráfico.

36 La totalidad de docentes en secundaria, en la IE de la CN de Diamante, son varones.

**Gráfico 2. Docentes de la RER Manu testigos de violencia en sus IIEE**



Fuente: Memoria IV Taller de IEB y Convivencia Escolar de la RER del Manu (FZS, 2020)  
Elaboración: Cristina Faura

### 3.3. Las Residencias Estudiantiles

Un proceso importante para la consolidación y expansión del acceso a la educación formal en el PNM fue la creación del servicio -ofrecido por diferentes instituciones privadas- de Residencias Estudiantiles<sup>37</sup> (RREE) que acogen a jóvenes Matsigenka, Yine y Harakbut en establecimientos situados en la ZA del PNM para que continúen sus estudios secundarios. Aunque esta es una alternativa valorada por estudiantes y padres de familia, no todos los que podrían hacerlo optan por ingresar a una de las RREE.

En lo que sigue, se expone brevemente información referida a la constitución, infraestructura, organización y uso cotidiano del tiempo en las RREE.

**Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka (REMM).** Fue instalada por la Municipalidad Distrital de Fitzcarrald (MDF) en el año 2006. Inicialmente, se habilitaron dos dormitorios y una sala de estudio, donde fueron recibidos jóvenes provenientes del interior del PNM interesados en continuar la secundaria, puesto que no existía acceso a ese nivel en sus comunidades. En aquel tiempo la residencia recibía únicamente

a varones. La Sociedad Zoológica de Fráncfort (FZS) se sumó al proyecto el año 2008, con la contratación de un profesional en pedagogía para que se desempeñara como tutor de los jóvenes. Después, la gestión del PNM se encargó del traslado de los estudiantes al inicio y al final de cada año escolar. En el año 2014, mediante la firma de un convenio, se formalizó esta triple alianza entre la Municipalidad, la FZS y el PNM para implementar la residencia.

A partir del año 2016 la responsabilidad en la gestión de la REMM asumida por la FZS se amplió, iniciándose la implementación de cambios sustanciales en cuanto a infraestructura, organización, tutores y enfoque de las relaciones con los estudiantes.

Desde entonces, se ha dispuesto un ambiente adicional destinado a las estudiantes, un cerco perimétrico para la residencia (en la parte delantera compuesta por rejilla con material noble; en la parte trasera y los costados, solo material noble), una panadería acondicionada con horno de barro, un biohuerto, un huerto con árboles frutales, conexión a Internet, energía eléctrica permanente (mediante paneles solares) y murales artísticos en las paredes internas.



Inicio de la construcción de un nuevo módulo en la REMM para albergar a jóvenes mujeres matsigenkas (2014).  
© Rob Williams / FZS Perú

Actualmente, cuenta con dos módulos con habitaciones para varones y para acoger visitantes. En medio de ellos, se encuentra un módulo con baños y duchas para varones; cruzando un área verde, está la sala de cómputo y reuniones; al costado, el espacio de panadería, una cocina y, más allá, el biohuerto. Hacia el otro lado se encuentra un gran ambiente con un pequeño patio central donde se ubica la cocina, un módulo de camarotes para las estudiantes, baños y duchas de mujeres, un salón multiuso que hace de comedor, la sala de estudio y el espacio para reuniones y talleres, así como una oficina administrativa con un dormitorio detrás. Todos los módulos son de material noble, vigas de madera, en algunos casos, y techos de calamina; con excepción del biohuerto, que tiene un techo de plástico transparente sujetado por vigas. Hacia el fondo del terreno se puede hallar un espacio acondicionado como taller de madera y carpintería, también hecho de material noble.

El 2019 la REMM trabajó con tres tutores indígenas y residieron 19 estudiantes (15 mujeres y 4 varones) de origen Matsigenka, Yine y mestizo. De ellos, 14, incluidos los cuatro varones, provenían de comunidades nativas del PNM: Tayakome, Sariguemini y Yomibato.

Un estudiante que ha estado en la Residencia desde primero de secundaria, en el año 2014, y en 2019 cursaba quinto, describe algunos cambios. Recuerda que, cuando llegó, no cumplían deberes ni tenían un horario estructurado como el actual; almorzaban y luego cada uno hacía sus tareas como podía. Los tutores de la FZS recién llegaron en el 2016 y las cosas comenzaron a mejorar cada año a partir de aquel momento, sobre todo desde el 2018, cuando se incorporaron tutores de origen indígena amazónico. Estas mejoras se reflejan, para él, en el hecho de tener un biohuerto, mayor seguridad con el cerco perimétrico y más espacios con los nuevos módulos para mujeres.

<sup>37</sup> También conocidas como albergues o internados, de aquí en adelante se denominará Residencia Estudiantil a las tres instituciones (ubicadas en Boca Manu, Shintuya y Salvación) que reciben a jóvenes Matsigenka.

### **La Vida Cotidiana en la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka**

La rutina cotidiana en la REMM se inicia alrededor de las 6:15 a. m. no por imposición, sino porque algunos estudiantes se despiertan a esa hora y lavan algunas prendas para dejarlas secando. Entre las 7:00 y 7:40 a.m. los estudiantes están desayunando en el comedor ya uniformados y luego parten al colegio, con la ventaja de que se encuentra a solo una cuadra de distancia. Alrededor de la 1:00 p. m. salen del colegio y disponen de tiempo libre, para luego almorzar entre 1:30 y 2:00 p.m. Cada estudiante lava su plato y se turnan, por grupos, para lavar utensilios comunes y limpiar las mesas. Tienen un espacio para realizar sus tareas o trabajos grupales en la sala de estudio con la asesoría de los tutores hasta las 5:00 p.m., momento en que el deporte es impostergable. Los varones juegan fútbol en una de las losas del colegio y las mujeres vóley en la otra. A las 6:00 p. m. vuelven y se dedican nuevamente a labores escolares en la sala de estudio hasta las 7:30 p. m., hora en la que cenan; después, disponen de un poco de tiempo libre antes de acostarse.

En noviembre del 2020, el MINEDU reconoció a la REMM bajo el Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil (MSE-SRE). Ello significa que, desde el presente año (2021), será integrada al Sistema de Educación Nacional e incorporada al padrón de residencias estudiantiles nacionales (la número 76 a nivel país, la tercera en la región Madre de Dios y la única en la provincia del Manu). Además, funcionará como una sola entidad educativa con la IE de Boca Manu, mejorando la cobertura y calidad del servicio educativo e incorporando, en el logro de aprendizajes, los enfoques de la educación intercultural bilingüe (EIB) y el respeto por la biodiversidad. De acuerdo con Maribel Aguilar, directora de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER) del MINEDU:

*Bajo este modelo, se concibe en el servicio educativo el proceso de acompañamiento, asegurando la protección y bienestar de los estudiantes. Además, para todo el proceso de soporte pedagógico, se contrata a docentes que se encargan del reforzamiento de aprendizajes. Con ello, las residencias también reciben alimentación completa por el programa nacional Qaliwarma. (FZS, 2020)*

**Residencia Estudiantil Chaskawasi Manu.** Esta residencia depende de la ONG -o asociación civil, sin fines de lucro- Allin Kausanaypaq y se encuentra ubicada en Salvación, la localidad más poblada de la provincia del Manu y capital de esta jurisdicción. En el año 2018, su página web afirmaba que acogía a un promedio de 20 niños y niñas de primaria y secundaria de diferentes localidades aledañas a la zona, y que los padres de familia aportaban alimentos. Durante sus primeros años de existencia, la institución no recibía estudiantes Matsigenka de las CCNN del PNM; a partir del año 2012, cuando se inició la gestión de la actual encargada, María Jesús, empezó a hacerlo. Actualmente, alberga a estudiantes de Tayakome, de Tshirerishi (Maizal) y de Shipetiari, proviniendo la mayoría (8 de 14) de las dos primeras comunidades. Al presente, los recursos económicos disponibles permiten a esta residencia recibir un máximo de 18 estudiantes. Además, cuenta con una habitación para que los padres que arriban a Salvación puedan estar cerca de sus hijos. Dichas visitas son escasas, a mediados o a fin de año, en el caso de los padres provenientes de comunidades del Parque<sup>38</sup>.

