



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: “Educación intercultural bilingüe, políticas educativas neoliberales y desigualdad: el caso de los docentes awajún de la región San Martín”

AUTORA: Marianella Zúñiga

DIRECTORA: Dra. Ana Carolina Hecht

CODIRECTORA: Dra. Patricia Ames

FECHA: 30 de octubre del 2017

RESUMEN

Esta tesis analiza las implicancias de la privatización de la educación y la formación docente de maestros del pueblo indígena awajún en la reproducción de desigualdad en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), política educativa dirigida a pueblos indígenas en el Perú. Esta temática es analizada en el periodo de 1990 al 2015, contexto marcado por la implementación de políticas educativas neoliberales. Con la sanción del Decreto Legislativo 882 en 1996 se dio inicio al crecimiento explosivo de la educación privada así como de las instituciones que ofrecen la carrera de educación en el país. Si bien pobremente regulada por el Estado, esta oferta educativa ha resultado atractiva para los awajún de la Amazonia norte peruana, quienes buscan acceder a un trabajo formal como docentes en la EIB, política que permite la contratación de estudiantes, sin formación pedagógica concluida, en un escenario caracterizado por el déficit de maestros indígenas con formación profesional. Sin embargo, las instituciones privadas y quienes acceden a ellas son cuestionados en su intensidad formativa por otros docentes y estudiantes awajún. A pesar que los maestros awajún de instituciones privadas logran trabajar como docentes en la EIB, parecen participar, al mismo tiempo, del creciente descrédito que atraviesan, profundizando la devaluación de su rol en la sociedad awajún así como reproduciendo desigualdad en la EIB. Se evidencia entonces que el sistema educativo está estrechamente vinculado con el contexto sociocultural, político y económico y, por eso, puede conllevar serias consecuencias en los objetivos de las políticas educativas. La investigación cualitativa involucró la construcción de información a través de entrevistas, observaciones y encuestas con estudiantes y maestros awajún así como con docentes no indígenas de terciarios y universidades a fin de comprender cómo conciben la formación docente de los maestros awajún. Asimismo la investigación utiliza documentos oficiales respecto a la privatización de la educación, la formación docente y la política de EIB durante el periodo analizado (1990 al 2015).

ABSTRACT

This thesis analyzes the effects of educational privatization and Awajún student teachers' training in the reproduction of inequality in the *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, an educational policy for indigenous peoples in Peru. These issues are analyzed in the period of 1990-2015, where the implementation of educational neoliberal policies began. After *Decreto Legislativo N° 882* passed in 1996, private education grew enormously as well as private institutions that offer teacher training in Peru. Although, poorly supervised by the State, the offer became attractive to awajún youngster who seek to accomplish the aspiration of become professional and have a formal work as teachers in the EIB, which allows the employment of teacher-students due to the shortage of indigenous teachers with graduate degrees in the country. However, both private institutions and awajun teacher-students, who access to it, are deeply questioned in their formation by awajún students and teachers interviewed. Despite the fact that awajún teacher-students are able to work as teachers, they contribute to the progressive discredit they have been suffering as teachers, increasing the devaluation of their role in the awajun society as well as reproducing inequality in the EIB. It is revealed, then, how the educational system is deeply engaged with the sociocultural, political and economical context and so it may have serious consequences in the goals of educational policies. This qualitative research is based on information collected from interviews, observations and surveys with Awajún student and teachers as well as with non-indigenous teacher trainers from public and private institutions in order to understand how the training of the Awajún teacher-students is conceived. The research is also based on official documents regarding the privatization of education, teacher training and EIB policy during the period analyzed (1990 to 2015).

AGRADECIMIENTOS

Para empezar, quiero agradecer a FLACSO Argentina por haber sido para mí un espacio invaluable que permitió repensar mis inquietudes así como ordenar y renovar mis pensamientos e intereses producto de mi trabajo profesional en la Amazonia peruana. También agradecer a mis directoras de tesis, Carolina Hecht y Patricia Ames, antropólogas argentina y peruana, quienes fueron muy solidarias al escucharme y asesorarme, con paciencia e interés, revisando mis extensas y desorganizadas versiones previas. En especial, estoy agradecida con mi familia, mi papá, mamá, abuelas y abuelos quienes, en búsqueda de mayores oportunidades para sus hijos, llegaron de pequeños pueblos de la sierra y de la costa a Lima. Gracias a su esfuerzo he tenido la libertad de elegir mi camino. A Mario por su contención, siempre.

Esta tesis tiene su historia. Es producto de una serie de vivencias con personas y espacios quienes influyeron en mi interés por cuestionarme y repensar, con los pies en la tierra, sobre la realidad social y educativa amazónicas. En ese sentido, quiero agradecer a la hermana Gloria Cuatín, antropóloga del pueblo indígena pastos, cuyo sacrificado trabajo con los pueblos indígenas shipibo-konibo, yánesha y asháninka del río Pachitea confrontaron algunas de mis ideas sobre la labor de los religiosos en la Amazonia. A la familia Sebastián, en especial a César, Mauro y Raúl, amigos yánesha, quienes ahora transitan otros caminos pero, en su momento, me dieron la confianza para aprender de cerca de las luchas y contradicciones de las organizaciones políticas indígenas. Al profesor Antonio Sancho, por la oportunidad de desempeñar una labor que, por momentos, sobrepasó mi entendimiento pero forjó mi motivación por reaprender. A Israel Tenteis, amigo awajún, cuyas inteligentes observaciones orientaron mi decisión por el tema investigado en esta tesis. De igual modo, quiero agradecer a todos los docentes y líder awajún entrevistados así como a los docentes no indígenas, quienes compartieron conmigo su tiempo y sus reflexiones.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a la memoria de mis queridos amigos ashéninka Edwin Chota y Jorge Ríos, quienes, mientras iniciaba mis estudios en Buenos Aires, *partieron...* Aunque tarde, mi promesa para ambos es que buscaré que mi trabajo se aproxime a la altura de su sacrificio.

INDICE

Introducción.....	8
PARTE I. Delimitación de la problemática.....	11
Capítulo 1. Aproximación metodológica y teórica.....	11
1.1. Tema de investigación	
1.2. Universo y muestra	
1.3. Sesgos	
1.4. Técnicas	
1.5. Ética	
Capítulo 2. Amazonía peruana y el pueblo indígena awajún.....	20
2.1. Región San Martín	
2.2. Los awajún del Alto Mayo	
Capítulo 3. Categorías conceptuales.....	35
3.1. Privatización de la educación	
3.2. Desigualdad	
PARTE II. Contexto político y educativo donde se enmarca la tesis.....	41
Capítulo 4. Políticas educativas y desarrollo institucional de la EIB en el Perú.....	41
4.1. Reformas educativas en el S. XX	
4.2. Educación y pueblos indígenas	
4.2.1. Datos sobre población indígena, pobreza y escolaridad	
4.2.2. Institucionalización de la Educación intercultural bilingüe	
Capítulo 5. Educación superior y formación de maestros indígenas.....	57
5.1. Estado de la formación docente	
5.2. Educación superior y pueblos indígenas	
5.3. Educación superior y privatización de la educación	
5.4. Formación docente y pueblos indígenas	
Capítulo 6. Educación en el Perú en el contexto de políticas educativas neoliberales: Legislación educativa en el periodo de 1990 al 2015.....	69
6.1. Ley General de Educación N° 28044	
6.2. Ley de promoción de la inversión en educación. Decreto Legislativo N° 882	
6.3. Decreto Supremo 006-2007-ED	

6.4. Ley de Reforma Universitaria N° 30220	
Capítulo 7. Escenario educativo estudiado	75
7.1. Instituciones de formación docente en Rioja, Moyobamba y Jaén	
7.2. Modalidades de formación docente	
7.2.1. Privatización y mercantilización de la educación superior	
7.3. Oferta y demanda de docentes no indígena e indígena	
Parte III. Presentación y discusión de los hallazgos	91
Capítulo 8. Identidad del maestro bilingüe y desigualdad en la EIB	91
8.1. Modalidades de formación docente	
8.2. Desregulación de la educación superior privada	
8.2.1. Cuestionamientos de los maestros awajún hacia la educación privada	
8.2.2. Relación ciudadano-Estado	
8.2.3. Educación intercultural bilingüe y desigualdad	
8.2.4. Desigualdad entre los awajún	
Capítulo 9. Transformaciones en los roles del maestro awajún	133
9.1. Educación formal entre los awajún del Alto Mayo a inicios de la década de 1970	
9.2. Cambios en la identidad del maestro bilingüe hacia fines de la década de 1970	
9.3. El estudiante-maestro awajún en la actualidad	
Capítulo 10. Privatización por defecto: Entendiendo la oferta de educación superior a la que acceden los estudiantes-maestros awajún ¿De qué se trata y de qué formas repercute en el sistema educativo?	150
Parte IV. Conclusiones	161

Índice de tablas, mapa y gráficos

Tabla 1: Caracterización de la documentación oficial y normativa analizada del sector educativo.....	17
Tabla 2: Volumen de la data analizada.....	18
Mapa 1: Ámbito geográfico donde viven y trabajan los maestros awajún del Alto Mayo, región San Martín.....	21
Tabla 3: ISP y formación en EIB.....	67
Tabla 4: Universidades y formación en EIB.....	67
Tabla 5. Programas ofertados por los institutos pedagógicos y universidades visitadas.....	80
Tabla 6. Modalidades de formación docente en las décadas de 1970 y 1980.....	85
Gráfico 1. Nivel de formación de los maestros awajún contratados en la UGEL Moyobamba (2015).....	104
Gráfico 2. Maestros awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Moyobamba (2015).....	105
Gráfico 3. Nivel de formación de los maestros awajún contratados en la UGEL Rioja (2016).....	105
Gráfico 4. Maestros awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Rioja (2016).....	105

Introducción

Gracias a experiencias profesionales en proyectos de desarrollo y educativos con pueblos indígenas de la Amazonía peruana llegué a conocer a algunos maestros indígenas. Observé que sus expectativas por acceder a un trabajo formal y tener una vida en mejores condiciones se orientaban hacia la carrera docente. Al mismo tiempo fui testigo del desempeño de algunos maestros indígenas en las escuelas de comunidades indígenas, lo que me generó una serie de interrogantes acerca de lo que percibí como un desinterés por mejorar su trabajo. Internalicé, por ello, reparos hacia los maestros indígenas. Creo que, en ese momento, no alcancé a comprender con la debida profundidad los contextos políticos y sociales que moldean la formación profesional y las condiciones de vida de los docentes peruanos: indígenas y no indígenas.

Me llamó la atención que un buen número de maestros indígenas que transitaban por la educación básica pública en sus comunidades de origen, la cual podría catalogarse como una “educación pobre para pobres” (Oliart, 2007), realizaran su formación pedagógica en universidades privadas surgidas en los últimos años en el contexto de la privatización de la educación. Pude ser testigo que estas instituciones privadas brindan una oferta educativa bastante cuestionable en su probidad y calidad (Balarín, 2015; Vargas, 2015; Rivero, 2007). Sin embargo, los maestros indígenas se mostraban decididos por financiarse esta educación superior.

Un tiempo después en algunos sectores políticos y académicos de la ciudad de Lima se discutía acerca de la necesidad de contar con una normativa que no dejara la regulación de la educación en manos del mercado. Producto de ello desarrollé un interés teórico en profundizar acerca de cómo fue posible el surgimiento de una oferta educativa privada sin ninguna regulación estatal en el Perú, de qué manera esta oferta educativa llega a grupos sociales marginados como son los pueblos originarios y cómo impacta en la desigualdad social. Así, me interesé por explorar las interrelaciones entre la privatización de la

educación y la formación docente de maestros indígenas, quienes trabajan en el servicio de educación intercultural bilingüe¹ (EIB) en la Amazonía peruana.

Ahora bien, durante mis estudios en la maestría en ciencias sociales con orientación en educación de FLACSO Argentina me aproximé hacia las políticas educativas implementadas en la región latinoamericana durante las últimas décadas, su resignificación de acuerdo a la configuración de los Estados latinoamericanos, así como sus repercusiones a nivel político y social. Este marco me permitió dar sentido y complejidad a las inquietudes anteriormente planteadas.

En la presente Tesis de Maestría se busca comprender los vínculos entre la privatización de la educación superior en el Perú –enmarcados en las políticas educativas neoliberales de la década de 1990– y la formación docente de maestros indígenas awajún, revelando sus implicancias en la educación intercultural bilingüe (EIB en adelante).

Con ese fin, se analiza el caso de un grupo de maestros destacados² del pueblo indígena awajún, quienes viven en la región San Martín, ubicada en la Amazonia norte del Perú. Cabe resaltar que el acceso a la educación privada no sólo existe entre el pueblo indígena awajún, sino que ha crecido aceleradamente en la población peruana durante la última década. Sin embargo, se optó por considerar este caso pues, por un lado, mi trabajo se sitúa entre los pueblos indígenas amazónicos, y, por otro lado, es considerable la demanda que tienen los estudiantes-maestros awajún por programas privados de formación docente a pesar que son blanco de múltiples críticas. Con todo, el acceso a esta oferta educativa los

¹ La política de EIB se orienta a la formación de los niños, jóvenes y adultos de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Con este fin plantea una educación basada en la herencia cultural que dialoga con otras herencias culturales y que considera la enseñanza de y en las lenguas originarias y el castellano. El servicio de la EIB es el contenido de la oferta educativa que brinda una escuela EIB y se implementa a través de formas de atención que responden a los escenarios socioculturales y lingüísticos que caracterizan al país (Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, 2016).

² Dentro de los maestros awajún se identifica a los “docentes awajún destacados” y a los “estudiantes-maestros” awajún. Los primeros han transitado institutos superiores pedagógicos públicos y ocupan cargos profesionales considerados prestigiosos conformando así una élite nativa. Los estudiantes-maestros awajún trabajan en las escuelas EIB de la región San Martín y, al mismo tiempo, cursan sus estudios pedagógicos. Aproximadamente la mitad de ellos se profesionaliza en la modalidad semi-presencial, conocida comúnmente como “a distancia”, en instituciones educativas privadas que responden al fenómeno de la privatización y mercantilización de la educación.

habilita para trabajar en las escuelas que atienden a niños y niñas awajún en el servicio de EIB.

La tesis se organiza en una primera parte donde se explicita la aproximación metodológica y teórica que orientó el estudio, así como el contexto sociocultural y geográfico donde se realizó la investigación. A continuación, en la segunda parte, se desarrollan las políticas educativas que permitieron que el sistema creciera hasta sus actuales características así como aquellas orientadas a pueblos indígenas, en particular en cuanto a la formación de maestros indígenas en el periodo de políticas educativas neoliberales (1990-2015). La segunda parte cierra con una presentación del escenario educativo donde se llevó a cabo la investigación lo cual puede ser comprendido en su complejidad a partir del panorama expuesto a continuación; las características de las modalidades de la formación docente y su reconfiguración con la privatización de la educación así como las diferencias entre la oferta y demanda de maestros indígenas y no indígenas en el Perú.

En la tercera parte, se analizan los hallazgos centrales de la investigación, los cuales producen escollos y desigualdad en la EIB. En primer lugar, se analiza la desvalorización del docente indígena producto de su acceso a programas de formación docente que responden a la privatización de la educación. En segundo lugar, se analizan las transformaciones de los roles del maestro awajún en vista de los cambios socioculturales y económicos acontecidos desde la llegada de la educación formal al pueblo awajún de la región San Martín en la década de 1970. Se finaliza la tercera parte discutiendo el tipo de oferta educativa privada a la que acceden los maestros awajún y sus implicancias en la desigualdad del sistema educativo peruano.

Se concluye la tesis dando cuenta de dos dimensiones exploradas en el vínculo entre privatización de la educación, formación de maestros awajún y la EIB. En primer lugar, se discute la confluencia de las tres temáticas mencionadas a partir de criterios de tipo ético, político y social de la educación. En segundo lugar, se sintetizan las implicancias de la privatización de la educación en la EIB producto de la desvalorización del maestro awajún.

PARTE I. Delimitación de la problemática

Capítulo 1

Aproximación metodológica y teórica

1.1. Tema de investigación

La investigación aborda los vínculos entre la privatización y mercantilización de la educación superior en Perú, en el contexto de políticas educativas neoliberales, y, la formación docente de maestros awajún, así como sus implicancias en el servicio de la EIB en la región amazónica de San Martín en el periodo de 1990 al 2015.

El objetivo central es aproximarse a la EIB revelando las implicancias de las políticas educativas neoliberales en la formación docente de los maestros awajún. Los objetivos específicos apuntan a identificar las políticas educativas relacionadas con la formación docente y la EIB, así como comprender sus vínculos e interrelaciones. De igual modo, revelar las repercusiones de las políticas educativas en la formación docente de maestros awajún, y, entender los nexos entre la EIB y la formación docente de población awajún.

Las preguntas que han guiado este estudio son: ¿Cómo se vinculan las políticas educativas relacionadas a la privatización de la educación y la formación docente con la política de EIB en el periodo de 1990 al 2015? ¿De qué manera repercuten tales políticas educativas en la formación de los maestros awajún de la región San Martín durante el periodo estudiado? ¿Cómo son las concepciones de un grupo destacado de maestros awajún sobre la formación docente que atraviesan los maestros awajún de la región San Martín?

El diseño de investigación es interpretativo pues se aproxima hacia los sentidos que atribuyen los sujetos awajún a su formación docente. De ahí que se busque entender los significados y repercusiones en torno al fenómeno de la formación docente de los maestros awajún sin obviar el contexto político y social.

En resumen, en esta tesis se busca relacionar los significados sobre la formación de los maestros awajún, por parte de algunos docentes awajún, con las políticas educativas del periodo planteado (1990-2015) y sus implicancias en la EIB.

1.1.Universo y muestra

En las márgenes izquierda y derecha de la zona alta de la cuenca del río Mayo en las provincias de Moyobamba y Rioja, región San Martín, existen alrededor de 36 escuelas EIB (16 del nivel inicial, 18 del nivel primaria y 2 del nivel secundaria) y 75 docentes awajún en los niveles de primaria y secundaria (Escale, 2016). La muestra está formada por siete docentes awajún, quienes son los que accedieron a formar parte de esta investigación.

La formación docente de los maestros bilingües de la muestra transcurrió en institutos superiores pedagógicos públicos (ISP). Cuatro de ellos son egresados de ISP públicos ubicados en la provincia de Moyobamba y en la ciudad de Jaén, región Cajamarca, donde estudiaron en la modalidad de profesionalización docente³. Los tres maestros restantes accedieron a una formación pedagógica inicial en programas de educación bilingüe en ISP públicos de regiones amazónicas como Ucayali y Loreto.

En suma, a propósito de su formación profesional todos los docentes de la muestra provienen de ISP públicos, la mayoría de ellos de programas bilingües. Su formación superior difiere, principalmente, en la modalidad de formación a la que accedieron, sea ésta una formación pedagógica inicial o profesionalización docente.

En relación con el trabajo realizado por los siete docentes, dos laboran en los organismos intermedios del sector educativo (Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL Rioja y Moyobamba), dos en programas de acompañamiento docente del Ministerio de Educación de Perú (Soporte pedagógico intercultural-SPI), uno es docente de lengua indígena en un programa de formación docente bilingüe en una universidad católica, y, dos son maestros en dos escuelas primarias de dos comunidades nativas ubicadas en el distrito de Awajún en la provincia de Rioja, zona cercana a la carretera y a ámbitos urbanos.

³La formación pedagógica inicial indica la realización de estudios superiores en educación antes de iniciado el ejercicio profesional. En cambio, la profesionalización docente se refiere a la preparación profesional de los maestros que ejercen la docencia sin haber concluido su formación pedagógica. En el capítulo IV se amplía esta modalidad de formación docente.

Adicionalmente sus experiencias profesionales indican que han transitado por organismos intermedios del Ministerio de Educación (Dirección Regional de Educación de San Martín-DRESM), programas de soporte pedagógico del Ministerio de Educación, proyectos de ONG así como cargos políticos en municipalidades y sindicatos bilingües (e intentos de presidir la organización indígena regional).

Todo ello muestra que se trata de un grupo reconocido de maestros awajún con complejas trayectorias formativas. Por lo tanto, sus perfiles contrastan con los de los estudiantes-maestros awajún, quienes trabajan en escuelas bilingües del Alto Mayo y acceden a la oferta privada de los programas de formación docente en la modalidad a distancia en la ciudad de Jaén, región Cajamarca.

Respecto de algunas consideraciones metodológicas, se realizaron entrevistas semi-estructuradas al grupo destacado de siete docentes awajún. La selección de la muestra fue oportunista pues se aprovechó las circunstancias y la coyuntura que la realidad del trabajo de campo ofreció. Por experiencias laborales previas, conocía a dos docentes bilingües y a un líder político awajún, por lo que se inició la construcción de datos con ellos y se hizo uso de la selección por bola de nieve.

Asimismo, se entrevistaron a otros sujetos cuyas perspectivas ayudan a complementar el eje de esta investigación, me refiero a algunos estudiantes-maestros de un programa de profesionalización en un ISP público ubicado en Jaén, el presidente de la organización indígena del Alto Mayo, algunos docentes no indígenas de instituciones de formación docente de las provincias de Moyobamba y Rioja, y, la Directora general de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

1.2.Sesgos

En principio, la muestra fue planificada para considerar a seis estudiantes-maestros quienes trabajan como docentes y estudian en programas privados de educación a distancia de un instituto y una universidad en la ciudad de Jaén. El principio de selección de la muestra se debió a que se trata de un caso políticamente importante en vista del crecimiento explosivo y desregulado de la educación privada (básica y superior) en el Perú (Balarín, 2012). Se

buscó conocer las motivaciones de los estudiantes-maestros por acceder a una educación superior privada que es duramente cuestionada por otros maestros awajún a través de técnicas propias de las entrevistas en profundidad.

No obstante, no fue posible realizar entrevistas en profundidad a estos estudiantes-maestros por distintas razones que a continuación ahondaré. Los contextos institucionales de estos centros privados, informales y criticados por algunos docentes awajún, no facilitaron una coordinación que permita un acercamiento con confianza. Los estudiantes-maestros conocen los cuestionamientos de otros docentes awajún a las instituciones de educación superior donde ellos se profesionalizan, por lo que es muy probable que sientan reparos frente a una persona extraña que pretenda ahondar en esa temática. De hecho, tanto el instituto privado como el programa de educación a distancia de la facultad de educación privada no cuentan aún con los licenciamientos que se impulsan en el marco de la Ley de Reforma Universitaria⁴ (LRU). Asimismo, los estudiantes-maestros awajún se encontraban viviendo en habitaciones temporales en la ciudad de Jaén, fuera de la provincia y región donde viven habitualmente, lo que dificultó las visitas a sus domicilios.

En el caso de los estudiantes-maestros del programa del instituto público, los estudiantes awajún de la región San Martín son una minoría con relación a los estudiantes indígenas de otras regiones. Cabe decir que estos maestros no son criticados como los estudiantes-maestros que acceden a la oferta privada. Los estudiantes-maestros del ISP público formaron parte del corpus de esta investigación porque participaron a través de encuestas y algunas conversaciones informales.

Por ello, un sesgo de este trabajo es que la voz de los estudiantes-maestros de las instituciones privadas no pudo ser recogida y se construyeron los datos acerca de su formación superior según la perspectiva de los siete docentes destacados, del líder político y de los estudiantes-maestros del ISP público. No obstante, importa decir que el grupo de

⁴ La Ley de Reforma Universitaria (LRU), vigente desde el año 2014, desató la furia de los partidos políticos y parlamentarios vinculados al negocio de las empresas de educación en el país, quienes se oponen a cualquier intento de regulación de la educación privada pues afecta sus intereses económicos. Por ello, el Ministro de Educación, Jaime Saavedra, uno de los impulsores de la reforma universitaria, fue censurado de su cargo en diciembre del 2016, a escasos meses de haber iniciado su segunda gestión bajo el gobierno del actual presidente Pedro Pablo Kuczynski.

maestros destacados conoce muy de cerca el trabajo en las aulas de los estudiantes-maestros debido a su labor de especialistas y acompañantes pedagógicos para el gobierno educativo intermedio y nacional. Adicionalmente, en varias ocasiones, han trabajado juntos en las escuelas de las provincias de Moyobamba y Rioja, región San Martín. Por lo que si bien se reconoce esta limitación, considero que la diversidad y pertinencia de los sujetos seleccionados dentro de esta investigación posibilitó comprender la complejidad del entramado de los docentes awajún.

1.3. Técnicas

Se emplearon técnicas de recopilación de información de diferente nivel de estructuración como conversaciones informales, entrevistas en profundidad y encuestas. La entrevista semiestructurada fue la técnica más utilizada porque a través de ella se trató de recurrir a situaciones prácticas y a un registro, en la medida de lo posible, lejano a lo formal. Se usaron guías de entrevista que permitieron recordar grandes temas a indagar y, en la mayoría de las ocasiones, las entrevistas fueron grabadas, contando con el previo consentimiento de los/as entrevistados/as. Los docentes destacados y el líder político entrevistados lucieron cómodos con las entrevistas y grabaciones.

Estas entrevistas se realizaron en las ciudades de Moyobamba y Rioja. Como ya se mencionó, el estudio contempla otras fuentes de información por lo que se entrevistó al presidente de la organización indígena que agrupa a las comunidades awajún del Alto Mayo, quien se caracteriza por su interés en el tema educativo.

Adicionalmente, se entrevistaron a docentes no indígenas quienes trabajan en los institutos superiores pedagógicos y universidades públicas que brindan formación docente inicial pero que prácticamente no cuentan con estudiantes indígenas. Este es el caso de un reconocido Instituto Superior Pedagógico Público en la ciudad de Moyobamba y una facultad de educación pública ubicada en la ciudad de Rioja. También se entrevistó a dos docentes (una de ellos ex docente) de un ISP público de tradición que brinda un programa de titulación para maestros indígenas en la ciudad de Jaén, región Cajamarca, así como a la coordinadora de una universidad católica privada que ofrece un programa de “educación básica bilingüe intercultural” (EBBI) para maestros indígenas, desde hace pocos años, en el

distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja, el cual beca a los estudiantes indígenas de las diferentes cuencas del norte amazónico para estudiar la carrera.

Además, en la ciudad de Lima, se realizó una entrevista a la directora de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación, dirección responsable de la política de educación intercultural bilingüe (EIB). En síntesis, la diversidad de sujetos entrevistados da cuenta de que se ha buscado captar la mayor cantidad de perspectivas posibles con el fin de comprender con mayor profundidad la problemática de la investigación.

Las encuestas constituyen una técnica de mayor estructuración frente a las entrevistas y conversaciones espontáneas y fueron utilizadas en menor medida en vista que el objetivo de la tesis es aproximarse hacia los sentidos atribuidos a la formación docente de los maestros awajún. Se realizaron encuestas a dos grupos de aproximadamente treinta estudiantes-maestros del programa de profesionalización del ISP público de tradición en la ciudad de Jaén, de donde egresaron dos docentes del grupo de maestros destacados. Asimismo se encuestó a un grupo de diez jóvenes estudiantes del programa de formación inicial de una universidad católica en el distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja.

En ambos casos, se buscó conocer las opiniones de los estudiantes sobre la formación de maestros indígenas en los institutos y universidades privados surgidos en los últimos años en Jaén. En el caso de los estudiantes del ISP público se buscó además conocer sus opiniones sobre el cierre del programa hace unos cinco años. En el caso de los jóvenes estudiantes de la universidad católica se buscó aproximarse a sus concepciones sobre la contratación de estudiantes como docentes en escuelas indígenas pues ellos son estudiantes de formación docente inicial.

Se realizaron varias observaciones, en ocasiones participantes y en otras naturalistas, para ampliar los datos construidos a través de las entrevistas, conversaciones y encuestas. Las observaciones desarrolladas en el ISP público en Jaén, donde se concentra un buen número de estudiantes-maestros indígenas amazónicos de diferentes provincias, así como las observaciones en una universidad católica en Nueva Cajamarca se llevaron a cabo en las mañanas por alrededor de cinco y diez días. Debido a la ambigüedad en la formalidad de

los programas ofertados por los centros de educación superior privados de Jaén, la observación realizada en el caso del instituto privado fue muy breve y no se dialogó con ningún estudiante o representante del mismo. En la universidad privada se conversó, escuetamente, con el responsable de la filial de la universidad y la observación fue oportunista mientras se dialogaba con el mismo. En ambos casos se permaneció por poco tiempo en las instituciones privadas.

Con todo, las observaciones permitieron comparar, de manera general, los centros de formación a los que acceden los maestros awajún, en relación con la infraestructura, el trato del personal y los servicios ofrecidos, como por ejemplo, la biblioteca. Así como en cierto modo se logró dimensionar el esfuerzo realizado por los maestros indígenas al trasladarse a una ciudad lejana y autofinanciarse su profesionalización docente.

Con relación al análisis de la documentación oficial del sector educativo, se sistematizó la normativa del periodo seleccionado que va desde la década de 1990 hasta el 2015.

Tabla 1

Caracterización de la normativa analizada del sector educativo.

Normativa	Año
1. Ley General de Educación N° 28044	2003
2. Ley de Reforma Magisterial N° 29944	2013
3. Ley de promoción de la inversión en educación. Decreto Legislativo N° 882	1996
4. Ley de la Reforma de Educación Superior Universitaria N° 30220	2014
5. Proyecto Educativo Nacional al 2021	2006
6. Informe Defensorial sobre la Educación Intercultural Bilingüe	2011, 2013
7. Proyecto Educativo Regional de San Martín	2005-2021
8. Decreto Supremo 006-2007-ED (“Nota 14”)	2007

Fuente: Elaboración propia en base a la normativa recopilada.

Tabla 2*Volumen de la data analizada*

Técnica	Sujetos e Instituciones	Número	Lugar
Entrevistas	Docentes awajún	7	Ciudades Moyobamba y Rioja, región San Martín
	Organización indígena del Alto Mayo	1	Ciudad Moyobamba, región San Martín
	Docentes no indígenas de programas regulares en un ISP público y 2 universidades.	5	Ciudades Moyobamba y Rioja y distrito Nueva Cajamarca, provincia Rioja, región San Martín.
	Directora de la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural	1	Ciudad Lima
	Total	14	
Observaciones y conversaciones	ISP público “BA”	6	
	Universidad privada “UD”	1	Ciudad Jaén, región Cajamarca
	ISP privado “JP”	1	
	Total	8	
Encuestas	ISP público “BA”	1 encuesta a 30 estudiantes	Jaén Región Cajamarca
	Universidad católica privada	1 encuesta a 10 estudiantes	Distrito Nueva Cajamarca Región San Martín
	Total	3	

Fuente: Elaboración propia en base al material recopilado durante el trabajo de campo.