Chaskawasi Manu dispone de cuatro espacios separados, rodeados por un cerco de arbustos, abierto por algunas partes, además de la

entrada. La casa principal cuenta con una oficina administrativa y un segundo piso al que acceden los estudiantes; está construida con tablonos de madera y un techo de calamina. A un costado se sitúa una construcción de paredes de madera levantadas solo hasta la mitad, destinada a realizar talleres y actividades con los estudiantes. No se logró obtener detalles sobre la rutina diaria de los jóvenes. María Jesús asegura que sus tiempos son flexibles y que ellos mismos tienen libertad para distribuirlos entre labores escolares y recreativas. Voluntarias y voluntarios extranjeros suelen acompañarlos en ambos tipos de actividades. La encargada asegura que, cuando los estudiantes Matsigenka llegan a Salvación, “es como si vinieran a otro planeta, se sienten así”<sup>39</sup>.

**Residencia Estudiantil San Miguel Arcángel de Shintuya.** Conducida por sacerdotes dominicos, es la RE más antigua de la zona. Suele recibir, anualmente, a un promedio de 40 jóvenes interesados en acceder a la IE Virgen Madre de Dios de la CN Shintuya. Mariela Reyna, actual directora de la RESSOP, recuerda que su fundación ocurrió alrededor de 1957 y que existía antes de que hubiera secundaria (a partir de 1996), puesto que inicialmente recibía a estudiantes de primaria. El año 2019, en esta RE había 35 estudiantes (24 mujeres y 11 varones), 20 de ellos provenientes de tres CCNN del PNM: Yomibato, Tshirerishi y Tayakome.

La RE de Shintuya es la más grande de las tres. Cuenta con amplios ambientes de material noble y techos de calamina; extensas áreas verdes y un cerco perimétrico de rejilla a media altura; una pequeña sala con juegos de sapo y fútbol de mano; comedor y cocina; un salón grande con carpetas, pizarra y un estante con biblias y folletos religiosos; sala de cómputo con Internet; amplia biblioteca de techo alto con buena iluminación; una pequeña capilla; un par de almacenes de herramientas y utensilios; losas deportivas en la parte de atrás; una huerta; un ambiente acondicionado para coser a máquina; dos amplios ambientes de dormitorios separados para hombres y mujeres, con puertas

hacia las habitaciones de los tutores; un pequeño salón donde se ubica la radio, y las habitaciones de los sacerdotes a cargo de la Misión. Todos estos ambientes se encuentran interconectados y se vinculan con los del colegio, también construidos por la Misión.

Aunque el padre Cesar Luis, responsable de la Misión, resalta la alegría y vitalidad de los estudiantes como una retribución positiva de su labor<sup>40</sup>, observa que, a diferencia de otros jóvenes con los que trabajó anteriormente, los Matsigenka que llegan son más reservados e introvertidos porque se sienten extraños al entorno de la CN Shintuya: una comunidad bastante poblada, con más vías de acceso y un ordenamiento más urbano que las comunidades del PNM.

Según la tutora de las mujeres en la RE de Shintuya, Victoria, las y los jóvenes demoran en “soltarse” durante los primeros años porque extrañan a sus padres, y eso los entristece. Además, afirma que les cuesta acostumbrarse a la monotonía del estudio, por lo que debe presionarlos para que hagan sus tareas y luego revisarlas. Para alivianar el tedio del trabajo de acompañamiento constante, todos los días de la semana, Victoria recurre a la ayuda de las internas de últimos grados que ya están más acostumbradas a la rutina. Piensa que, de esta forma, las prepara para desempeñarse como responsables de estudiantes u otras personas, si tuvieran que hacerlo en el futuro. La monotonía mencionada por ella es más marcada en Shintuya que en las otras RREE, puesto que el horario se encuentra más saturado y la rutina se repite con pocas variaciones.

En la RE de la Misión de Shintuya los tutores provienen de distintos lugares, y son buscados y enviados por la RESSOP. Victoria llegó hace tres años a trabajar a la RE de la Misión y es su primera vez laborando con internas; en otras misiones realizó solo trabajo pastoral, consistente sobre todo en realizar visitas, por lo que al inicio no le fue fácil adaptarse al trabajo de acompañamiento constante.

38 De forma similar, muchos chicos de Maizal acuden a Salvación, aunque esta localidad se encuentra mucho más alejada de su comunidad que Boca Manu. Lo hacen por recomendación de allegados de la encargada María Jesús, quienes conocen a familias de Maizal.

39 Entrevista personal con María Jesús.

40 Entrevista personal con el padre Cesar Luis.



Estudiantes de la REMM en el momento de sus tareas escolares (2019). © Chistian Quispe / FZS Perú

### La Vida Cotidiana en la Residencia Estudiantil de Shintuya

La rutina diaria de la RE de Shintuya es la más estructurada y rígida de las tres. A las 5:55 a. m. los padres y frailes efectúan una oración comunitaria, con oficio de lectura. A las 6:15 celebran misa durante media hora con los profesores laicos, también misioneros. A las 7:00 desayunan junto con los estudiantes. A la 1:15 p. m. los estudiantes salen del colegio y se empieza a servir el almuerzo, que se inicia con toque de campana a la 1:30. Quienes van terminando se ponen a lavar sus uniformes o a descansar, hasta las 2:30 p. m., cuando se establece un silencio absoluto con el fin de que quienes lo que deseen puedan descansar hasta las 3:00 p.m. A esa hora las chicas van a la sala de costura, donde se dedican a reparar o coser prendas que ellas mismas utilizan; también trabajan en el tejido de chalinas para los friajes.

Los varones realizan trabajos en la huerta o bien de "macheteo", para mantener las áreas verdes podadas sin hierbas crecidas (también la cancha). Las chicas pueden ayudar, pero solo una semana, por indicación del padre. A las 4:00 p. m. van a practicar deporte bajo la supervisión de los tutores hasta las 5:00; luego, tienen 30 minutos para su aseo personal. De 5:30 a 7:30 p. m. pueden utilizar la biblioteca. A las 7:40 es la hora de cenar y terminando tienen un horario de recreación, el cual consiste los lunes y jueves, obligatoriamente, en ver noticias con el fin de estar actualizados, lo que también les exige el colegio. Los demás días pueden escoger entre ver alguna de las películas preseleccionadas por los encargados de la Misión o jugar los juegos de mesa disponibles. Finalmente, tienen 15 minutos para asearse antes de que se apague la luz, en silencio absoluto, a las 9:00 p. m.