1.4.Ética

Los sujetos, todos mayores de 18 años, participaron por voluntad propia y bajo su consentimiento en la investigación a través de entrevistas y encuestas. Con anterioridad fueron informados acerca del uso de la información recolectada así como de las características y objetivos de esta investigación. En vista de que un par de estudiantes-maestros de una universidad privada mostraron desconfianza respecto a la entrevista, se optó por trabajar con los maestros destacados quienes estuvieron interesados en compartir sus observaciones y comentarios.

Si bien no se considera que la información construida durante el trabajo de campo pueda ser riesgosa para los actores, todos los nombres de los sujetos así como de las instituciones (públicas y privadas) fueron cambiados para preservar su confidencialidad.

Respecto de los compromisos a futuro con posible devolución de los resultados de este trabajo, se dialogó con el, ahora, ex presidente de la organización indígena local para compartir los resultados de la investigación con los maestros awajún cuando la tesis esté finalizada. También, durante el trabajo de campo, el ISP público de tradición en Jaén solicitó se socializara los hallazgos de la investigación. Por todo ello, se prevé presentar a los sujetos que formaron parte de este trabajo, los hallazgos de la tesis el próximo año en el ISP público de Jaén.

Capítulo 2

La Amazonía peruana, el pueblo indígena awajún del Alto Mayo y algunos datos sobre pobreza y escolarización entre población indígena peruana

La Amazonia en el Perú representa más del 60% del territorio nacional, inicia en la ceja de selva y desciende hasta la selva baja que se extiende hacia la frontera con Brasil. A pesar de la extensión geográfica de la selva, la herencia colonial aunada a la historia del Estado Inca ha producido una predominancia de la región andina, de manera que existe una ideología nacional sobre la centralidad de los Andes en la historia y sociedad peruana. Se trata de una discursividad aún presente en la política y vida cotidiana en el Perú (Greene, 2009).

Según el Ministerio de Cultura (2017), el Perú cuenta con 55 pueblos indígenas u originarios que hablan 47 lenguas indígenas lo que muestra el carácter pluriétnico y multilingüe de la sociedad peruana. Sin embargo, estas diferencias no sólo se asocian con una valiosa heterogeneidad cultural y lingüística sino también con brechas sociales, económicas y políticas.

En el presente capítulo se describe, por un lado, el contexto geográfico y social de la región amazónica de San Martín⁵. Por otro lado, se desarrolla un apartado sobre el pueblo indígena awajún del Alto Mayo. Si bien la tesis no centra el análisis en el grupo étnico en particular, la discusión de los hallazgos parte de la participación de los maestros awajún en el fenómeno de la privatización de la educación por lo que es necesario presentar un apartado sobre el pueblo indígena. Finalmente, se presentan datos sobre pobreza y escolarización de población indígena en la Amazonia peruana.

⁵ La información proviene del “Plan de Desarrollo Regional Concertado de San Martín al 2021” elaborado por el Gobierno Regional de San Martín en el año 2013.

La organización política del departamento empieza con la fundación de la Ciudad de Moyobamba, actual capital de la región, en el año 1540. San Martín fue creado como departamento durante el Gobierno de José Pardo en 1906. Posteriormente se creó como región autónoma durante el gobierno de Alberto Fujimori en 1992. El Gobierno Regional de San Martín fue creado por la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales, expedida en el 2002. En la actualidad cuenta con 10 provincias y 77 distritos.

Durante el siglo XX se desarrollaron importantes sucesos en la región. En primer lugar, el importante crecimiento de la población a causa de la inmigración, especialmente desde regiones como Cajamarca, Loreto y Amazonas. De hecho, en el año 1940 el 6,05% de la población de San Martín era inmigrante, en 1961, el 13,2 % y en 1993, el 31,7%. Entre los años 1981 a 1993 la población de San Martín creció cerca de 4,7%, por encima del promedio nacional⁶.

En segundo lugar, entre los años 1975 a 1979 se deforestaron 171 mil hectáreas de bosque natural. En 1983 el área deforestada llegó aproximadamente a 1'386,214 hectáreas. Entre los años 2005 al 2010 la deforestación ocasionó la pérdida de 117,723 hectáreas de bosque (Fuente: Plan de Desarrollo Regional Concertado de San Martín al 2021). De ahí que la región San Martín es la región con mayor nivel de deforestación de las regiones amazónicas peruanas⁷.

En tercer lugar, las leyes de los años 1964 y 1998 produjeron el auge comercial en la región pues liberaron del pago de tasas arancelarias y de obligaciones tributarias a la Amazonia. Además gracias a la carretera Marginal de la Selva se logró la conexión terrestre con el resto del país. Por ello en la década de 1970 se registra un incremento en el cultivo de arroz y maíz, entre otros productos agrícolas y en 1980 se inicia la producción de la hoja de coca. Más adelante se impulsaron productos como el cacao, café y, más recientemente, la palma. En el Alto Mayo (provincias de Moyobamba y Rioja), se ubica la principal producción agrícola, pecuaria, industrial, turística, minera y pesquera de la región. La producción

⁶ La inmigración fue impulsada con la construcción de la carretera Fernando Belaunde Terry conocida como “Marginal de la Selva” en los años setenta, la que articuló San Martín con la costa y sierra central. Si bien se posibilitó la integración vial hubo también efectos negativos como la deforestación y la migración desordenada y sin planificación (Brown, 1984). De hecho la migración generó mayor presión sobre los territorios de las comunidades awajún.

⁷ Para mayor información ver: <http://ojo-publico.com/sites/apps/mapa-deforestacion/>.

agrícola del Alto Mayo se orienta en, primer lugar, al mercado nacional y, en segundo lugar, al consumo local. En el contexto de la agricultura como principal actividad económica en la región y en el Alto Mayo, los awajún alquilan sus tierras a no indígenas con fines agrícolas.

2.2.Los awajún del Alto Mayo⁸

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del INEI del año 2007⁹, el 17.02% de la población nacional tiene una lengua originaria como lengua materna (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016). Entre la población indígena, el 94% habla Quechua o Aimara. Entre las lenguas amazónicas, la más hablada es el Asháninka, seguida por el Awajún¹⁰ y el Shipibo (Cáceres et al., 2016).

Los pueblos indígenas amazónicos configuran la forma más extrema de marginación social. La colonización y las políticas desplegadas por diferentes gobiernos han generado despojo de tierras, presión demográfica, contaminación y deforestación produciendo condiciones de pobreza. Cáceres et al. (2016) muestran que la pobreza es tres veces mayor y la pobreza extrema siete veces mayor en población indígena amazónica que en población no indígena.

Los peruanos indígenas viven en todas las regiones del país. Sin embargo, algunos pueblos indígenas tienden a estar concentrados en determinadas regiones. En el caso de los awajún

⁸El río Mayo discurre de norte a sureste por la región San Martín. Hacia el norte de la región, en la zona alta de la cuenca del Mayo, vive el pueblo awajún. De ahí la denominación de uso común: los awajún del Alto Mayo, para diferenciarlos de los awajún de otras cuencas, provincias y regiones. De acuerdo con Brown (1984) en la década de 1940 algunos segmentos de la población awajún de los ríos Nivea, Potro y Apaga, debido a conflictos intratribales, se dirigieron a buscar tierras con mayor presencia de animales, así arribaron a la cuenca del río Mayo cruzando la Cordillera de Cahuapanas.

⁹ Existen limitaciones en la identificación de los pueblos originarios debido a que la información censal considera sólo un criterio de las múltiples dimensiones de la construcción de las identidades como indígenas: el ser hablante de una lengua indígena como lengua materna. Este indicador se toma sin tener en cuenta que producto de la histórica discriminación cultural y racial en el Perú existe una tendencia al ocultamiento y desplazamiento de las diversas lenguas maternas indígenas en favor del español (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016).

¹⁰ De acuerdo con el II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana del 2007 la población total correspondiente a la familia lingüística jívaro es de 79871 (INEI, 2007). El número de ciudadanos awajún se estima en 67772 habitantes (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016), siendo el segundo pueblo amazónico con mayor población, por debajo de los asháninka con 107191.

se sitúan mayoritariamente en la región Amazonas, y en menor número en regiones como San Martín, Loreto y Cajamarca¹¹.

La información etnográfica presentada a continuación se basa en investigaciones antropológicas sobre los awajún del Alto Mayo desarrolladas en dos periodos; hacia fines de la década de 1970 y de 1990 (Brown, 1984; Greene, 2009) por lo que representa información referencial del pueblo indígena awajún. Adicionalmente se precisan las veces que se hace mención al grupo conocido en la academia antropológica como jívaro (Santos y Barclay, 2007).

Etnohistoria

En la actualidad la mayoría de las comunidades awajún se ubican en la zona de selva alta, donde termina la cordillera andina (Greene, 2009). En el periodo anterior al contacto con occidente se desarrollaron sociedades que no poseían fronteras étnicas claras y cuyos pueblos no corresponden a entidades cerradas. Así, existieron amplios sistemas interétnicos de intercambio en la Amazonía, lo que fue transformado con la colonización. Al momento de la conquista el conjunto jívaro se extendía por diversos pisos altitudinales y ecosistemas que trascendían los límites de su ubicación actual. En épocas post-coloniales los grupos sufrieron desplazamientos geográficos debido a agentes externos o a causa de dinámicas políticas internas (Santos y Barclay, 2007).

Los awajún han sido identificados desde comienzos del S. XX como parte del conjunto jívaro junto a los wampis, shuar y achuar (Greene, 2009). En 1599 los jívaro expulsaron a los españoles de su territorio, situación que se extendió hasta finales del S. XIX. Experimentaron entonces un proceso de expansión que a lo largo de cuatro siglos amplió su territorio y población sobrepasando los límites que tuvieron en la época de contacto. “En

¹¹ De acuerdo con el II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana del 2007 las comunidades nativas awajún censadas ascendieron a 281. De ellas, 214 se ubican en la región Amazonas lo que indica que la región concentra, aproximadamente, el 76.2% del total de comunidades awajún (INEI, 2007). Los awajún de la región Loreto viven en 42 comunidades, es decir, el 14.9% de las comunidades awajún se ubica en tal región. Mientras que las regiones de San Martín y Cajamarca concentran el menor número de comunidades awajún con 15 y 9 respectivamente, es decir, el 5.3% y el 3.2% del total de comunidades awajún (INEI, 2007). Un caso especial es la región Ucayali, distante del territorio ocupado por los grupos jívaros en la actualidad, la cual responde, además, a una migración reciente desde el Alto Mayo. El Censo del 2007 contabiliza una comunidad awajún, lo que indica que el 0.4% de la población awajún vive en Ucayali.

este proceso los distintos grupos jívaro coloniales, entremezclados con grupos de otras tradiciones lingüísticas y culturales, fogueados por la experiencia colonial y fracturados por conflictos intratribales de carácter muchas veces aleatorio, fueron decantando nuevas identidades étnicas- shuar, achuar, awajún, wampis, canelos quichua, candoshi y shapra- cuya principal característica es el compartir una fuerte tradición cultural jívaro” (Santos y Barclay, 2007: xxvi)

La familia lingüística jívaro ocupa un amplio territorio entre las fronteras de Perú y Ecuador, presentan un importante peso demográfico en su conjunto con relativamente pocas invasiones colonas. No obstante no existe claridad sobre sus fronteras étnicas debido a una serie de factores (Santos y Barclay, 2007). En primer lugar, el establecimiento de los límites de los Estados ha participado de la consolidación de nuevos “grupos étnicos”, como es el caso de los wampis de Perú y los shuar de Ecuador.

En segundo lugar, además del criterio lingüístico para fundamentar la pertenencia al conjunto jívaro, se consideran algunas prácticas culturales consideradas como características del conjunto: la guerra institucionalizada a nivel intraétnico, la organización social centrada alrededor de grandes líderes guerreros así como una ideología de la depredación material y simbólica que promueve los intercambios entre miembros del conjunto. De ahí que, según criterios de corte cultural, el conjunto jívaro está constituido por pueblos de otras familias lingüísticas como es el caso de los canelos quichuas de Ecuador y de los candoshi y shapra de Perú.

En tercer lugar, las fronteras de los grupos del conjunto jívaro son flexibles, lo que ha facilitado que los jívaro y agentes foráneos enfatizen una identidad en particular de acuerdo a coyunturas e intereses (Santos y Barclay, 2007). Con todo, el consenso actual indica que el conjunto jívaro está compuesto por cuatro pueblos de habla jívaro, los achuar, los awajún, los shuar y los wampis, así como tres pueblos pertenecientes a otras familias lingüísticas, los canelos quichua hablantes y los candoshi y shapra de habla candoa, pues comparten prácticas culturales distintivas (Santos y Barclay, 2007).

Organización social y política

La sociedad awajún presenta una estructura no jerarquizada. Las familias extensas y nexos endogámicos son los dos pilares de la organización social jívaro-candoa. Es decir, el parentesco y el matrimonio tienden los lazos entre los awajún. La principal característica de la organización social y dinámica sociopolítica jívaro es su fuerte individualismo y faccionalismo.

Los grupos jívaro, incluyendo a los awajún, dirigen una mayor parte de sus acciones hostiles hacia los miembros de su grupo que hacia otros grupos. Adicionalmente tienen una importante capacidad de forjar alianzas entre grupos, incluso enemigos, con la finalidad de enfrentar una amenaza común, tratándose de una manera de lidiar con los conflictos (Santos y Barclay, 2007; Brown, 1984). Es decir son capaces de forjar relaciones intercomunitarias para protegerse de situaciones amenazantes como es la protección de sus tierras y recursos naturales, de las que depende su subsistencia. De ese modo se permite que las unidades se articulen y desarticulen de acuerdo a los alineamientos políticos.

Las (des)articulaciones ocurren a diferentes niveles; en las unidades domésticas, en los nexos endogámicos, en las cuencas hidrográficas y en los segmentos étnicos jívaro. Desde una mirada histórica las (des)articulaciones influyen en el surgimiento, consolidación y fragmentación de nuevas identidades étnicas (Santos y Barclay, 2007).

Asentamiento

Antes del contacto con occidente, los awajún tenían un patrón de asentamiento disperso y vivían en grupos locales ubicados en extremos de quebradas o ríos. Los miembros de los grupos locales mantenían alianzas de cooperación económica y defensa. Explotaban el territorio ubicado en su espacio de influencia el cual estaba relativamente libre de la hostilidad de los enemigos (Brown, 1984).

Los asentamientos en el Alto Mayo y sus afluentes estuvieron poblados por grupos nativos en el tiempo de la Conquista, sin embargo la zona habría sido despoblada en el S. XX. En este espacio tuvo lugar la expansión de los awajún. Las primeras familias de la parte alta de la cuenca del río Alto Marañón arribaron al Alto Mayo en la década de 1930 y 1940

(Brown, 1984). Se desarrollaron relaciones de comercio entre patrones mestizos locales y los awajún, sin embargo el desigual sistema proveía de grandes deudas a los indígenas. Con todo, el abuso y la esclavitud como existió en la selva baja durante la época del caucho, no llegaría a corresponderse con los patrones mestizos del Alto Mayo (Brown, 1984).

Además, la situación social y económica entre los awajún del Alto Marañón y los del Alto Mayo serían contrastantes (Brown, 1984). Muchas de las comunidades del río Marañón no poseen suficientes tierras para abastecer sus requerimientos presentes y futuros. Además han sido afectados con los cambios ecológicos producto de la construcción del Oleoducto Nor-Peruano. Por ello, algunos de los problemas de los awajún del Alto Mayo serían más graves en el Alto Marañón (Brown, 1984).