Américo lleva veinte años trabajando en el Internado de Shintuya, aunque no ininterrumpidamente, y asumió el cargo de director durante 15 años. Profesor misionero, estudió en el Instituto Pedagógico Juan XXIII de Ica. De joven había participado como voluntario catequista en la iglesia de su barrio y, cuando fueron a dar una charla sobre las misiones, se interesó. Fue capacitado durante dos años antes de ser enviado a las misiones, donde realizó luego labor pastoral; estuvo tres años en la misión de Kiribeti, que contaba con un internado. Opina que en la selva el ritmo de estudios es más pausado que en la ciudad.

El padre Cesar Luis llegó hace 18 años. Había trabajado con jóvenes mucho tiempo antes; al comienzo, como profesor de secundaria durante seis años en Quillabamba. Labora en Madre de Dios desde 1972, en distintas localidades, algunas con características muy distintas a la de Shintuya, como una ubicada cerca de la frontera. Para él, aquella localidad era distinta, puesto que los estudiantes eran todos de la misma localidad, y le resultó más fácil establecer con ellos una relación horizontal de confianza porque eran sueltos y extrovertidos. En cambio, en su opinión, los chicos Matsigenka de las CCNN son muy "remolones", tímidos y desconfiados. Él piensa que se sienten ajenos al entorno de la CN Shintuya.

Indudablemente, las RREE son la alternativa más eficaz de la zona para los jóvenes indígenas de las CCNN de la RER del Manu que deseen proseguir sus estudios secundarios. Habitar en estos centros de acogida -regentados, en los tres casos,

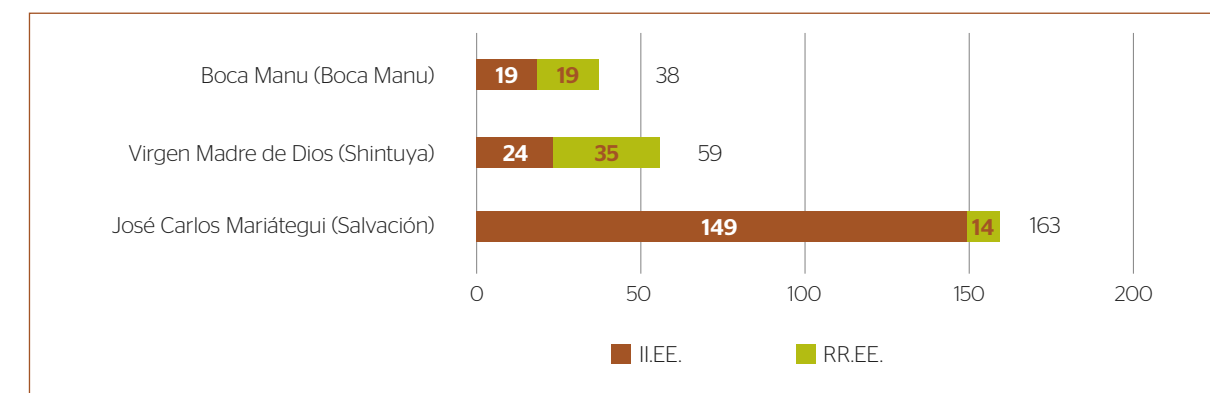
por entidades reconocidas por su labor social- permite que cuenten con las condiciones básicas para lograr un desempeño escolar adecuado, considerando las limitaciones que presenta el servicio educativo público en la zona.

De hecho, el acompañamiento pedagógico y emocional brindado en las tres RREE se encuentra determinado por los enfoques y visiones que inspiran la labor en cada una de las instituciones involucradas. Sin embargo, más allá de las diferencias que pudieran existir, los tres proyectos educativos coinciden en el compromiso asumido con el propósito de brindar las facilidades necesarias para que los jóvenes indígenas puedan acceder a la educación secundaria.

Cabe subrayar que la presencia de los jóvenes que habitan en dos de estas RREE resulta indispensable para la continuidad y vigencia del servicio de educación secundaria brindado en las IIEE en las que estudian. Esto se verifica en las IIEE situadas en Shintuya y Boca Manu, pues en ambas la población estudiantil que habita en las RREE representa el doble o más del total del alumnado. Sin la presencia de ellos, estas IIEE no podrían mantener el servicio de educación secundaria, puesto que no alcanzarían a contar con el número mínimo de estudiantes exigido por el MINEDU.

Las particularidades comparativas entre el número de estudiantes de las RREE y el resto de la población estudiantil de cada IIEE a la que se asisten se pueden apreciar en el siguiente gráfico.

**Gráfico 3. Población escolar de las IIEE y jóvenes que viven en una Residencia estudiantil**



Fuente: Nóminas de matrícula de las IIEE y tutores de las RREE.  
Elaboración: Gabriel Rodríguez.

*Momentos de la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka*



- Crédito:**
- 1. © Christian Quispe
  - 2. © Daniel Rosengren
  - 3. © Christian Quispe
  - 4. © Daniel Rosengren
  - 5. © Daniel Rosengren
  - 6. © Christian Quispe
  - 7. © Daniel Rosengren
  - 8. © Christian Quispe
  - 9. © Daniel Rosengren
  - 10. © Carolina Flores
  - 11. FZS Perú



© Karol Mejía / FZS Perú

## IV. Los Nuevos Desafíos: Universidad y Educación a Distancia

A medida que el respaldo interinstitucional dirigido a mejorar el funcionamiento del servicio educativo en las IIEE de la RER Manu se iba fortaleciendo, irrumpieron nuevos desafíos.

Uno de ellos se derivó de la consolidación de los proyectos implementados por las Residencias Estudiantiles: al garantizar que sus beneficiarios pudieran egresar del nivel secundario, estas suscitaban y expectativas en torno a la educación superior. Otro desafío, más reciente, surgió debido a la emergencia ocasionada por la pandemia de la COVID-19: desde el 2020, el respaldo a la continuidad del servicio educativo tuvo que realizarse de forma semipresencial y a distancia. Esta coyuntura apresuró la incorporación de dispositivos electrónicos –y, en consecuencia, la priorización del uso de las Tecnología de la Información Comunicación (TIC)– en los procesos pedagógicos.

En seguida, se expone cómo fueron encarados ambos desafíos y cuáles fueron las características de esos procesos.

### 4.1. La apertura a los estudios universitarios

Desde el año 2018 los jóvenes Matsigenka, Yine y Harakbut que culminaron el nivel secundario en las IIEE asociadas a las tres Residencias Estudiantiles mencionadas, así como a la IE de Yomibato, pudieron acceder a la educación universitaria. En lo que sigue se exponen las características más importantes de este proceso.

#### *Los primeros universitarios*

Acercar la universidad a la juventud del Manu fue una iniciativa impulsada por los vicariatos de Madre de Dios y de San Ramón, que el año 2018 consiguieron becas integrales en la Filial Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). Desde la gestión 2019, esta iniciativa ha sido respaldada por la Sociedad Zoológica de Fráncfort, mediante un acompañamiento pedagógico y emocional a los estudiantes con la finalidad de garantizar su adecuado desempeño académico.

La UCSS es un centro académico reconocido hace dos años por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU),

tiene su sede central en Lima y cuenta con cinco filiales en el país, una de las cuales es la de Nopoki (que en asháninka significa “he venido” o “estoy aquí”), fundada hace ocho años en la localidad de Atalaya (departamento de Ucayali).

La UCSS Nopoki se sustenta en un modelo educativo implementado mediante programas curriculares que se desarrollan en cuatro especialidades profesionales (administración, contabilidad, ingeniería agraria y educación básica bilingüe intercultural) cuyo eje fundamental es el enfoque intercultural. Este modelo implica una especial apertura y tolerancia hacia los estudiantes con dificultades para expresarse en castellano y cuenta con un dedicado sistema de nivelación académica dirigido a todos los que deseen reforzar los conocimientos que adquirieron, con las consabidas dificultades descritas en el presente diagnóstico para el caso del PNM y zonas adyacentes, en las escuelas de sus comunidades de origen.

Los estudiantes tienen la posibilidad de habitar en una residencia proporcionada por la universidad al interior de su campus, donde se les brinda una alimentación balanceada y atención médica permanente. Este modelo, que combina la formación académica con el respaldo emocional, nació como respuesta a la frecuente interrupción de la formación universitaria que suele ocurrir entre los jóvenes indígenas amazónicos, debido a que no se integran con facilidad a las universidades “estándares”, más allá de que pudieran contar con algún tipo de respaldo financiero.

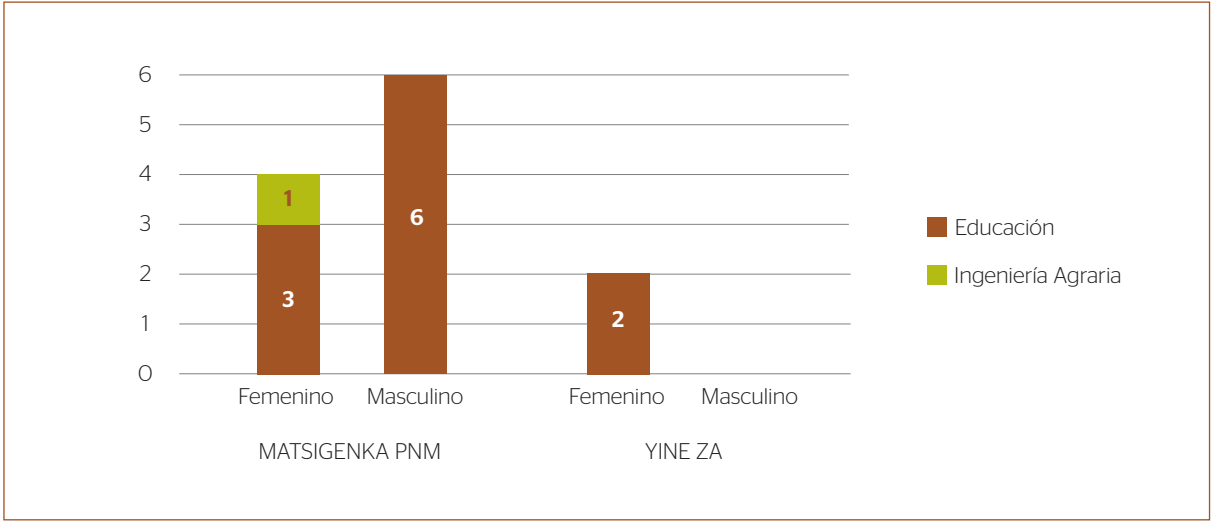
Habiéndose abierto esta posibilidad, el año 2018 se invitó a tres jóvenes Matsigenka para que postularan a la universidad; las tres postulaciones fueron admitidas (aunque una de las personas beneficiadas luego interrumpió sus estudios). Esta apertura se mantiene y, entre el 2019 y el 2020, han logrado ingresar diez jóvenes más (seis hombres y cuatro mujeres). En la actualidad, doce jóvenes de la RER Manu, seis mujeres y seis varones, vienen formándose en la referida universidad. De todos ellos, once son estudiantes de la carrera de Educación Básica Bilingüe e Intercultural y solo una de la carrera de Ingeniería Agraria. Diez de ellos provienen de tres comunidades del PNM (Yomibato, Tayakome

y Tshirerishi) y dos son de Diamante. Diez de estos jóvenes culminaron el nivel secundario fuera de sus comunidades de origen y vivieron en alguna de las tres Residencias Estudiantiles de la zona, mientras que los dos restantes cursaron la secundaria en la IIEE de su comunidad (Yomibato). Sus edades fluctúan entre los 17 y los

22 años, aunque la mitad del grupo ronda los 20 años. Seis de ellos se encuentran a mediados de su formación, puesto que vienen cursando el 4to y 5to ciclo académico.

Una parte de estos datos se puede apreciar en el siguiente gráfico:

**Gráfico 4. Número de estudiantes de la RER Manu que se forman en la UCSS Nopoki, según especialidad y sexo**



Fuente: Archivos FZS.  
Elaboración: Enrique Herrera

### Las expectativas sobre la educación universitaria

Aunque no se tienen datos precisos, el incremento en el interés por la educación universitaria podría ser uno de los efectos ocasionados por la visita de tres jóvenes universitarias a sus comunidades de origen tras finalizar su primer año de estudio. Es probable que, mediante ellas, otros jóvenes percibieran que el acceso a la universidad era factible, puesto que algunos estudiantes de secundaria comenzaron a manifestar “cuando termine el colegio mi deseo es ir a la universidad Nopoki” (Hayeck, 2020).

Esta determinación de los jóvenes del Manu de acceder a la educación universitaria no se había hecho manifiesta de forma tan explícita

hasta ahora. Con todo, durante los últimos años, cuando se consultaba a la población acerca de sus visiones de desarrollo (para incluirlas en la actualización de los documentos de gestión del PNM y en la construcción de los Planes de Vida), algunos comuneros y dirigentes apuntaban la importancia de la educación universitaria para sus hijos.

Es indudable que, pese a las deficiencias y limitaciones con las que funciona el servicio educativo, las generaciones más jóvenes comienzan a ver la educación formal –en conjunto, desde el nivel inicial hasta el universitario– como una herramienta que pueden usar en beneficio propio y, sobre esa base, establecer negociaciones más simétricas con la sociedad nacional. De esa manera,

el presidente de la comunidad de Cacaotal sostuvo que “en pocos años tendremos profesionales propios y dependeremos menos de los de afuera para formular nuestros programas de desarrollo”.

En la misma línea, varios jóvenes universitarios entrevistados manifestaron la expectativa de retornar a sus comunidades de origen, luego de culminar sus estudios, para aportar en su desarrollo. Así lo apuntaron dos jóvenes que ingresaron a la UCSS Nopoki el año 2019: Lisbeth Mambiro, originaria de Yomibato, y Junior Metaki, natural de Tayakome, quienes en sus testimonios asociaron la mejoría de la calidad educativa con avances en las condiciones de vida en sus comunidades, el conocimiento de sus derechos y el respeto y la preservación de su cultura. Ambos jóvenes recordaron haber cursado el nivel primario en la IE de su comunidad, enfrentando una serie de inconvenientes. Señalaron que desde muy pequeños debieron recorrer considerables distancias a pie para llegar a sus escuelas. Junior contó que cada día caminaba 45 minutos hasta su centro educativo y otros 45 para retornar a casa, mientras que a Lizbeth se le complicaba más: “de niña yo vivía más adentro de Yomibato, en Potsitiakiguia (“Río Piedras Negras”), desde allí iba a la escuela junto a mis hermanos, nos tomaba una hora y media en llegar y otro tiempo igual para volver”.

Asimismo, identificaron como serio obstáculo en su formación escolar su escaso dominio del español y el desconocimiento del matsigenka por parte de sus docentes. Aunque destacaron que, en los primeros años de escuela, tuvieron maestros que hablaban matsigenka, los procesos de aprendizaje les resultaron complicados luego del 5to grado, cuando sus docentes pasaron a ser solo hispanohablantes. Al respecto, Junior manifestó que “no les comprendía y no podía leer”; mientras que Lizbeth señaló que “En 5to y 6to grado nos cambiaron con los profesores hispanos, y no entendía las clases, fue muy complicado”.