Ahora bien, la inmigración de colonos provenientes de regiones como Cajamarca y Amazonas, quienes participan de la economía extractiva y del mercado, se vio intensificada con la construcción de la carretera Tarapoto - Olmos en los años setenta lo que produjo fuertes confrontaciones con los awajún. En 1976 los awajún del Alto Mayo recibieron los títulos de sus tierras, a pesar de ello temían que se revoque su propiedad (Brown, 1984).

En la década de 1970 dos maestros awajún formados en el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quienes controlaban el sistema educativo entre los pueblos indígenas de la Amazonía, fueron enviados a investigar la situación de los awajún del Alto Mayo, obtuvieron datos demográficos y mantuvieron encuentros con los líderes awajún. Misioneros del ILV realizaron una visita breve al Alto Mayo en 1972 pero el contacto entre los awajún del Alto Mayo y el ILV fue fundamentalmente a través de los maestros bilingües. Para ese entonces, Brown (1984) contabiliza cuatro escuelas para 1972 y cuatro más para 1974.

Los maestros bilingües fueron enviados en hidroaviones desde el distante centro de operaciones del ILV en Yarinacocha, región Ucayali, hasta que el Estado asumió el sistema de educación bilingüe. Los maestros dieron a conocer a los awajún que no debían trabajar para los patrones colonos, que podían organizarse espacialmente en asentamientos nucleados y facilitar el establecimiento de una escuela bilingüe, así como reclamar sus

derechos de propiedad sobre las tierras que ocupaban en consonancia con la Ley de Reforma Agraria de 1972.

A partir de la lógica estatal, implementada a través de las escuelas misioneras del ILV se conformaron núcleos de residencia en una entidad político-territorial nueva llamada “comunidad nativa”. Además, se puso fin a las relaciones con los patrones (Brown, 1984) y con la conformación de las comunidades nativas se estableció una figura de autoridad comunitaria y democrática (Greene, 2009).

A pesar de las transformaciones ocurridas en los grupos jívaro, éstos poseen una gran vitalidad étnica lo que se manifiesta en la expansión demográfica que atravesaron en las últimas décadas, asimismo han logrado exitosamente mantener territorios contiguos en ambos lados de la frontera Perú-Ecuador. No obstante al día de hoy experimentan grandes problemas ambientales y de salud así como desafíos políticos (Santos y Barclay, 2007).

Socialidad

De acuerdo a Santos y Barclay (2007) los jívaro tienen una forma de interrelación en el que el fenómeno de la depredación abarca los diversos niveles de la vida social, por lo que se busca asegurar la vida e identidad propia así sea a costa de la vida e identidad de los otros. De ahí que su sistema sociocultural esté basado en la búsqueda y ejercicio del poder por todos los miembros de los grupos. En vista que dicho poder se debilita y se pierde debe ser renovado. Además es necesario para contrarrestar el poder depredador de los “otros”, potenciales enemigos, sean éstos humanos o no¹².

La ideología depredadora se manifiesta en el estado de endoguerra, en la necesidad de vengar toda muerte (la que es considerada producto de la brujería) así como en la concepción que la responsabilidad de una muerte es extensiva al grupo al que pertenece el victimario. El objetivo de la depredación sería la captura de una serie de elementos del enemigo que son necesarias para la (re)producción del propio ser. Ello no significa que el conjunto jívaro viva en una permanente guerra. Antes bien, hasta cierto nivel la dinámica

¹² Algunos grupos del conjunto jívaro como los achuar y candoshi conciben al espacio de las relaciones sociales conformado por seres humanos, animales, plantas, espíritus y algunos objetos. Se trataría de una noción anímica del mundo (Santos y Barclay, 2007).

de hostilidad institucionaliza se ve compensada por mecanismos que aseguran una articulación social que trasciende las familias extensas y los nexos endogámicos (Santos y Barclay, 2007).

La captura del poder del otro se ve reconfigurado con la modernidad. Ejemplo de ello es la búsqueda de formas organizativas políticas modernas, la promoción de la educación superior para los jóvenes así como el uso de tecnologías modernas de comunicación. Por ejemplo, los líderes jívaro han sido protagonistas en el movimiento indígena¹³, ocupan cargos políticos en el Estado, son empleados estatales, así como representantes en foros internacionales. Los jóvenes han logrado adquirir saberes con los que acumulan poder en la sociedad nacional, sin embargo no habrían logrado desarrollar capacidades individuales que les permitan un manejo ético del poder acumulado (Santos y Barclay, 2007).

Economía

Los awajún del Alto Mayo participan desde hace décadas de la economía nacional y mundial, aunque de manera muy marginal. Brown (1984) señala que hasta la década de 1970 los awajún tenían contactos comerciales con patronos mestizos, con quienes participaban de un sistema de bienes y servicios basados en el trueque y la servidumbre, mas no en el uso de dinero en efectivo. Sin duda la relación era asimétrica e injusta, marcada por engaños y abusos para los awajún pues los patronos se beneficiaban de las transacciones económicas que establecían con la población indígena.

¹³ El movimiento amazónico del Perú, dedicado a promover un proceso de integración regional remonta sus orígenes a los proyectos de educación bilingüe de los años 1950 y a la entrega de títulos de tierras en la década de 1970. Los awajún y wampis sobresalen por su participación inicial en el movimiento, el cual mantiene alianzas con los indígenas amazónicos de otros países de la cuenca amazónica (Greene, 2009). Las organizaciones pioneras en la Amazonía peruana fueron el Consejo Aguaruna-Huambisa (CAH) y el Congreso Amuesha. En la década de 1970 fue fundada la organización nacional, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), la que agrupa a federaciones locales y regionales. Posteriormente se formó la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP), también nacional. La AIDSESP promovió la creación de una instancia representativa de los pueblos indígenas de la Amazonía. Así, en 1984 surge la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), la que agrupa organizaciones indígenas de Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil, Bolivia, Guyana, Surinam y Guyana Francesa (Pajuelo, 2007).

Las unidades domésticas awajún están formadas por la unión de la capacidad productiva masculina y femenina que es potencialmente autosuficiente. No obstante existen diversos intercambios de bienes y servicios entre las unidades domésticas de una comunidad¹⁴.

Identidad

De acuerdo con Smith (2002) la identidad, la historia, la cultura y la lengua conforman lazos sociales entre los individuos, los que los vinculan como pueblos, y los proyectan hacia el futuro. A pesar de la complejidad histórica que han atravesado los pueblos indígenas, entre los awajún continúa vivo el sentido de un “nosotros”. Así, los awajún reconocen una fuerte identidad étnica ligada a un grupo de individuos que comparten características culturales comunes, un idioma, un territorio, una historia así como relaciones sociales. Los awajún, como otros pueblos originarios latinoamericanos, han sido capaces de politizar esta identidad grupal y constituir organizaciones y movimientos con el objetivo de alcanzar y recuperar tierras y prácticas culturales (Smith, 2002, p. 38).

Según Greene (2009) los awajún del Alto Mayo “se han acostumbrado” a la condición abstracta de “indigenidad”, impuesta por la historia moderna del capitalismo global. Greene (2009) organiza los intentos de los awajún por resignificar la indigenidad en 3 dimensiones de identificación.

Una de ellas es la identificación con el movimiento amazónico. De hecho, el activismo awajún ha sido una pieza fundamental en el surgimiento del movimiento amazónico en las últimas décadas. La segunda dimensión de identificación se relaciona con la apropiación del término jívaro por parte de los awajún, lo que se asocia con una familia lingüística amplia que se extiende en la frontera de Perú y Ecuador e indica el traslape cultural de este grupo. La tercera dimensión es la de “ser awajún” e implica un sentimiento profundo de pertenencia social, apego emocional y compromiso político (Greene, 2009). De ahí que se

¹⁴ Ejemplo de ello, es el intercambio de trabajo que constituye “un acontecimiento social festivo” (Brown, 1984, p.109). Consiste en una invitación a trabajar y ocurre cuando una persona requiere apoyo en alguna tarea importante. El trabajo se realiza en un ambiente de hospitalidad pudiendo finalizar en una fiesta que dura toda la noche. Brown encuentra una tendencia de medir los intercambios de trabajo para evitar desigualdades. Asimismo halla que la intensificación de la agricultura dirigida al mercado debilitó el aspecto festivo del intercambio de trabajo. Otro tipo de intercambio es el de alimentos. Se trata de un sistema de consumo a nivel del asentamiento donde se comparten alimentos sobretodo proteínas, generalmente más escasas en ambientes naturales amazónicos (Brown, 1984).

trate de la más importante dimensión de identificación. Por ello, Brown (1984) afirma que el fenómeno de no reconocerse como awajún no existe en el Alto Mayo, a diferencia de lo que sucede en los Andes peruanos¹⁵.

Entre los awajún la educación formal constituye un espacio donde, como otros pueblos indígenas, reflexionan sobre su historia y cultura (Smith, 2002). De hecho, la educación bilingüe o educación intercultural bilingüe es considerada como parte de la vida en la comunidad y constituye un espacio de lucha por la creación de una conciencia étnica (Greene, 2009). De acuerdo con Aikman (2003) los grandes grupos indígenas amazónicos, como los awajún y los shipibo-konibo, han aceptado la educación bilingüe como un aliado potencialmente útil para la defensa de sus culturas y lenguas.

2.3. Algunos datos sobre población indígena, pobreza y escolarización en el Perú

La población indígena se ubica en mayor proporción en ámbitos rurales (53%) en relación con la población nacional (24%). No obstante, la presencia de población indígena en ámbitos urbanos es importante pues asciende a 47%. En el caso de la población indígena amazónica, el 90% vive en ámbito rural y 10% en el urbano (Censo Nacional de Población y Vivienda, 2007).

Debido a la migración interna desde mediados del S. XX, Lima es la segunda región, en términos absolutos, en presentar población originaria (775329 personas, es decir el 15% del total indígena nacional). En Lima vive la mayor proporción de quechuahablantes del país (17%). Las regiones del sur andino como Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno, presentan más del 50% de población originaria quechua y aymara. Los hablantes de lenguas amazónicas se ubican, sobre todo, en las regiones de Amazonas, Junín, Ucayali y Loreto, pero tienen presencia en once regiones del país (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016).

¹⁵ Diversos investigadores coinciden en señalar la dificultad de identificar “lo indígena” en la zona andina del Perú (García, 2005; Pajuelo 2007). En efecto, a través de las vicisitudes de la historia y la presión de las políticas homogeneizantes hacia el pueblo quechua, éste aceptó una identidad de “campesino mestizo” introducida por militantes socialistas opositores del capitalismo agrario (Smith, 2002). Más recientemente, la EIB orientada por un modelo de ciudadanía multicultural, ha sido resistida por los campesinos quechuas al asociar la revitalización de su lengua con un intento de seguir excluyéndolos de la lengua oficial (García, 2005; Greene, 2009).

Sobre la informalidad laboral, la Población Económicamente Activa (PEA) ocupada indígena es en 90% informal (el promedio nacional es de 75.29%) lo cual evidencia una situación de extrema vulnerabilidad en sus relaciones de trabajo lo que influye en el ingreso y la pobreza (ENAHO 2014 en Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016). El ingreso mensual promedio de un hogar indígena es menor por 805,6 soles que un hogar no indígena (Asciende a 1,941 soles¹⁶). La pobreza indígena es de 35% mientras que el índice nacional es de 22.3%. Un hogar indígena tiene 1.81 más probabilidades de ser pobre y 2.65 más de ser pobre extremo¹⁷, que un hogar no indígena.

En la población indígena amazónica la pobreza es de 65%, 3.3 veces más que la población no indígena (ENAHO 2014 en Cáceres et al., 2016). Con relación a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) el 9% de la población indígena vive en condiciones de hacinamiento cercano al 7% para la población nacional. Sin embargo, en población indígena amazónica, el índice es de 53% (ENAHO 2014 en Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016). En síntesis, el fin de plasmar estos datos es evidenciar que las condiciones de vulnerabilidad social y económica tienden a ser mayores entre la población indígena amazónica.

Ahora bien, en la región latinoamericana, Perú presenta tasas promedio de cobertura en educación relativamente altas, sin embargo se hallan las mayores inequidades educativas entre los pueblos originarios. La población indígena entre 25 y 64 años de edad, tiene un promedio de escolaridad de 6.9 años, frente al promedio nacional de 10.7. El máximo nivel alcanzado (de nivel secundaria o superior) por la población indígena en este rango etario es de 28% mientras que el total nacional es de 58%. El analfabetismo para el referido rango es de 18% si habla una lengua originaria como lengua materna, frente a un 4% si su lengua materna es el castellano.

¹⁶ Aproximadamente 805,6 soles corresponde a 250 dólares americanos y 1,941 soles a 605 dólares americanos.

¹⁷ De acuerdo con la CEPAL, la "pobreza extrema" indica la situación en la que no se dispone de recursos que permitan satisfacer las necesidades básicas de alimentación. A su vez, "pobre" define la situación en la que los ingresos son inferiores al valor de una canasta básica de bienes y servicios, tanto alimentarios como no alimentarios (Para mayor información ver: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/MDG/noticias/paginas/1/40211/P40211.xml&xsl=/MDG/tpl/p18f.xsl&base=/MDG/tpl/top-bottom.xsl>)

En la población indígena amazónica el analfabetismo asciende a 24.4% (Cáceres, et al., 2016). La tasa total de asistencia de población awajún (porcentaje del grupo de edades correspondiente al nivel) entre los 3 a los 5 años es de 28.5%, entre los 6 a los 11 años de 86.6 %, entre los 12 a los 16 años de 80.4%, y, entre los 17 a los 21 años de 22.7% (Escale, 2016). Estos datos nuevamente evidencian que las condiciones son de mayor inequidad para la población indígena, sobre todo si es amazónica, en comparación con el resto de la población nacional.

De acuerdo con el diagnóstico sobre la EIB elaborado por Cáceres, Cavero y Gutiérrez (2016: 5) Perú está muy lejos “de lograr una EIB de calidad para toda la población indígena”, no obstante, existen avances. De hecho, se distinguen el soporte normativo e institucional (la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, el Modelo de Servicio en EIB y el Plan Nacional de EIB), la provisión de componentes del Servicio EIB, como son los materiales educativos, la presencia de docentes bilingües y la aplicación de la propuesta pedagógica en EIB.

Una mirada general sobre el número de escuelas de EIB muestra que en la actualidad existen 27.321 escuelas EIB (Registro de Instituciones educativas EIB 2016), a las que asisten 1.236.092 estudiantes (15.8% del alumnado nacional) integrantes de pueblos originarios. En el 73% de estas instituciones, la lengua predominante entre los estudiantes como lengua materna es la originaria (Cáceres et al., 2016). Las escuelas de EIB se concentran con mayor énfasis en las regiones del sur andino: Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno. Ellas superan el 40% del total de escuelas y se ubican sobretodo en ámbito rural: 85% frente a 28% en el caso de las escuelas que no son de EIB.

El 81% de las escuelas EIB son de tipo multigrado, frente a 57.7% en el caso que la escuela no sea EIB. Del porcentaje de escuelas multigrado, el 34.8% son de tipo unidocente (Cáceres et al., 2016). De esa manera las instituciones educativas EIB se ubican, principalmente, en áreas rurales y son, en su mayoría, de tipo multigrado.