De hecho, estas dificultades en el dominio del castellano y, en general, en su integración al modelo escolar oficial se incrementaron durante su formación en el nivel secundario. Proseguir con este nuevo nivel formativo implicó ausentarse de sus comunidades de origen y asistir a IIEE ubicadas

en centros poblados con características urbanas (Boca Manu y Salvación), donde los docentes y la mayor parte de sus compañeros de clase hablaban únicamente español. Pese a ese conjunto de inconvenientes, lograron culminar sus estudios secundarios y, gracias al respaldo que encontraron, decidieron continuar sus estudios en la UCSS Nopoki, decisión de la cual se sienten satisfechos.

Posiblemente el cúmulo de dificultades que debieron sortear durante su paso por la escuela los haya conducido a elegir la carrera docente. Ambos estudian la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y están convencidos de que las escuelas emplazadas al interior del PNM necesitan profesores comprometidos con su realidad, que hablen su mismo idioma y tengan la formación adecuada para desempeñar su labor pedagógica.

Lizbeth subrayó la importancia de la educación en los siguientes términos:

*[...] la educación es importante para desarrollar a mi comunidad y motivar a los niños para que sigan adelante. [Por esa razón] me imagino dictando clases en las comunidades del PNM, cuando tenga la oportunidad. Los Matsigenka necesitamos líderes que sean capaces de defender y reclamar nuestros derechos. Por esta razón, los jóvenes estamos estudiando para el futuro de nuestra comunidad.*

Este anhelo por aportar en el desarrollo de sus comunidades mediante la educación y la promoción del respeto por la cultura y la lengua propias fue también enfatizado por Junior: “terminando la universidad quiero volver a mi comunidad, enseñar a los niños que nuestra cultura tiene mucho valor y que perder nuestra lengua es como perder nuestra alma”.

En consecuencia, es posible aseverar que la reciente apertura a la educación universitaria ha despertado un creciente interés, tanto de varones como de mujeres (al presente asisten en igual número a la UCSS Nopoki), por beneficiarse de ella. Además, cabe subrayar que los jóvenes que realizaron sus estudios secundarios viviendo en las Residencias Estudiantiles conforman el grueso de los que llegaron a la formación universitaria, pues

solo dos de los actuales universitarios provenientes del Manu no habitaron en dichas casas de acogida.

Por otro lado, se debe destacar que casi todos los estudiantes que llegaron a la universidad eligieron la misma especialidad: educación. Esta decisión –considerando las expectativas enunciadas por varios de ellos de retornar a sus comunidades después de graduarse– implica que, desde el año 2023, las IIEE de las CCNN del PNM podrán contar con jóvenes docentes profesionales Matsigenka que se incorporarán a la carrera docente en sus lugares de origen. Además, en la medida en que existan condiciones para que en el futuro el acceso a la educación universitaria sea sostenible, es probable que todas las plazas docentes puedan ser cubiertas con recursos humanos locales.

Con todo, la apertura a la educación universitaria en el Manu se encuentra en sus inicios. Requiere consolidarse, ampliando el acceso a otras universidades del país, a una gama más amplia de carreras profesionales y garantizando, sobre todo, que dicha apertura sea sostenible.

## 4.2. Surgimiento de la pandemia y la educación a distancia

El periodo escolar 2020 se inició con la celebración del IV Taller de Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Convivencia Escolar. Como los anteriores, este evento formativo estuvo dirigido a los docentes de las IIEE de la RER Manu, y se llevó a cabo –al igual que los talleres I, II y III– en instalaciones de la REMM.

No obstante, el 15 de marzo, cuando los docentes se encontraban desarrollando su trabajo en las comunidades donde fueron designados, se declaró el estado de emergencia sanitario, debido al arribo al Perú de la pandemia originada por la COVID-19. Con la finalidad de refrendar esta medida precautoria, el MINEDU suspendió las actividades escolares presenciales en todo el territorio nacional y decretó la continuidad del servicio educativo a distancia, permitiendo actividades educativas semipresenciales solo de manera excepcional.

En las IIEE ubicadas dentro del PNM, después de dos meses de paralización, las actividades

semipresenciales se fueron implementando de manera paulatina. Lo cierto es que el riesgo de contagio al interior de este espacio fue mínimo, puesto que se lo evitó mediante el control de los ingresos y las salidas de toda persona, ya fuera foránea o local, así como a través de un cordón sanitario, implementado con el respaldo de la Microred de Salud de Salvación, que permitió ejecutar y monitorear pautas sanitarias preventivas. La eficacia de las medidas adoptadas determinó que la vida social al interior del PNM se desarrollara, hasta la actualidad (2021), con relativa normalidad.

Una situación distinta se produjo en las IIEE situadas en comunidades fuera del PNM: al no existir la capacidad de ejercer un control efectivo sobre el tránsito de personas en esas localidades, el riesgo de contagio se hizo plenamente factible. En consecuencia, en estas IIEE se optó por continuar las clases a distancia, para lo cual se recurrió a teléfonos inteligentes; modalidad de estudio a la que se incorporaron los jóvenes matsigenkas del PNM de las tres Residencias Estudiantiles en julio, puesto que retornaron a sus comunidades por pedido de sus padres y dirigentes comunales, para evitar un eventual contagio.

Como el MINEDU priorizó la educación a distancia en la mayor parte del territorio nacional, construyó la Plataforma Educativa “Aprendo en Casa”, la cual fue difundida a través de tres diferentes formatos comunicativos: televisión, web y radio. Sin embargo, este esfuerzo educativo no pudo materializarse en las comunidades donde se ubican las IIEE de la RER Manu, puesto que en ellas no existe energía eléctrica, la conexión a Internet es muy inestable y los estudiantes carecen de dispositivos electrónicos o informáticos.

Frente a estos inconvenientes, las entidades que forman parte de la RER Manu, atendiendo al ofrecimiento hecho por el MINEDU de dotar de dispositivos informáticos (*tablets*) a los estudiantes, antes del mes de septiembre del 2020, decidieron construir una Plataforma Educativa Virtual a la que denominaron “Aprendo en el Parque Nacional del Manu”, con el propósito de otorgar continuidad al año escolar de manera remota y, al mismo tiempo, incidir en el mejoramiento de la calidad educativa.



Jóvenes universitarios indígenas en sus clases en la filial NOPOKI de la UCSS (2019). © Karol Mejía / FZS Perú

Para construir la plataforma, se constituyeron equipos multidisciplinarios compuestos por profesionales de instituciones que conforman la RER Manu, quienes elaboraron un conjunto de módulos educativos (proyectos y sesiones de aprendizaje) contextualizados en la realidad cultural y ambiental del Manu, apegándose a las pautas definidas en el CNEB. Luego, se definió que todo ese material debía ser digitalizado y, posteriormente, convertido en aplicativos informáticos para ser incorporados en las *tablets* ofrecidas por el MINEDU. Sin embargo, esta iniciativa no pudo concretarse dentro de los plazos previstos, puesto que las *tablets* recién fueron entregadas en marzo del 2021<sup>41</sup> y la producción del material educativo (140 módulos de aprendizaje) había concluido en enero del 2021.

Si bien no se ha descartado la posibilidad de digitalizar todo el material educativo producido e incorporarlo en las *tablets*, cabe considerar que estas han sido entregadas con 68 aplicativos previamente instalados por el MINEDU para los procesos educativos, así que los usuarios de estos dispositivos (docentes y estudiantes) ahora disponen de esas facilidades.