Para finalizar el segundo capítulo, interesa resaltar que la diversidad cultural y lingüística del Perú no se restringe a la población andina, de habla quechua y aymara. De hecho, entre los cerca de 50 pueblos indígenas de la Amazonia peruana, el pueblo indígena awajún es

uno de los más numerosos. Los participantes awajún de la investigación viven en la región San Martín, caracterizada por una temprana colonización española y posteriores políticas de desarrollo, agrícolas y de migración interna así como una importante articulación al mercado, especialmente después de la construcción de la carretera “Marginal de la Selva”, lo que originó complejas transformaciones en el pueblo indígena awajún. En particular, se trata de población que vive en condiciones de pobreza monetaria a causa del impacto de la colonización y de las políticas de los diferentes gobiernos. Sin embargo, mantienen vitales un sentido de pertenencia y compromiso étnico, así como la lengua indígena.

Capítulo 3

Categorías conceptuales

En este capítulo se desarrollan dos nociones que permiten entender los vínculos entre la privatización educativa, la formación pedagógica de los maestros awajún y sus repercusiones en el servicio de la EIB. En primer lugar, el contexto de políticas educativas neoliberales permite contextualizar la privatización de la educación ocurrida en Perú. Ésta corresponde al fenómeno de la “privatización por defecto” y se relaciona con la configuración del Estado peruano y la crisis que atravesó el país en la década de 1980.

En segundo lugar, el concepto de desigualdad, permite comprender las características del sistema educativo peruano así como analizar las repercusiones de la privatización por defecto entre los maestros awajún y la política de EIB, donde los maestros awajún trabajan.

3.1. Privatización de la educación

La participación del sector privado en la educación peruana no es un hecho surgido en las últimas décadas. De hecho, la configuración de la educación en Perú ha implicado no sólo la participación del Estado. Como señalan Ball y Youdell (2007, p. 22). “El sector privado y las ONG han estado durante mucho tiempo implicados en la prestación de la educación en algunas zonas del mundo en desarrollo donde no había sido establecido un sistema educativo totalmente financiado por el Estado”. Sin embargo, la transformación de la educación pública en un espacio abierto al lucro privado es un fenómeno reciente (Balarín, 2015).

Las matrices políticas, sociales y culturales que caracterizan a las sociedades y Estados, en otras palabras “las estructuras políticas y culturales, la tradición democrática, la centralización o descentralización, el alcance de la educación y el grado de dependencia y ayuda exterior para la impartición de la educación” (Ball y Youdell, 2007, p. 36) de los países participan en la reconfiguración de las pautas de privatización. De ese modo, la “privatización educativa” es un concepto que no posee una forma específica, sino que se resignifica de acuerdo a contextos particulares, lo mismo que sus implicancias (Balarín, 2015).

Dicho esto, Balarín (2015) identifica formas de privatización “por diseño” y “por defecto”. En primer lugar, la privatización “por diseño” es generada por políticas cuyo objetivo es privatizar algunas dimensiones de los sistemas educativos, o introducir mecanismos de mercado en la educación pública produciendo cuasi-mercados educativos. La privatización por diseño involucra a la privatización endógena y la exógena (Balarín, 2015), o sea la privatización en la educación pública o endógena y privatización de la educación pública o exógena (Ball y Youdell, 2007). De acuerdo con los investigadores, ambas están interrelacionadas, no son excluyentes y suelen ser encubiertas por lo que no son profundamente debatidas.

La privatización endógena implica la introducción de políticas de cuasi mercados en la educación pública. Ejemplo de ello, es el financiamiento de la demanda, la promoción de la elección de las familias sobre las escuelas así como la competencia entre escuelas para atraer estudiantes. La privatización exógena hace referencia a la participación del sector privado en la educación pública, lo cual se manifiesta con claridad en países que no universalizaron el sistema educativo. La privatización exógena es agrupada en dos categorías; la tercerización de servicios y la concesión de escuelas públicas a privados bajo diversas modalidades, por ejemplo en el caso de las asociaciones público-privadas (Balarín, 2015).

En segundo lugar, la privatización “por defecto” no es producto de políticas de privatización diseñadas explícitamente y sucede en contextos de alta debilidad institucional. La privatización por defecto se origina a partir de demandas de la población quienes encuentran carencias (reales o percibidas) en la oferta educativa pública (Balarín, 2015). De ahí que el fenómeno surja en países donde el acceso y calidad de la oferta educativa sea un asunto muy postergado. Balarín precisa que la privatización por defecto puede ser generada de forma más o menos directa por políticas de liberalización y de promoción de la inversión privada en la educación, como el DL 882 sancionado en 1996 en Perú. Un subsector de la oferta educativa en el fenómeno de la privatización por defecto es la oferta de bajo costo dirigida a familias pobres (Balarín, 2015).

Cabe resaltar que la privatización diseñada en Estados débiles profundizaría tendencias de segregación ya que los marcos reguladores son limitados y su implementación no es

efectiva. En la privatización por defecto, las limitaciones de regulación son más pronunciadas debido a que el fenómeno no es generado por políticas claras y por ello pasaría desapercibido, no sería visibilizado ni discutido en el ámbito público (Balarín, 2015). En los países donde la privatización se ha dado por defecto, donde la regulación y la capacidad institucional son débiles, una parte de la oferta no cumpliría con estándares mínimos de calidad (Balarín, 2015). Klees (como se citó en Balarín 2015) afirma que incluso se daría la posibilidad de prácticas de “fraude y corrupción”, “E incluso sin fraude y sin corrupción, lo que ocurriría es que los servicios sociales necesarios para la sobrevivencia habrán sido entregados a empresas con fines de lucro mínimamente reguladas” (p. 31). Ello repercute negativamente en población de bajos recursos económicos quienes acceden a un subsector del fenómeno de la privatización por defecto: la educación de bajo costo. Al no existir subvención pública sobre la demanda en la privatización por defecto, el costo económico es asumido por las familias, lo cual agravaría tendencias de segregación (Balarín, 2015).

Además, en el Perú se inició un proceso de privatización exógena (Ball y Youdell, 2007) pues en el 2014 se aprobó el mecanismo de asociaciones públicos-privadas así como las obras por impuestos para el mantenimiento y construcción de infraestructura (Balarín, 2015).

De ese modo, la privatización por defecto y la privatización exógena constituyen dimensiones de la privatización educativa que permiten explicar la participación del sector privado en la educación peruana en el escenario de políticas educativas neoliberales.

3.2. Desigualdad

A mediados del siglo XX se expandió el acceso de la educación en todo el mundo (Mc Cowan, 2011). En América Latina la mayor parte de países logró universalizar la educación básica hacia la década de 1990 después de más de cuatro décadas de organización de sus sistemas escolares (Oliveira, 2007). En el Perú, en la segunda mitad del S. XX, se amplió el acceso a la educación de sectores rurales y pobres pero no se generaron impactos en los resultados de este acceso (Benavides, 2007). Así se democratizó el acceso a la escuela a costa de los resultados de la enseñanza produciendo desigualdad (Benavides, 2007; Oliveira, 2007).

Conviene señalar significativas características de la educación en el Perú ocurridas, principalmente, en la segunda mitad del siglo pasado (Benavides, 2007), las que ocasionaron la profundización de la desigualdad. En primer lugar, la expansión de la educación llevó a su masificación en el nivel primario pero también a que las desigualdades vinculadas con el acceso se posicionen en otros niveles educativos. En segundo lugar, el alto valor credencialista de la educación aunado a la promesa de la movilidad social en un contexto de clara desigualdad presenta importantes limitaciones¹⁸. Finalmente, los efectos de la educación en el retorno económico para sectores pobres implica un menor acceso a estos beneficios, ejemplo de ello es la población originaria y las mujeres rurales (Benavides, 2007).

Es así que en el Perú la escuela mantiene un rol contradictorio, al ser una institución que promueve una meta democrática como es la ciudadanía, pero, al mismo tiempo, posee un rol diferenciador, donde el objetivo es formar individuos productivos para el trabajo (Benavides, 2007).

En el Perú una mayor igualdad de acceso y de oportunidades (Dubet, 2015) en la educación no llevó a una mayor igualdad en los resultados de la educación. Dubet (2015) desarrolla tres tipos de nociones de justicia a partir de los cuales pueden ser analizados los sistemas escolares; los conceptos de “igualdad de acceso”, “igualdad de oportunidades” e “igualdad de resultados”. La más básica de las injusticias escolares fueron las desigualdades de acceso a una formación elemental, por lo que la escolarización para todos se constituyó como una importante causa de combate por la justicia escolar. Así, la “igualdad de acceso” se impone a fines del S. XIX en Europa y los Estados Unidos de América como un criterio de justicia. Es posible que la igualdad de acceso no plantee problemas en sociedades integradas, desarrolladas y democráticas, diferentes a la región latinoamericana.

Con la “igualdad de oportunidades” se esperó que se sustituyeran las herencias sociales y se considerara únicamente el mérito de los individuos. Sin embargo, en la década de 1960 se evidenció que los alumnos provenientes de sectores vulnerables poseían menos

¹⁸ Ejemplo de ello, en el Perú la tasa de graduación del nivel secundario es de 75% si los alumnos tienen al castellano como lengua materna y 30% si tienen una lengua indígena como lengua materna (Benavides, 2007).

oportunidades de éxito en la escuela por lo que la escuela se mostraba incapaz de neutralizar las desigualdades sociales y culturales, aún más, tendía a favorecer a las clases dominantes. El modelo de “igualdad de oportunidades” considera que las desigualdades escolares son justas porque surgen de una competencia equitativa que neutralizaría los efectos de las desigualdades sociales. Dubet (2005) afirma que la igualdad meritocrática de oportunidades es el modelo de justicia escolar dominante en las sociedades democráticas debido a que se fundamenta en los principios centrales de la sociedad moderna e industrial: la igualdad entre los individuos y la división del trabajo. No obstante, las brechas educativas cuestionan profundamente la idea de una escuela que brinda igualdad de oportunidades en una sociedad poscolonial y racista como la peruana (Oliart, 2007). La “igualdad de oportunidades” tiene el centro de interés en la competición escolar pero no apunta a la igualdad de resultados obtenidos en los alumnos, por ello legitima la consolidación de una élite y las desigualdades sociales.

La perspectiva de “igualdad de resultados” es concebida en términos de competencia equitativa y tiene como finalidad la reducción de las diferencias y el perfeccionamiento de la condición social de los más desfavorecidos, por lo que apunta a una proximidad en los resultados de los más y menos favorecidos. Dubet (2015) afirma que la igualdad de resultados sugiere el fortalecimiento de la escolaridad común y se interesa por el efecto de las desigualdades escolares sobre las desigualdades sociales resultantes. Este modelo considera que un buen sistema escolar es aquel que limita las desigualdades así sea a costa de la movilidad.

Ahora bien, “Diversos autores concuerdan en que la principal tensión en el sistema educativo peruano es la discrepancia entre las altas expectativas y el importante nivel de inversión que las clases más pobres ponen en la educación de sus hijos, por un lado, y la baja inversión del Estado y los terribles resultados que el sistema produce, por el otro” (Oliart, 2011, p. 4). De acuerdo con Cueto (como se citó en Oliart, 2011) la baja inversión en la educación estatal está relacionada con los pobres resultados de los estudiantes peruanos evidenciados en las pruebas estandarizadas que evaluaron a estudiantes de los niveles de primaria y secundaria en los países de la región. El Estado asigna 3.5% del PBI al sector educación y tal gasto privilegia proporcionalmente a la educación superior frente a

la básica y a la educación urbana frente a la rural. El gasto por alumno es muy bajo en el Perú (Saavedra y Suárez, 2002). De hecho, en el gobierno pasado el gasto por alumno de nivel secundario pasó de 650 a 1100 dólares anuales y el PBI destinado a educación aumentó en cerca de un punto porcentual. En la educación rural el Estado realiza la menor inversión por alumno y las cifras de deserción y analfabetismo son mayores (Oliart, 2011).

En este escenario, la población pobre destina una inversión mayor de sus ingresos en la educación de sus hijos, lo que explicaría una “voluntad de pago” (Saavedra y Suárez, 2002). En el contexto de una “educación pobre para pobres” (Oliart, 2007) surge a mediados de la década de 1990, el crecimiento desordenado de instituciones educativas del nivel básico y superior que responden a la privatización por defecto. Dentro del fenómeno se ubica una oferta educativa privada de bajo costo y de baja intensidad por lo que se profundizaría la desigualdad en el sistema educativo (Balarín, 2015).

En conclusión, el concepto de “privatización por defecto” permite entender que la “privatización de la educación” no se trata de un fenómeno homogéneo, antes bien, se reconfigura de acuerdo a las características de los Estados. De hecho, una mayor regulación del mercado en la educación en desmedro del Estado ha producido en el Perú una oferta de educación privada de bajo costo con una cuestionable calidad. Es aquí donde la privatización por defecto se entrecruza con la desigualdad pues se oferta un servicio educativo que no cumple con estándares mínimos, a la cual accede población históricamente excluida de procesos de educación formal, como lo es la población awajún.

Parte II. Escenario político y educativo donde se enmarca la tesis

Capítulo 4

Políticas educativas y desarrollo institucional de la EIB en el Perú

En el presente capítulo se desarrolla cómo el sistema educativo peruano evolucionó hasta sus actuales características durante el S. XX. Se mencionan los paradigmas que empujaron su ampliación con particular énfasis en la educación dirigida hacia los pueblos originarios y se indica, de forma general, el papel que jugaron los maestros durante el crecimiento del sistema. Finalmente, se explican los procesos de institucionalización de la EIB en el sistema educativo peruano desde su origen en la década de 1970 hasta el año 2015.

4.1. Reformas educativas en el S. XX

La escuela moderna ha perseguido la inclusión y homogenización de una diversidad de estudiantes y maestros en una identidad nacional con la promesa de libertad y prosperidad (Dussel, 2004). De hecho, la amplia diversidad cultural y lingüística del Perú fue incluida en una idea de “ser nacional” fundamentada en un racismo positivista, dominante en la época (Oliart, 2014), y un “liberalismo sui generis” (Dussel, 2004) en el que, a la par que se configuró una identidad nacional, se excluyó los acervos lingüísticos y culturales de una amplia mayoría.

Hace unos 30 años una idea dominante acerca del sistema educativo peruano argumentaba que éste era producto de las demandas y esfuerzos de las comunidades locales en sus reclamos y presiones al Estado (Oliart, 2014). Historiografía más reciente afirma que, a fines del S. XIX e inicios del XX, el Perú estuvo a la par que otros Estados de la región en tanto las élites enfrentaron la modernización del país y su integración en el mundo occidental. De ese modo, las élites políticas reorganizaron las jerarquías sociales, bajo la influencia del racismo científico, y desde el Estado hubo un real interés en organizar y ampliar el sistema educativo (Contreras, 2014).

Es así que a fines del S. XIX intelectuales y liberales recrearon una versión de la eugenesia conocida como “autogenia¹⁹”, conceptualizándose al indio como ser “educable” y “civilizable” logrando así su transformación en un ciudadano moderno. La educación entonces, junto a un componente de salud e higiene, ocupó un rol preponderante en la mejora racial y la elevación de la nación peruana (Oliart, 2014).

En este escenario se inician cuatro reformas educativas nacionales durante el S. XX. A continuación se identifican tres “olas” sobre políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas, las que responden además a las reformas mencionadas. La primera “ola” corresponde a la “Reforma civilista” (1899) y a la “Reforma indigenista” (1945), la segunda “ola” a la “Reforma del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas-GRFA” (1972) y la tercera a la “Reforma neoliberal” (1990).

Primera “ola”: Educación bilingüe asimilacionista

Durante la Reforma civilista y la indigenista se llevó a cabo una expansión de la educación occidentalizadora y castellanizante en el Perú (Trapnell y Zavala, 2013). Se planteó el desarrollo y la integración del país a través de la occidentalización pues los indígenas eran considerados culpables del subdesarrollo, fundamentándose el periodo en la teoría de la modernización (Trapnell y Zavala, 2013, p. 20).

En la Reforma Civilista (1899-1919) se crearon escuelas en zonas rurales y centros de formación docente con presupuesto y planes de estudio que permitieran una óptima formación de los maestros (Contreras, 1996). Se declaró obligatoria la primaria y se propuso la formación docente con maestros europeos y norteamericanos. La formación docente constituyó un “lento” proceso por lo que se abrió una segunda generación de Escuelas Normales con un menor presupuesto en algunas ciudades importantes del país, lo que habría producido instituciones de menor calidad (Contreras, 1996). Aún más se criticó, a fines de la década de 1920, que la creación de las Normales respondía a objetivos

¹⁹ De la Cadena (como se citó en Oliart, 2014) afirma que la autogenia permitió la concepción de un mestizaje no biológico, resignificando la noción de raza como asociada a la educación formal adquirida y a la adaptación cultural.

cortoplacistas e intereses políticos personales. Los salarios de los docentes disminuyeron como también el prestigio de la profesión.

Al revisar documentos de política educativa del periodo civilista como es el caso de una producción sobre educación indígena de Modesto Málaga del año 1911 (Trapnell y Zavala, 2013) se evidencia una mirada crítica hacia los maestros “(...) dejan mucho que desear en las provincias de la sierra”, se menciona que su única motivación era el salario y se critica su accionar en las escuelas y comunidades por ser discriminador. De ese modo, la educación estaba orientada a la formación del Estado moderno y castellano hablante, por lo que los indios debían ser transformados por los maestros quienes, sin embargo, eran cuestionados en su vocación, moral y capacidades.

Para López y Kuper (1999) en la década de 1930 se llevaron a cabo las primeras experiencias con metodologías bilingües, siendo el método de transición pues las lenguas indígenas eran usadas sólo como un puente para llegar al castellano. Paralelamente incipientes movimientos indígenas en la zona andina y altiplánica buscaron apropiarse de la escuela y del castellano con el firme objetivo de obtener derechos (López y Kuper, 1999).

Hacia la década de 1940 se funda en México el Instituto Indigenista Interamericano y se lleva a cabo el Congreso Indigenista en Pátzcuaro, México. Al iniciarse la conformación del Instituto se discutió sobre la necesidad de usar idiomas indígenas para alfabetizar y asimilar a los indígenas a la vida hegemónica nacional. Mientras que para López y Kuper (1999) surgen disposiciones legales y se inicia la Educación Bilingüe estatal en países como Perú y México en la década de 1940, para Trapnell y Zavala (2013) se inicia el uso de lenguas indígenas como parte de políticas estatales educativas en la década de 1930.

Con la Ley Orgánica de Educación Pública (Ley N° 9359) emitida en 1941 se declaró obligatoria y gratuita la escolarización durante seis años siendo la escuela considerada el “agente civilizatorio que cumpliría la función de transformar las prácticas culturales indígenas en el país” incorporando al indio a “la cultura” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 23). Se planteó entonces la asimilación de los indígenas amazónicos a la civilización a través de internados y escuelas ambulantes en manos de misioneros católicos quienes usaron las lenguas indígenas para lograr el aprendizaje del castellano (Trapnell y Zavala, 2013).

En un periodo donde gobernó la oligarquía a través de los militares (Zapata, 2013), se sucedió un “periodo democrático de impronta indigenista” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 19) durante la década de 1940. La corriente indigenista impregnó las dimensiones sociales, políticas y artísticas y demandó la necesidad de incorporar y asimilar a las poblaciones nativas a la vida nacional haciendo uso de las lenguas indígenas a través de la educación (López y Kuper, 1999).

Con la Reforma Indigenista (1945), se forma un grupo importante de maestros de bagaje rural. Se produce, además, una idea de movilidad social a través de la educación y se forman líderes y profesionales de acervo cultural campesino e indígena. Para el indigenismo fue central la mejora de la formación docente y se apuntó a formar maestros rurales que hablen español y quechua siendo capaces de enseñar en lengua indígena los primeros años de la escuela, que estén bien entrenados en las materias que enseñaban y en métodos de enseñanza contemporáneos, y, que tengan un conocimiento y respeto por las matrices culturales de sus estudiantes.

Un documento de política educativa sobre los “Núcleos Escolares Campesinos (1946-1958)” escrito por Leopoldo Díaz y publicado por el Ministerio de Educación Pública en 1959 (Trapnell y Zavala, 2013) muestra que “el problema del indio es un asunto del Estado”, que la función del docente debía trascender la enseñanza de materias académicas y convertirse en una “función social”, así la educación debía ser funcional y no meramente “intelectualista”. Es fundamental enfatizar a qué alude la “función social”, no ampliada en el referido documento de política. Se referiría a los maestros como “intermediarios” entre el Estado y la sociedad local.

Wilson (como se citó en Oliart, 2014) precisa que a través de estudios recientes sobre la relación entre los maestros y el Estado en los países andinos, se evidencia una “función más amplia” de los maestros, quienes no son “simples” empleados ejecutores de la voluntad del Estado sino que, en muchos casos, son personajes de prestigio y con la autoridad de promover el desarrollo de sus comunidades. Incluso, algunas investigaciones en zonas rurales del Perú muestran que los padres de familia contribuirían con el desarrollo de la escuela, o más bien se mantendrían indiferentes o reacios a los pedidos de las agencias

estatales en función del comportamiento y actitudes de los maestros (Montero et al., 2001; Regalsky, 2003 en Oliart 2014).

Ahora bien, hasta la década de 1970 el sistema económico y político basado en el gamonalismo²⁰ se mantuvo en el Perú. La Reforma indigenista mantuvo acuerdos con los gamonales quienes debían responsabilizarse por financiar una escuela y un maestro para los hijos de sus “trabajadores”, siendo el Estado quien verificaría el servicio y el currículo. De ahí que muchos docentes rurales encontraran trabajo en las haciendas. Sin embargo, se recrearon nuevas jerarquías económicas y sociales. Ejemplo de ello son algunos maestros indígenas quienes tomaron el poder de manera abusiva reproduciendo discriminación en el aula y en las comunidades (Oliart, 2014).

Para resumir, con esta reforma el docente debía conocer la lengua y valorar la matriz cultural de sus alumnos para “integrarlos” a la nación, además de tener una “función social” más allá de la pedagógica, es decir, se constituyeron como referentes locales responsables del desarrollo de las comunidades.

Los años 50 y 60 se caracterizan por la migración hacia la costa y selva peruanas, profundizando los procesos de movilidad y originando una etapa de transformación social que posibilitó la llegada del Estado hacia el espacio rural (Trapnell y Zavala, 2013). El periodo político posterior a la reforma indigenista no responde propiamente a una “reforma” sin embargo el crecimiento de la educación secundaria y el crecimiento de las Normales fue particularmente alto. En la dictadura del general Manuel Odría (1948-1956) en medio de un contexto muy particular de bonanza económica, crecimiento urbano y migraciones masivas del campo a la ciudad se amplió el acceso de la educación secundaria, así de 215 escuelas secundarias en 1948 se pasó al doble en 1960 (Oliart, 2014).

Dicho crecimiento repercutió en la creación de más escuelas Normales para satisfacer la nueva demanda de profesores de secundaria (Oliart, 2014). De ese modo, a mediados de los

²⁰ Se trató de una modalidad del ejercicio del poder rural basado en la dominación étnica y el control de tierras. Estuvo ligado al capital comercial y al mantenimiento del orden social a través de vínculos con el poder central. Se extendió de mediados del S. XIX hasta la reforma agraria en la década de 1970.

años 50 las diferentes regiones y localidades del Perú demandaban una escuela Normal (Oliart, 2014).

Además, a fines de los años 50 y durante los 60, se incentivó la construcción de escuelas por parte de las poblaciones locales. En este periodo se crearon instituciones de formación docente privadas y universidades en el país sin que necesariamente se preste atención sobre su calidad (Oliart, 2014). En consecuencia el Estado tenía un mayor número de docentes a quienes atender con salarios y garantías sociales.

En el Perú se encontraba vigente el paradigma desarrollista que planteó la asimilación de la población indígena hacia la modernidad capitalista. Para este fin la escuela fue uno de sus pilares pues se constituyó como el medio que permitiría mejorar las condiciones de vida y ascender socialmente. Se dio paso así a la escolarización masiva con “un claro objetivo político y cultural” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 27): la castellanización y homogenización cultural de los indígenas. Las demandas por una integración nacional a través de la escuela surgieron también en poblaciones indígenas, rurales y sectores populares, priorizándose así las demandas para acceder a la escuela y obtener derechos como ciudadanos antes que enarbolar luchas étnicas (Trapnell y Zavala, 2013).

Segunda “ola”: Educación bilingüe en respuesta a la diversidad cultural y lingüística del Perú

En la década de 1970 se cuestiona la teoría de la modernización y se adopta la teoría de la dependencia, atribuyéndose el subdesarrollo de los Estados latinoamericanos a su dependencia de los países industrializados a través del sometimiento y dominación características del capitalismo (Trapnell y Zavala, 2013; Girola, 2008). Entonces la dominación, explotación y discriminación social producen el subdesarrollo que a su vez causa la marginalidad de los indígenas y de la escuela rural (Trapnell y Zavala, 2013). Bajo esta perspectiva los indígenas no eran más culpables del subdesarrollo y por tanto se hace necesaria una transformación social.

Durante la década de 1970, en el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, se sintió la necesidad de una profunda revolución política lo que influyó en el campo educativo

promulgándose la Ley de Reforma Educativa en 1972 y la Política Nacional de Educación Bilingüe. Fueron propuestas vanguardistas pues por primera vez el Estado reconoció el multilingüismo y multiculturalismo del país y que la EB permitiría el respeto y revalorización de las culturas indígenas (Trapnell y Zavala, 2013; Zavala y Córdoba, 2003; López y Kuper, 1999).

Paralelamente en varios países de América Latina se dan gradualmente disposiciones legales y reformas constitucionales que reconocen derechos lingüísticos y culturales a los pueblos indígenas. En este marco se desarrolla la Política Nacional de Educación Bilingüe en el Perú. Dichas reformas son además refrendadas por una creciente legislación internacional (Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU) que marcaron los procesos educativos de los pueblos indígenas en la región (López y Kuper, 1999).

En 1979 se promulga una nueva Constitución Política del Perú en la que se explicita que el Estado debía promover el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes y garantizar el derecho a recibir una educación primaria en lengua indígena. Asimismo en 1975 el Estado reconoció al quechua como lengua oficial. El Plan de Fomento lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos influyó en la definición de la “Política Nacional de Educación Bilingüe”, la reflexión desde esta experiencia sentó las bases para una segunda innovación la que buscó dar cuenta de saberes, conocimientos y valores culturales indígenas. Se trascendió entonces lo lingüístico y “desde fines de los 70 y con más propiedad en los 80 se empieza a discutir sobre una educación enraizada en la cultura de los alumnos y abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales” (López y Kuper, 1999, p. 20).

Reuniones en Barbados (1979) y San José (1992) con la participación de líderes indígenas y antropólogos latinoamericanos configuraron de manera importante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para Zavala y Córdoba (2003) en 1989 se empieza a usar el concepto de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú para hacer referencia a la relación curricular entre saberes, conocimientos y valores y a la búsqueda de un diálogo y complementariedad entre culturas.

Entre las décadas de 1970 y 1980 tienen lugar procesos de transición democrática (López y Kuper, 1999; Girola, 2008) y se gesta el movimiento político indígena en la región latinoamericana. Las corrientes indigenistas clásicas se desarrollan hacia una posición crítica de educación y remarcan una educación desde los propios pueblos indígenas (López y Kuper, 1999). En este contexto, además de una mejor reflexión y conocimiento científico sobre el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas, surge el modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Por eso se apunta hacia una educación de mayor calidad y equidad así como hacia la consolidación de la lengua indígena y al aprendizaje del castellano (López y Kuper, 1999).

Respecto a los docentes, se buscó cambiar la imagen devaluada del maestro y hacer partícipe a la comunidad de la educación en medio de una dictadura revolucionaria. Sin embargo, no se continuó con la política de incremento salarial y, por ello, se tensó mucho la relación con el sindicato docente. Uno de los principales problemas del sector educativo fue considerado el crecimiento no planificado de Normales y sus consecuencias en la débil formación de los maestros. De ahí que se clausuraron muchas de ellas tensando la relación con las diversas localidades del Perú, quienes demandaban una Normal (Oliart, 2014).

La Ley General de Educación y la Política de Educación Bilingüe fueron innovadoras para su época, no obstante las medidas fueron ignoradas tras la salida de Velasco del poder en vista que se trató de una política vertical y tanto la dirigencia política como la población no coincidían con los planteamientos innovadores de los años 70 (Trapnell y Zavala, 2013). Por tanto, la reforma duró pocos años y la Ley General de Educación de 1982 tuvo más bien una orientación asimilacionista en las dimensiones cultural y lingüística (Defensoría del Pueblo, 2011). Cabe resaltar que la reforma educativa de 1972 fue pensada, diseñada e implementada de manera vertical, sin la participación de la comunidad y las organizaciones de base. Por lo tanto, este proceso se diferencia del de otros países andinos como Ecuador y Bolivia (Hornberger, 2000).

Años después, hacia 1980 se cuestiona la relación “modernización-homogenización-occidentalización” (Trapnell y Zavala, 2013) y surgen como preocupaciones temas de

derechos humanos y diversidad cultural (Girola, 2008). Entonces aparecen postulados que respetan y valoran la diversidad cultural y lingüística (Trapnell y Zavala, 2013).

En este periodo se inicia en la región latinoamericana “la discusión y el concepto de educación intercultural, que cuestiona los rasgos homogeneizadores, monoculturales y urbanos de la educación formal, y plantea justamente dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores de otros pueblos, sobre todo los pueblos indígenas” (Ames, 2010, p.73).

Tercera “ola”: Educación intercultural bilingüe funcional a las políticas neoliberales

A diferencia de los años 70, la década de los 80 se caracteriza por medidas de ajuste que produjeron recortes a las políticas sociales y “una mirada restringida de las funciones del sistema educativo” (Tubino 2002 en Trapnell y Zavala, 2013, p.49) debido al contexto de endeudamiento externo de los países latinoamericanos.

Durante el segundo periodo de Belaúnde Terry (1980-1985) no se explicitó una política educativa para pueblos indígenas y el Ministerio de Educación no reconoció la vigencia de la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972 (Trapnell y Zavala, 2013). Por el contrario, “La Ley General de Educación N° 23384 promulgada en 1982 limitó la educación bilingüe a niveles básicos y la educación en lengua materna indígena apareció como un agregado” (Pozzi-Escot, 1988 en Trapnell y Zavala, 2013, p.48). De manera similar a la Política de 1972, la normativa de 1989 y 1991 plantean que la EIB sólo se orienta a población indígena y con lengua materna indígena. Si bien las políticas de los años 1989 y 1991 plantearon la cobertura de la educación bilingüe en todos los niveles educativos no enmarcaron la educación dentro de un proyecto de cambio social como sucedió en 1972 (Trapnell y Zavala, 2013).

Bordegaray y Novaro (2004) reflexionan a partir del análisis de su experiencia en la modalidad de EIB del Ministerio de Educación de Argentina y concluyen que una propuesta de educación intercultural que se dirige únicamente a población indígena contradice al propio enfoque al no permitir que la interculturalidad permee las distintas

modalidades y niveles del sistema educativo promoviendo que la diversidad sea identificada como una desventaja y un problema.