De hecho, el año escolar 2021 –retomando la experiencia de la gestión anterior– se ha desarrollado tanto presencial como semipresencial al interior del

PNM, aunque fuera de esta ANP continuó llevándose a cabo a distancia. En ambos casos, los dispositivos electrónicos mencionados han sido utilizados como recursos pedagógicos complementarios cuando el docente ha estado fuera del aula o indispensables cuando ha debido enseñar a distancia.

A su vez, los módulos educativos elaborados serán usados por los docentes en sus clases presenciales, lo que significa que se implementarán, principalmente, al interior del PNM. Para asegurar un uso eficiente de los mismos, la RER Manu preparó un curso virtual para capacitar a los docentes en su aplicación, pero también para monitorear su pertinencia, en la perspectiva de su posterior validación oficial por el MINEDU<sup>42</sup>.

En síntesis, es indudable que la posibilidad de usar dispositivos digitales y aplicativos informáticos en la formación educativa es una oportunidad que, surgida en el contexto de la pandemia, permitirá a los estudiantes de la RER Manu incorporarse al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En otras palabras, el acceso a las TIC no es un acontecimiento circunstancial, sino que pasará a ser un recurso pedagógico de relevancia y se incorporará plenamente cuando se retome la educación presencial.

41 Se ha logrado que un porcentaje mayor al 50% de los estudiantes las IIEE de la RER Manu reciba dispositivos electrónicos (*tablets*).

42 El periodo escolar 2021 se ha logrado garantizar la permanencia de más de los 80% los docentes que laboraron el 2020. Sin duda, ello favorece la continuidad de los procesos de capacitación impulsados desde el momento de la creación de la RER Manu.



© Alex Huallpa / FZS Perú

# V.

## Conclusiones

Considerando los resultados de diagnósticos efectuados anteriormente, durante los años 2006 y 2008, así como los alcanzados en el actual (2021), se puede afirmar que el servicio educativo al que accede la población escolar de las IIEE pertenecientes a la RER Manu enfrenta un conjunto de falencias que –de forma sostenida, aunque con leves variaciones– ha estado presente a lo largo de los 36 años (1984-2020) que este servicio se encuentra funcionando en la zona.

La continuidad de esas falencias ha prevalecido, pese a que puede constatarse la permanente ampliación de la oferta del servicio educativo, así como un incremento constante de la demanda por el acceso a dicho servicio. La particularidad de ese cambio puede apreciarse con claridad si se toma como referencia la comunidad de Yomibato (la más distante de la Red). Allí, la transformación ocurrida deviene notable: de aquel cuarto construido con manera rústica en 1984 que sirvió de aula a una pareja de docentes Matsigenka que tuvieron como primeros alumnos a 24 jóvenes del nivel primario, se ha pasado a contar con una amplia y moderna infraestructura educativa donde en la actualidad estudian 185 jóvenes y laboran 19 docentes desde el nivel inicial hasta el último grado de secundaria.

Por tanto, las limitaciones que sobrelleva el funcionamiento del sistema educativo en la RER Manu no están relacionadas con la oferta que brinda el Estado en este campo ni con las expectativas de los pobladores por el acceso a la educación formal. Los problemas están ligados con la manera en la que se hace presente y se implementa dicha oferta, y con el evidente desfase entre la oferta y las expectativas de los usuarios sobre el servicio educativo. Estos desencuentros entorpecen el logro de los aprendizajes y las competencias establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

De manera específica se han podido identificar, por ejemplo, los enormes obstáculos que encuentran algunos docentes para adaptar o cumplir de manera eficiente la diversificación del CNEB, sin dejar de lado que muchos de ellos simplemente ignoran esa responsabilidad. Esta situación se complejiza cuando se considera que, por lo

general, carecen de estrategias pedagógicas interculturales que les permitan atender las particularidades de sus estudiantes. Sin embargo, cabe destacar la predisposición de algunos docentes por superar dichos obstáculos, aunque ineludiblemente tropiezan con limitaciones de recursos pedagógicos y de seguimiento.

En añadidura, el hecho de que un alto porcentaje de docentes sea ajeno al medio cultural de sus estudiantes (más del 70% son de origen andino), y desconozca el entorno ambiental de la zona, menoscaba los procesos educativos. Esta situación se agudiza si se advierte que estos docentes no lograrán adaptarse ni comprenderán los procesos locales debido a la permanente rotación en sus puestos de trabajo, que se verifica en promedio cada dos años. En efecto, esta movilización constante repercute en la falta de continuidad de los procesos en los que podrían verse involucrados con el propósito de mejorar la calidad del desempeño pedagógico. En estas condiciones, los procesos de capacitación docente resultan infructuosos dado que, luego de dos periodos escolares anuales, los educadores se marcharán de la zona.

Por otra parte, al no ser satisfactorios los estándares educativos alcanzados por los estudiantes al concluir la primaria, enfrentan problemas para adecuarse en el nivel secundario. Esta situación genera desmotivación y frustración, y probablemente sea una causa determinante de la deserción escolar. En este sentido, cabe considerar también cómo influyen en esta decisión las diferentes formas de violencia –entre ellas, la sexual– que algunos estudiantes deben sufrir durante su vida escolar. Muchas veces, las víctimas no denuncian la agresión sexual porque consideran que no serán escuchadas por sus padres ni por las autoridades educativas y que, por el contrario, podrían ser tachadas de culpables.

Asimismo, cabe subrayar que, debido al comportamiento aparentemente ambiguo de muchos padres de familia (que manifiestan interés por el acceso a la educación formal de sus hijos, pero se desentienden de acompañar constantemente los procesos educativos), las Residencias Estudiantiles representan una alternativa viable; porque los progenitores



Jóvenes universitarios Matsigenka en una visita al Minedu, en Lima, el año 2019. © Karol Mejía / FZS Perú

entienden que, en estos centros de acogida, sus hijos serán asistidos de manera adecuada mientras dure su educación secundaria, y que su participación no será determinante. Por ambas razones, la mayor parte de los jóvenes de las IIEE de la Red a los que les corresponde cursar secundaria son enviados a alguna de las tres RREE que funcionan en la zona.

Finalmente, cabe destacar el papel que vienen desempeñando las tres RREE que funcionan en la zona, puesto que las gestiones promovidas desde ellas han logrado facilitar el acceso a la educación superior para los jóvenes egresados de secundaria. Esta apertura, que data de hace solo tres años, ha generado nuevas expectativas tanto entre los estudiantes de secundaria como en la población de las comunidades en general.