En las décadas de los años noventa y los dos mil se intensificó el debate sobre la interculturalidad y la apertura hacia otras formas de conocimiento (Ames, 2010). Con el reconocimiento de los saberes “no oficiales” se produjo un cuestionamiento hacia el papel de la escuela como institución que legitima ciertos saberes hegemónicos. Así tanto desde la discusión sobre la interculturalidad como desde los estudios poscoloniales se critica que la referida manera de aproximarse al conocimiento legitima el orden social vigente (Ames, 2010).

Asimismo en este periodo la educación se caracteriza por la mercantilización y privatización en el marco de las políticas educativas neoliberales (Bordoli, 2012; Trapnell y Zavala, 2013) lo que generó el crecimiento desmesurado de centros de formación privados de nivel básico y superior (Trapnell y Zavala, 2013).

Además, el discurso tecnocrático impulsó la instrumentalización de la educación, priorizándose la medición del desempeño de los alumnos con pruebas estandarizadas cuyo objetivo fue formar individuos emprendedores, flexibles y competitivos para insertarse al mercado (Trapnell y Zavala, 2013).

No obstante al mismo tiempo se promueven, desde espacios no estatales, una educación que cuestiona el origen cultural de la escuela y reivindica conocimientos indígenas tomando perspectivas del Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Perú en 1991, el cual influyó en la Ley General de Educación N° 28044 del 2003 que considera los derechos de los pueblos indígenas (Trapnell y Zavala, 2013). Adicionalmente, bajo el discurso de la necesidad de mejorar la calidad educativa, se aplicó un calificativo mínimo para la admisión a los Institutos de formación magisterial en el año 2007, el cual se implementó hasta el 2011. Dicho dictamen no consideró las particularidades sociales, culturales y educativas de los pueblos originarios agravando la propia situación de la EIB al debilitar la formación profesional de los maestros indígenas y la institucionalidad de los centros de formación. Entonces tal política universalista no respondió a la complejidad de la realidad multicultural y plurilingüe del Perú.

Durante la implementación de políticas educativas en el marco de la modernización neoliberal en la década de 1990, el gobierno de Fujimori solicitó una misión interagencial donde participó el PNUD, la UNESCO y la Cooperación Alemana para dar recomendaciones y mejorar la educación pública (Rivero, 2012). A propósito del tema docente, se identificó una importante problemática: la sobreoferta²¹ de maestros. El desprestigio del profesorado y la sobreoferta de ellos en relación con el crecimiento de los alumnos repercutieron en que la lucha del magisterio por mejorar sus condiciones salariales sea dificultosa, ubicándose los maestros peruanos entre los peores pagados de América Latina. En este escenario la reforma del Banco Mundial (BM) propuso racionalizar el superávit docente a través de una carrera magisterial meritocrática basada en la evaluación y los incentivos salariales (Rivero, 2012). Inicialmente el Sindicato docente (SUTEP) se opuso fuertemente. Sin embargo los resultados en pruebas estandarizadas internacionales como la prueba PISA y las pruebas nacionales como la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) además de los resultados de las evaluaciones de la carrera docente, produjeron un fuerte shock en el país debido a la “baja calidad educativa” (Oliart, 2014), la que fue atribuida a las deficiencias del profesorado²².

En suma, en este recuento se evidencia que durante buena parte del siglo XX las políticas educativas se orientaron bajo una fuerte impronta homogeneizadora. Así, la población indígena constituía un escollo a superar a través de su occidentalización (cultural y lingüística) y de su “inclusión” en la nación. Cabe resaltar que durante la década de 1990 y los años dos mil se cuestiona a la escuela en tanto legítima saberes dominantes, así como se transita hacia una mayor presencia del sector privado en el gobierno de la educación a partir de la implementación de las políticas educativas neoliberales que respondieron a agendas estructuradas por organismos internacionales.

²¹ En el Perú la demanda por ser docente, y la demanda por educación en general, no sólo responde a una alternativa de empleo estable y formal dentro del excluyente y precarizado mercado laboral, sino que se trata de una herramienta para incorporarse a la sociedad y al mercado (Ansion, 1995).

²² Ejemplo de ello, en el año 2005 una reconocida revista peruana de política publicó como titular que el 80% de docentes de secundaria no mostraba las habilidades básicas de lectura y matemática.

4.2. Educación y pueblos indígenas en el Perú

4.2.1. Institucionalización de la Educación intercultural bilingüe en el periodo de políticas educativas neoliberales

En Sudamérica, Perú tiene el número absoluto más alto de hablantes de lenguas indígenas mientras que Bolivia tiene el más alto porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en proporción a su población total (Hornberger, 2000). No obstante, a diferencia de Bolivia y Ecuador, en el Perú la EIB se configuró como una política “de arriba hacia abajo”. En efecto, las experiencias de educación bilingüe, señaladas anteriormente, en los años 1970 y 1980 en el Perú revelan que el reconocimiento y la participación de las comunidades locales estuvieron ausentes. Además la educación para pueblos indígenas en el Perú muestra una paradoja entre la asimilación cultural y una construcción dialógica e intercultural (Hornberger, 2000).

Ahora bien, en este apartado se describe la institucionalización de la EIB en el periodo estudiado (1990-2015). En la década de 1990 se experimentaron importantes avances en materia normativa. Se promulgó la “Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe” en 1991. De acuerdo a la Defensoría del Pueblo (2011), con estas políticas se discute por primera vez sobre la identidad cultural de los niños indígenas pero la interculturalidad iba dirigida sólo a población indígena. En suma, de manera similar a la Política de 1972, la normativa de 1989 y 1991 plantean que la EIB sólo se orienta a población indígena y con lengua materna indígena.

Entre 1989 y 1992 funcionó la Dirección de Educación Bilingüe y en el año 1996 se dio la Reforma propuesta por el Banco Mundial²³ (BM). La Dirección de Educación Bilingüe fue desmantelada y se creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI),

²³ Si bien es común encontrarse con cuestionamientos sobre las políticas educativas neoliberales en América Latina (Feldfeber, 2007; Gentili, 1998, 2007, 2009; Oliveira, 2007), Oliart (2011) señala sus implicancias en el cuestionamiento de algunos aspectos de la característica poscolonial de la sociedad peruana. Ejemplo de ello, con las políticas educativas neoliberales se propiciaron oportunidades, hasta entonces inexistentes en el Perú, para que diversos actores sociales vinculados a pueblos indígenas lograran articular sus agendas y establecer diálogos con el Estado. La circulación de información y la articulación de intereses produjeron cambios en la formulación de políticas y en el reconocimiento de derechos a sectores sociales excluidos. (Oliart, 2011).

dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria cuya labor fue bastante limitada (Aikman, 2003; Cáceres et al., 2016). Con la finalidad de cumplir con los plazos del Banco Mundial, el Estado acordó con organizaciones de la sociedad civil la capacitación docente y la elaboración de materiales (Trapnell y Zavala, 2009).

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

En el año 2003 la Ley General de Educación, Ley N°28044 reconoció la interculturalidad como un principio para todo el sistema educativo con la finalidad de garantizar el aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes y del castellano como segunda lengua. En el marco de las consultas realizadas para el Acuerdo Nacional por la Educación fue elaborado un documento de política nacional de lenguas y culturas denominado Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural (R.D. N°175-2005-ED), sancionado en el 2015. Así se reconoció la interculturalidad para todos y a la educación en la lengua y cultura propias como un derecho. La diversidad cultural y lingüística es concebida entonces como una riqueza y el aprendizaje de lenguas indígenas está abierto para todos los peruanos.

Sin embargo, la implementación de esta política desde el año 2006 ha estado centrada sólo en algunas líneas de trabajo como es la elaboración de materiales educativos y la normalización de alfabetos para la producción de estos materiales, observándose el distanciamiento entre las políticas y las prácticas educativas que atraviesa todo el sistema educativo nacional y rural (López y Kuper, 1999).

Durante el gobierno de Alejandro Toledo entre los años 2001 al 2006 “se desarrolló un conjunto de mesas de trabajo de diálogo locales, regionales y macrorregionales, con el fin de promover la participación comunitaria en la gestión de la EIB” (Trapnell y Zavala, 2013, p.55). En el año 2007, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 “La educación que queremos para el Perú” (MINEDU, 2007) considera a la interculturalidad como eje transversal de la educación (Cáceres et al., 2016).

Entre los años 2006 al 2011 la EIB fue omitida de la política educativa nacional pues en el gobierno de Alan García, no se reconoció la pluriculturalidad y multilingüismo del Perú a pesar que la política EIB en el Perú se dirige a la formación de individuos diversos reconociendo los derechos indígenas. Así el segundo gobierno de García estuvo en contra de la propia Ley General de Educación del 2003 (Trapnell y Zavala, 2013, p.66). La instancia responsable del gobierno de la EIB fue la Dirección de Educación intercultural bilingüe (DEIB), dirección subordinada a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). El grueso del presupuesto de la DEIB provino del Banco Mundial hasta el 2007, el cual liquidó el financiamiento tras una evaluación al Programa de Educación de Áreas Rurales (PEAR). En este escenario el Estado no destinó más recursos a la DEIB lo que produjo su desmantelamiento (Trapnell y Zavala, 2009).

El Informe Defensorial N° 152 (2011) analiza y brinda alcances sobre la implementación de la EIB en los últimos años. Dicho informe señala que la EIB no fue asumida como una política pública en el Perú en tanto no se tenían instrumentos técnicos y de gestión para la implementación de la EIB ni un plan estratégico para orientar, monitorear y evaluar la intervención. Además constató que la inversión económica del Estado para la EIB fue muy insuficiente, verificándose que la atención a los niños indígenas no fue una prioridad para los gobiernos peruanos. En este marco la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), responsable de la educación para pueblos indígenas y poblaciones rurales, ha desarrollado acciones planificadas dentro de la política EIB.

Dicho esto, los avances en materia normativa durante más de tres décadas no implicaron la real implementación de la EIB. En ese sentido el informe N°152 del año 2011 de la Defensoría del Pueblo advierte la falta de información acerca de la demanda en EIB,

imprecisiones sobre los componentes de la oferta en EIB así como el grave déficit en el acceso a la EIB. Además muestra las condiciones sociales y económicas de vulnerabilidad entre los peruanos indígenas, lo cual influye en el estado de la educación formal entre la población originaria.

El Informe de la Defensoría del Pueblo N°163, del año 2013, realiza un seguimiento a la situación de la EIB en el país. El Informe halla importantes avances en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe aunque encuentra aún graves inequidades. Se señala que aproximadamente el 46% de estudiantes indígenas no reciben cobertura educativa en lengua indígena. Entre los avances destacan, la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB, el Registro de docentes de EIB, la Propuesta Pedagógica de EIB, el Plan Estratégico de EIB, la constitución de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB), la reactivación de la Mesa Técnica de la EIB así como la producción de materiales educativos para las escuelas EIB. Todo ello fue posible gracias al incremento del presupuesto público destinado a la EIB (Cáceres et al., 2016)

En la actualidad, la EIB está bajo la responsabilidad de la “Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural”. A inicios del 2015 la Dirección responsable de la EIB era la “Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural” (DIGEIBIR) la cual se ocupaba de la EIB y la educación rural evidenciándose la reclusión de la EIB en espacios rurales. No obstante, a fines del año 2013 comentarios extraoficiales alertaron acerca del espacio que ocuparía la DIGEIBIR en la estructura organizativa del MINEDU, tras el cambio de ministros. Luego de una reorganización en el MINEDU se constituyó la “Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural” en febrero del 2015, por lo que las escuelas, estudiantes y docentes en condiciones de mayor desigualdad fueron agrupados bajo una sola dirección. Se argumenta que el motivo es que la dirección se orienta hacia el cierre de brechas educativas.

En resumen, en este capítulo se pudo constatar cómo la institucionalización de la EIB revela un recorrido caracterizado por inconstancia y cierto desinterés estatal, a pesar de un

importante marco normativo. Excepcionalmente, la política de EIB de 1972 sobresale por su carácter innovador pues reconoció la diversidad lingüística y cultural del país. De acuerdo con Pozzi-Escot (como se citó en Trapnell y Zavala, 2013) la Ley General de Educación N° 23384 promulgada en 1982 “limitó la educación bilingüe a niveles básicos y la educación en lengua materna indígena apareció como un agregado” (p.48). El componente intercultural fue considerado en 1989, con la promulgación de la “Política de Educación Bilingüe Intercultural”, y se amplió la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles educativos. No obstante, la Dirección de Educación Bilingüe fue desmantelada durante la Reforma propuesta por el Banco Mundial (BM) en el año 1996. Se advierte la falta de información acerca de la demanda en EIB, imprecisiones sobre los componentes de la oferta en EIB así como el grave déficit en el acceso a la EIB.

Por ello, destaca la gestión de la DIGEIBIRA durante el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) pues, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2013), se elaboraron documentos de política orientadores y se recabó información central para la política EIB lo que fue posible gracias a un mayor presupuesto.

Capítulo 5

Educación superior y formación de maestros indígenas

El presente apartado brinda una mirada general hacia las principales problemáticas que aquejan al profesorado peruano. La deficitaria formación de los maestros, las condiciones en las que trabajan, su pertenencia a sectores pobres y su precaria situación salarial revelan que los maestros peruanos no indígenas e indígenas están atravesados por la exclusión y la desigualdad.

5.1. Estado de la formación docente en el Perú

De acuerdo con Díaz (2015) las implicancias de masificar la educación con menores recursos produjeron en Perú la reducción de las remuneraciones del profesorado, la imposibilidad de atraer a los mejores egresados de la secundaria para la carrera docente y una formación gravemente desatendida.

Los docentes de la educación básica regular (EBR) se forman en tres tipos de instituciones; los institutos superiores pedagógicos (ISP), las escuelas de educación superior de formación artística (ESFA) y las facultades de Educación. De acuerdo con Uccelli y Ames (2008), durante los años 1990 al 2003 los ISP se triplicaron, así de los 253 creados entre estos años, 36 eran públicos y 217 privados. Según Rivero (2007) el número de ISP se multiplicó por cuatro entre 1991 al 2000 siendo la mayor parte privados.

En vista del considerable aumento de ISP se suspendió la autorización y creación de ISP hasta el año 2008. En los ISP y ESFA la oferta de formación docente tuvo una gran caída pues se impuso una calificación mínima para el ingreso a los ISP en el 2007 con la finalidad de frenar el exceso de egresados. Así, los ISP públicos se redujeron en seis y los privados en 137. Sin embargo las facultades de Educación, principalmente las privadas, aumentaron en ocho en vista que dicha medida no las contempló pues violaría su

“autonomía universitaria”. De hecho, la matrícula de las facultades de Educación se vio alimentada por quienes no lograron ingresar a los ISP²⁴.

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

Un dato donde se evidencia el superávit docente es la relación entre alumnos y docentes. Perú tiene una relación de 18.3 alumnos por docente en la escuela pública en el nivel primaria y 14.4 en secundaria. En los países de la OCDE, la relación es de 21 alumnos por docente en primaria y 23 en secundaria, es decir, Perú cuenta con un mayor número de maestros que los países de la OCDE. Sin embargo, en el caso de las zonas rurales (donde las escuelas primarias unidocente y multigrado conforman el 90% del total de escuelas), la densidad poblacional genera una carga docente baja. Por ello, en ámbitos rurales existe alrededor de 73 alumnos por escuela mientras que en el área urbana 312 (Díaz, 2015).