© Karol Mejía / FZS Perú

## VI. Recomendaciones

- Fortalecer y ampliar los procesos de capacitación pedagógica con la finalidad de generar, entre los docentes de las IIEE de la RER Manu, competencias relacionadas con la elaboración e implementación de Proyectos y Sesiones de Aprendizaje, de acuerdo al modelo de Educación Intercultural Bilingüe promovido por el MINEDU.
- Promover y alentar la continuidad laboral de los docentes en las IIEE donde prestan sus servicios, para perfeccionar las competencias que son adquiridas en los eventos de capacitación y luego puestas en práctica en sus quehaceres pedagógicos.
- Fortalecer y otorgar continuidad a los procesos de producción de materiales pedagógicos, cultural y ambientalmente pertinentes, dirigidos y promovidos por entidades aliadas a la RER Manu, de manera coordinada con las instancias especializadas del MINEDU: la DEIB y la DIGEIBIRA.
- Conseguir el reconocimiento de la RER Manu ante las instancias correspondientes del MINEDU con la finalidad de institucionalizar este órgano local de gestión educativa y formalizar el trabajo articulado que desempeñan las diferentes entidades que la respaldan.
- Acompañar a la DRE-MDD y a la UGEL Manu en la implementación del MSE-SRE en la REMM y garantizar la transferencia y la adaptación adecuadas a esta nueva forma de servicio, de manera articulada con las entidades que respaldan esta iniciativa: el PNM, la Municipalidad de Fitzcarrald, la FZS y la FENAMAD.
- Acompañar y respaldar a las instancias de la DRE-MDD y de la UGEL Manu encargadas de implementar acciones dirigidas a prevenir y garantizar una convivencia escolar saludable, de acuerdo al Plan Regional que sobre dicha materia se ha elaborado el año 2019. En esa perspectiva, resulta estratégico mantener coordinaciones con las autoridades competentes (Fiscalía, Centro de la Mujer, etc.), para lograr intervenciones oportunas ante cualquier episodio relacionado con agresiones físicas y/o sexuales en contra de los estudiantes.
- Ampliar la cobertura y garantizar la sostenibilidad del acceso a la educación superior, mediante la gestión de becas integrales ante la instancia gubernamental competente: el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), que gestiona el Programa Beca 18.
- Promover que los jóvenes interesados en realizar estudios universitarios accedan a centros académicos en los que exista suficiente apertura intercultural y en donde se les brinde el respaldo emocional adecuado, ambas condiciones necesarias para el logro de los objetivos académicos.



## VII.

# Bibliografía

## Publicaciones

- Aikman, Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.
- Álvarez, Ricardo (1996). "Motivos para crear una misión católica en el Bajo Urubamba (1715-1947)". *Revista Misiones Dominicanas*. Lima.
- AVISA FZS & CARE PERÚ (2017). "Plan de Vida de la Comunidad Nativa Yomibato 2017-2021. Parque Nacional del Manu". Reporte inédito. Archivo de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Cusco, Perú.
- Baquerizo, Valerie (2008). "Diagnóstico Socio Educativo. Zona de Amortiguamiento Parque Nacional del Manu. Río Madre de Dios. Reporte inédito". Archivo de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Cusco, Perú.
- Detan Ventura, D. (1995). *Diagnóstico situacional de las comunidades nativas machiguengas: Tayakome y Yomibato del Parque Nacional del Manu. ¿Etnocidio planificado?* Parque Nacional del Manu.
- Douglas W. Yu, Glenn H. Shepard, Julia Ohl-Schacherer, Taal Levi (2013). "Resolviendo el conflicto 'parque-personas' en el Manu, con la estrategia 'Ocupar la Amazonia'". *Reporte Manu 2013: Pasión por la Investigación en la Amazonia Peruana*. San Diego Zoo Global Perú y SERNANP.
- Dourojeanni, Marc J. (2017). "Belaúnde en la Amazonía", Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Disponible en <https://www.caaap.org.pe/2017/06/12/belaunde-en-la-amazonia-por-marc-j-dourojeanni/>
- Farfan, Johny (2017). "Uso de recursos naturales en las comunidades matsigenkas al interior del Parque Nacional del Manu". Diapositiva PowerPoint. Proyecto ProBosque Manu 2017, FZS Perú. Cusco.
- García, Alfredo & Huertas, Beatriz (eds.) (2003). *Los Pueblos Indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. Lima: FENAMAD & IWGIA. Documento N° 32 IWGIA (págs. 18-35).
- FZS (Sociedad Zoológica de Fráncfort) & AGE (Apus Graph Ediciones) (2017). *Parque Nacional Manu, Patrimonio Natural de la Humanidad*. Lima: Apus Graph Ediciones.
- FSZ & Strategik (2017). *Estrategia de turismo participativo en las Comunidades Matsigenkas del PN Manu 2017-2027*. Cusco, Perú.
- FZS (2019). *ProBosque Manu. Protección de bosques y manejo sostenible de los recursos naturales en la Reserva de la Biósfera del Manu. Reporte sobre su implementación y resultados*. Cusco, Perú.
- FZS (2018). "Plan de Vida de la Comunidad Nativa Tayakome". Reporte inédito. Archivo de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Cusco, Perú.
- FZS (2020). *III Taller de capacitación en educación intercultural bilingüe y convivencia escolar. Memoria*. Cusco Perú
- FZS (2020). "Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka reconocida por el Minedu" <https://peru.fzs.org/es/noticias/residencia-estudiantil-maganiro-matsigenka-reconocida-por-el-minedu/>
- FZS (2020). *Memoria IV Taller de capacitación en Educación Intercultural Bilingüe y Convivencia Escolar para los docentes de la RER Manu*. Del 4 al 6 de marzo 2020. Elaborada por Cristina Faura para FZS Perú. Cusco. [https://fzs.org/files/7315/9707/2869/IV\\_TALLER\\_DE\\_CAPACITACION\\_FINAL.pdf](https://fzs.org/files/7315/9707/2869/IV_TALLER_DE_CAPACITACION_FINAL.pdf)
- García Altamirano, Alfredo (2003). Madre de Dios: proceso de ocupación humana y configuración del espacio regional. En: *Los Pueblos Indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. García, Alfredo & Huertas, Beatriz (eds.) Lima: FENAMAD & IWGIA. Documento N° 32 IWGIA (págs. 18-35).
- Giraldo Guerrero, Omaira & Ortiz Casto, Sara (2009). *Los ámbitos de interacción social en la formación de competencias laborales generales en los estudiantes de la básica secundaria de las instituciones educativas Francisco José de Caldas de Supía y El Llano de Marmato*. Informe de Investigación, requisito para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales-CINDE, México.
- Hayeck, Hattie (2020). "When I finish school, I want to go to Nopoki University" <https://fzs.org/en/news/stories-field/when-i-finish-school-i-want-go-nopoki-university/>
- Herrera Sarmiento, Enrique (2014). *Diagnóstico sobre el uso de la tierra y prácticas agrícolas en dos comunidades matsigenkas del Parque Nacional del Manu*. Lima: FZS Perú.
- Herrera Sarmiento, Enrique (2015). Estudio adicional para la categorización de la Reserva Territorial Madre de Dios. Reporte inédito al Ministerio de Cultura. Archivo electrónico de MS Word. Lima: WWF-Perú.
- Herrera Sarmiento, Enrique (2018). Plan de Vida Comunidad Nativa Tayakome. Sociedad Zoológica de Fráncfort [https://peru.fzs.org/files/7715/4998/9159/Tayakome\\_FINALlow.pdf](https://peru.fzs.org/files/7715/4998/9159/Tayakome_FINALlow.pdf)
- Lo Lau, Jack (2017). "Comunidad machiguenga lucha por sobrevivir dentro del Parque Nacional del Manu". Mongabay Latam. <https://es.mongabay.com/2017/08/comunidad-machiguenga-lucha-sobrevivir-dentro-del-parque-nacional-del-manu/>
- Macedo, M., & Farfan, J. (2017). "Las poblaciones del Manu y su diversidad cultural". En Sociedad Zoológica de Fráncfort & Apus Graph Ediciones, *Parque Nacional Manu, Patrimonio Natural de la Humanidad*. Lima: Apus Graph Ediciones (págs. 173-191).
- MacQuarrie, K. (1992). *El Paraíso Amazónico del Perú: Manu, Parque Nacional y Reserva de la Biósfera*. Barcelona: Francis O. Patthey e hijos.
- MacQuarrie, K. (1991). *Dissipative Energy Patterns and Cultural Change Among the Yora / Parque Nahua (Yaminahua) Indians of Southeastern Perú*. California State at Fullerton: MA Thesis.
- Moore, T. (1985). *Informe preliminar sobre impacto de la minería aurífera en las poblaciones indígenas de Madre de Dios*. Lima.
- Ráez Luna, Ernesto (ed.) (2018). *Mesa temática: SEPIA XVII. Derechos ancestrales y conservación de la naturaleza en debate: El caso de los pueblos indígenas del Parque Nacional del Manu*. Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA).
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rieckhof, Mónica & Arévalo, Carlos (2006). *Diagnóstico Socioeducativo del Parque Nacional del Manu. Reporte inédito*. Archivo de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Cusco, Perú.
- Rodríguez, Sandra (2018). *Conservar la Naturaleza. Gobernar la Población. Imaginarios, espacio y políticas en el Parque Nacional del Manu*. Tesis para optar por el título de licenciada en Antropología. Lima: PUCP.
- SERNANP (2014). *Plan Maestro del Parque Nacional del Manu 2013-2018*. Perú, Lima. ISBN 978- 612-46474-5-1
- SERNANP (2015). *Plan de Manejo para el aprovechamiento de árboles arrastrados en el Parque Nacional del Manu*.
- Shepard Jr., Glenn (2003). "Los Yora/Yaminahua". En B. Huertas, & A. García, *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. Lima: IWGIA Documento N° 32 (págs. 144- 155).
- Shepard Jr., Glenn & Izquierdo, Carolina (2003). "Los Matsigenka de Madre de Dios y del Parque Nacional del Manu". En B. Huertas, & A. García, *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y coyuntura*. Lima: IWGIA Documento N° 32 (págs. 116-117).
- Shepard, Glenn H. Jr. & Rummenhölter, Klaus (2000). "Paraíso para quem? Populações indígenas e o Par-que Nacional do Manu (Peru)". Paper presentado en las reuniones de la Associação Brasileira de Antropologia, Brasília, julio. Disponible en <ftp://ftp.unb.br/pub/download/dan/F.3-22RBA/sessao2>
- Smith, Alejandro (2003). "Del ser piro y el ser Yine. Apuntes sobre la identidad, historia y territorialidad del pueblo indígena Yine". En Huertas, Beatriz & García, Alfredo (eds.). *Los pueblos indígenas de Madre de Dios*. Lima: FENAMAD, IWGIA.
- Solano Cornejo, David (2015). "Consultoría: Elaboración de la Estrategia de Educación Ambiental del Parque Nacional del Manu y su Zona de Amortiguamiento". Reporte inédito. Archivo de la Sociedad Zoológica de Fráncfort. Cusco, Perú.

- Von Hassel, J. M. (1905). *Las tribus salvajes de la región amazónica del Perú. Colección de Leyes, Decretos, Resoluciones y otros Documentos Oficiales Referentes al Departamento de Loreto (1777- 1908)*. Larrabure y Correa (ed.), vol. 7, págs. 637-677.
- Zavaleta, Nelly & Astete-Robilliard, Laura (2017). “Efecto de la anemia en el desarrollo infantil: consecuencias a largo plazo”. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública* (online), vol. 34, N° 4 (págs. 716-722). Perú ISSN 1726-4634.

## Documentos no publicados

- FZS (2019). “Informe final del Diagnóstico Socioeducativo de las RREE de Boca Manu, CN Shintuya y Salvación; y de las IIEE de CN Maizal y Boca Manu”. Elaborado por Gabriel Rodríguez para FZS Perú, Cusco.
- MINEDU, 2019. “Asistencia técnica para el ordenamiento de los servicios educativos en ámbitos rurales con enfoque territorial”, Diseño del diagnóstico de demanda y oferta de los servicios educativos (documento en construcción) Lima-Perú.
- Ortega R., José Carlos (2019). “Vinculación socioeconómica de población indígena masculina joven en contacto inicial a través de la educación formal al interior de un Área Nacional Protegida. Estudio del caso de la comunidad machiguenga de Yomibato al interior del Parque Nacional del Manu, distrito de Fitzcarrald, provincia Manu, región Madre de Dios, Perú”. Diseño de tesis de maestría en Antropología, PUCP.

## Consultas web

- **Ministerio de Cultura - Pueblo Matsigenka:**  
<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/Matsigenka>
- **Ministerio de Educación:**  
[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>  
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/257456-004-2019-minedu>  
<http://www.minedu.gob.pe/consulta-de-atencion-ambito-rural/>
- **Mongabay Latam (“PNM considerado el lugar con mayor diversidad en especies terrestres”):**  
<https://es.mongabay.com/2016/11/manu-biodiversidad-redteamnetwork/>
- **Programas del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS):**  
<https://www.qaliwarmas.gob.pe/>  
<https://www.juntos.gob.pe/>  
<http://www.foncodes.gob.pe/portal/index.php/nosotros/quienessomos3>
- **Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el Gobierno Regional de Madre de Dios y el Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado - 2013:**  
<http://www.regionmadrededios.gob.pe/transparencia/convenios.php?cid=16&anho=2012>
- **Instituto Lingüístico de Verano (ILV):**  
[https://peru.sil.org/es/sobre\\_sil\\_peru/historia](https://peru.sil.org/es/sobre_sil_peru/historia)
- **Historia de Madre de Dios:**  
[http://www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/esalhuana/Madre\\_Dios/Historia/poblamiento\\_indigena\\_new.htm](http://www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/esalhuana/Madre_Dios/Historia/poblamiento_indigena_new.htm)

- **Datos estadísticos:**  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1170/glosario.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1170/glosario.pdf)  
<http://escale.minedu.gob.pe/>
- **Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIIEE EIB):**  
<http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>  
[http://escale.minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=df7c752e-948c-4cae-97eb-2cadfd10dc87&groupId=10156](http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=df7c752e-948c-4cae-97eb-2cadfd10dc87&groupId=10156)  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/230650/RM\\_N\\_646-2018-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/230650/RM_N_646-2018-MINEDU.pdf)
- **Modelo Servicio Educación Intercultural Bilingüe y Escenarios lingüísticos:**  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- **Residencia Estudiantil Chaskawasi en Villa Salvación:**  
<http://www.chaskawasi-manu.org/>
- **Temas varios:**  
<https://lamula.pe/2011/06/25/recordando-a-celestino-kalinowski/wilfredoprezruiz/>  
<https://lamula.pe/2011/06/26/invasores-en-el-paraiso-el-parque-nacional-del-manu-38-anos-despues/viajeros/>  
<http://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/xiu/article/view/1343>  
<https://www.actualidadambiental.pe/opinion-como-seria-el-manu-de-no-ser-un-parque-nacional/>  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Parque\\_nacional\\_del\\_Manu](https://es.wikipedia.org/wiki/Parque_nacional_del_Manu)  
<https://www.selvasamazonicas.org/misiones/peru/lugares/shintuya>  
<https://www.coharyima.org/noticias/fenamad-coharyima-y-coinbamad-realizan-entrega-de-resoluci%C3%B3n-de-reconocimiento-como>  
[https://fzs.org/files/2615/5075/8459/Andes\\_Amazonia\\_2018\\_APROBADA.pdf](https://fzs.org/files/2615/5075/8459/Andes_Amazonia_2018_APROBADA.pdf)

ISBN: 978-9972-2585-6-5



Parque Nacional del  
Manu