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

²⁴ Al año 2015 se contabilizaron 81 ISP privados y 116 públicos así como 38 facultades privadas y 25 públicas (Díaz, 2015).

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

Adicionalmente los maestros peruanos se encuentran en desventaja frente a sus pares latinoamericanos pues sus salarios llegan a los 600 dólares (Díaz, 2015). Por ello, el 50% de los docentes de educación secundaria tienen una segunda ocupación y el 53% de docentes de zonas rurales con segunda ocupación poseen un negocio propio (Díaz, 2015).

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

En suma, se mostraron las condiciones de desventaja social que atraviesa al profesorado peruano. Sin embargo, a grandes rasgos, la situación de los maestros indígenas es más desfavorable aún, pues constituyen un sector de la población con una larga historia de marginación y vulneración de sus derechos. Cabe resaltar, una importante diferencia entre los maestros indígenas y los maestros no indígenas: la demanda de maestros indígenas supera por mucho la oferta de los mismos. El número de plazas laborales en la EIB excede al número de maestros indígenas por lo que se termina contratando a estudiantes-maestros.

Mientras que entre los maestros no indígenas la oferta de los mismos es mucho mayor que la demanda de los mismos, quedando muchos maestros desempleados.

5.2. Educación superior y pueblos indígenas

Si bien existe un frondoso marco jurídico que reconoce a la diversidad cultural no se materializan efectivamente los derechos y no se concretizan acciones educativas con justicia social. Antes bien la inclusión de los pueblos originarios en el sistema educativo subordina o invisibiliza sus conocimientos, historia y lenguas (Cuenca y Ramírez, 2015) bajo un marco que en apariencia parece incluirlos. De acuerdo con Chirapaq (2014) las estrategias de inclusión de la población originaria en la sociedad nacional utilizan las lenguas y prácticas culturales como un medio para incorporar modelos de pensamiento que no responden a las necesidades y objetivos de los pueblos originarios.

Cuenca y Ramírez (2015) y Chirapaq (2014) coinciden en tres características de la relación entre pueblos indígenas y el sistema educativo peruano. En primer lugar, la cobertura educativa se ha desarrollado fundamentalmente en el nivel primario y mantiene notorios problemas de calidad y de pertinencia cultural. Además se encuentra con barreras del propio sistema educativo como son los maestros sin formación pedagógica, o con limitaciones en su formación, así como una incipiente pedagogía intercultural. En segundo lugar, en el nivel superior el acceso, permanencia y culminación es bastante limitado. Incluso, la ampliación de la cobertura en el nivel superior responde a las demandas de los pueblos originarios pero es aún muy insuficiente.

Además, las universidades “integran” a los estudiantes indígenas a la comunidad universitaria pues se rigen bajo un único paradigma y no responden a la diversidad sociocultural y lingüística como una manera de avanzar hacia una real igualdad de oportunidades educativas. En tercer lugar, los grupos indígenas y afrodescendientes son especialmente vulnerables frente al mercado de trabajo producto de menores oportunidades educativas y económicas.

Ahora bien, a pesar que se desarrollan insuficientes programas de educación superior (desde, con o para los pueblos indígenas), de acuerdo con Cuenca y Ramírez (2015) se

pueden clasificar en seis tipos de acuerdo a los actores que los impulsaron. En primer lugar, los programas de congregaciones religiosas, algunas de ellas son las más antiguas en el caso de la Amazonía. Ejemplo de ello es el Instituto Lingüístico de Verano así como la más joven Universidad Católica Sedes Sapientiae, universidad privada que atiende a estudiantes no indígenas e indígenas en la especialidad de EIB a través de becas.

En segundo lugar, programas interculturales producto de la agencia del movimiento indígena desde la década de los ochenta y apoyados por agencias de cooperación. Estos programas están dirigidos para población indígena. Ejemplo de ello es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP²⁵) la tecnicatura en salud intercultural así como el Programa Descentralizado de EIB de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

En tercer lugar, programas impulsados por la cooperación internacional (Cooperación alemana y Fundación Ford) como PROEIB Andes, y el programa de acción afirmativa Hatun Ñan, ambos dirigidos a pueblos originarios en el sur andino. En cuarto lugar, programas no interculturales de acción afirmativa promovidos por universidades públicas tradicionales desde la década de los noventa. Es el caso de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA). En quinto lugar, el surgimiento de un puñado de universidades públicas llamadas “interculturales” en los últimos 15 años, las que presentan serias debilidades institucionales, como es el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) dirigida a estudiantes no indígenas e indígenas en la región Ucayali, selva central norte del Perú.

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

²⁵ El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) fue creado en 1988 por el movimiento indígena y especialistas que los acompañaron. Es el instituto pionero de formación de profesores indígenas amazónicos y se caracteriza por una propuesta intercultural con énfasis en los saberes y conocimientos indígenas. Si bien el FORMABIAP se trata de una institución reconocida en la formación de maestros bilingües, implementa sus programas gracias a la cooperación internacional. De ahí que esté muy lejos de cubrir la demanda de docentes indígenas requerida en el Perú.

A pesar del amplio espectro que aquí se mencionó, importa decir que persiste una insuficiente oferta educativa pública que atienda la educación superior de la población originaria.

5.3. Educación superior y privatización de la educación

En el periodo de políticas educativas neoliberales se llevaron a cabo dos acciones que revelan la falta de planificación respecto a la formación del profesorado. Por una parte, la sanción del Decreto Legislativo 882 en 1996 promovió la inversión privada en el sector educativo lo que produjo el crecimiento explosivo de centros educativos privados, entre ellos ISP y universidades privadas donde se oferta la carrera de educación. Por otra parte, los ISP públicos y privados sufrieron una aguda crisis por la política gubernamental conocida como “Nota 14”, la cual supuso una valla de ingreso a los ISP, dejando casi sin alumnado a algunos ISP que ofrecían formación en EIB.

No obstante, el crecimiento no planificado de centros de formación docente trasciende la década de los noventa. Zúñiga (1988) advierte sobre la inacción y desinterés estatal en materia de profesionalización docente, sobretodo en áreas rurales donde una buena parte de maestros no contaba con la certificación pedagógica en la década de 1980. En tales contextos los programas de profesionalización docente a distancia de filiales de universidades privadas y públicas ganaron protagonismo. Algunos de los maestros que autofinanciaban su profesionalización en la década de 1980 eran de bagaje campesino y hablantes del quechua (Zúñiga, 1988). La citada investigadora precisa que la calidad de la enseñanza no era regulada por el Estado por lo que se dio lugar a profundas inequidades en la formación.

Sánchez (2006) agrega, desde la experiencia de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD²⁶) durante los años 1997 al 2006, que las instituciones de formación docente (ISP) estuvieron a cargo de los organismos intermedios, las Direcciones Regionales de Educación, quienes autorizaron su funcionamiento sin una necesaria regulación entre los años 1988 y 1993.

²⁶Órgano responsable de la formación docente inicial y en servicio ofertada en ISP públicos y privados.

Entonces, el aumento desordenado de la oferta privada de formación docente responde a una debilidad regulatoria y a una falta de planificación por parte del Estado, situación descrita por los investigadores en años anteriores a la sanción del DL 882. En tal sentido, Oliart (2011) afirma que la formación docente en el Perú, durante décadas, respondió a intereses individuales de autoridades políticas del interior del país y no a una visión como Estado. Los líderes políticos peruanos encontraron en la creación de ISP una manera de acallar demandas ciudadanas. Por lo tanto, el crecimiento de la oferta de formación docente privada sin una adecuada planificación y regulación, trasciende las políticas neoliberales de los noventa. Con todo, es innegable el crecimiento explosivo y desregulado de la educación superior en el periodo posterior al marco normativo establecido por el DL 882 en 1996.

Para contextualizar mejor este panorama, cabe revisar cuándo ocurrió el protagonismo de la educación universitaria privada en el Perú. Al respecto, se identifican dos momentos en la segunda mitad del S. XX cuando la universidad privada cobró fuerza en desmedro de la universidad pública.

El primer momento se sitúa a partir de la década de 1960, cuando la universidad pública peruana empezó a politizarse profundamente debilitando la matriz académica de la misma. La Ley 23733 del año 1983 recoge una visión ideológica y doctrinaria de la universidad pública. En respuesta a la intensa politización, surgieron diversas universidades privadas cuyo fin fue dirigido hacia la formación de profesionales para el desarrollo económico del país.

El segundo momento se refiere a la década de 1990, periodo en el que las políticas neoliberales promovieron la privatización y mercantilización de los servicios educativos. Por ello se crea una nueva figura de universidad privada la cual permitió la ampliación de la cobertura con un extremo descenso de la calidad. A diferencia de países vecinos, en el Perú las universidades con fines de lucro han cobrado un excesivo protagonismo, de manera tal que cualquier egresado de la secundaria puede acceder a una universidad donde el nivel académico y la investigación son relegadas a un último plano. Por ello no se puede hablar

de un proceso de democratización de la educación superior sino de privatización y mercantilización de la educación superior en el Perú (Burga et al, 2013).

Cuenca (2015) precisa que el número de universidades en el país pasó de 72 en el 2000 a aproximadamente 140 en el 2013, de las cuales 51 son públicas y 89 privadas. Aún más, un 46% del total funcionan con una licencia provisional²⁷. “La expansión de la educación universitaria en el Perú es vertiginosa. En los últimos 10 años, la matrícula universitaria se ha duplicado y en la actualidad 3 de cada 4 jóvenes son universitarios de primera generación. En este periodo también se crearon 58 nuevas universidades, que equivale casi el total de las universidades chilenas.

Benavides, León, Haag y Cueva (2015) analizan el crecimiento de la oferta educativa privada del nivel superior en el marco normativo dejado por el DL 882. Seclén (2013 en Benavides et al, 2015) identifica a las universidades peruanas según el periodo en el que surgieron. Las universidades de primera generación corresponden a las nacidas en la década de 1960, periodo en que la universidad pública dejó de ser un espacio exclusivo para clases altas. Se promovió entonces la expansión de la educación universitaria pues se concebía a la educación como base del cambio y progreso social. En la década de los noventas surgen las universidades de segunda generación al amparo del marco legal (DL 882) que posibilitó la creación de universidades con lógica de mercado. El discurso que subyace a esta expansión del sector privado en la educación universitaria fue promovido por los organismos internacionales quienes incentivaron la inversión privada en vista de la "incapacidad" del Estado así como a la necesidad del crecimiento de la oferta universitaria para el desarrollo de los países.

Benavides et al., (2015) sugieren otra tipología para analizar la diversificación institucional del sistema universitario. Precisan que la capacidad de sujeción de la universidad a la lógica de mercado sería el principal elemento que influye en la calidad de la oferta. En otras palabras, el lucro va en detrimento de la calidad educativa. Así, sugieren una clasificación de las universidades a partir de cuatro categorías (para Lima metropolitana): universidades

²⁷ Para mayor información ver: <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/02/22/la-ley-universitaria-avanza/palimpsesto/>.

públicas, universidades amparadas por la Ley Universitaria (antes del DL 882), universidades bajo el régimen de sociedad anónima (con fines de lucro) y las universidades de asociación civil (sin fines de lucro). Las dos últimas categorías se enmarcan en el DL 882 (ya sea porque se crearon a partir de su promulgación o porque se adecuaron a dicha ley).

Las universidades públicas reciben el 41.1% del total de estudiantes. Concentran el mayor porcentaje de los estudiantes hablantes de una lengua originaria como lengua materna y son, a su vez, las que presentan un mayor índice de selectividad. En relación con las universidades que funcionan bajo la Ley Universitaria, éstas reciben al 25.57% del total de estudiantes. A propósito de las universidades bajo el marco del DL 882, se observa que las universidades bajo el régimen de sociedad anónima reciben el 22.32% de los estudiantes y las que se encuentran bajo el marco del DL 882 y son asociación civil, el 11%. Sólo el 7.07% de la población estudiantil universitaria que habla una lengua indígena como lengua materna estudia en las universidades que funcionan como sociedad anónima y el 3.12% en las universidades bajo el régimen de asociación civil. Sin embargo, las universidades con mayor diversidad en el nivel socioeconómico (NSE) de sus estudiantes son las creadas en el marco legal del DL 882 o adecuadas a éste. Una mayor variación en el NSE en las universidades de régimen de asociación civil y sociedad anónima se debería a la presencia de estudiantes becarios provenientes de los quintiles más pobres del país (Benavides et al., 2015).

Las universidades públicas concentran el mayor número de estudiantes hablantes de una lengua indígena (Benavides et al., 2015). No obstante, según Chirapaq (2014) las universidades generalmente no poseen registros acerca de la etnicidad de los alumnos por lo que resulta difícil realizar un estimado. Además el aumento de las universidades privadas con fines de lucro durante los últimos años en diferentes regiones del país (Villegas, 2013) podría haber posibilitado que algunos indígenas accedan a ellas frente a la mayor selectividad en la admisión de las universidades públicas. De esa manera se deduce que podría existir un subregistro de estudiantes indígenas en las universidades privadas.

5.4. Formación docente y pueblos indígenas

Investigadores como Sánchez (2006), Quintero (2006) y Oliart, (2011) coinciden en que durante la década de 1990 se posibilitó el desarrollo de experiencias en educación intercultural bilingüe. Así, para Sánchez (2006) en el caso de la formación docente EIB, la cooperación alemana tuvo una importante presencia sobretodo en el área del sur andino. Quintero (2006) sostiene que la capacitación continua de docentes, por lo general, fue cubierta con fondos de deuda externa los que en años posteriores quedaron sin continuidad. De ese modo, la formación de maestros indígenas en el Perú ha sido liderada principalmente por las ONG, organizaciones indígenas y la cooperación internacional.

Ahora bien, un importante número de maestros indígenas amazónicos se formarían en un Instituto Superior Pedagógico (ISP) (Chiroque, 2010). En el escenario de un alto crecimiento de ISP durante la década de 1990, el año 2007 se dispuso la calificación de catorce en una escala de cero a veinte como requisito necesario para acceder a un ISP bajo la Resolución Ministerial 0017-2007-ED. Entre los años 2007 al 2010 se produjo una importante disminución de estudiantes y docentes formadores en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). Debido a la baja intensidad de la educación básica a la que accede población originaria, muchos aspirantes a docentes no llegaron a pasar la valla, por lo que se habrían dirigido a las filiales de las facultades de educación privadas surgidas en los últimos años (Mayorga, 2010).

Además, con esta medida se castigó a buenos ISP al impedirse el ingreso de postulantes que buscaban formarse como profesores de educación intercultural bilingüe. Como corolario, en el 2004 existían 386 ISP públicos y privados pero para el 2011 quedaron sólo 168 (Córdoba, 2011).

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

Tabla 3*ISP y formación en EIB*

Año	N° ISP que brindan formación en EIB
2010	5
2011	15
2012	19
2014	29
2015	32

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Tabla 4*Universidades y formación en EIB*

Año	N° Universidades que brindan formación en EIB
2010	4
2015	9

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada.

Cabe precisar que entre los años 2013 al 2015 el Ministerio de Educación suspendió la creación y autorización de funcionamiento de nuevos ISP. Las razones fueron la sobreoferta de docentes, el incumplimiento de estándares mínimos de calidad y la existencia de instituciones que brindaban el servicio sin autorización. Sin embargo, en el caso de la EIB existe un déficit de maestros con formación pedagógica. De hecho, del total de 45186 plazas de maestros en los tres niveles educativos, el 94% corresponden a docentes sin formación en EIB y el 40% a docentes sin las competencias necesarias en lengua originaria (Cáceres et al., 2016). De esa manera, se evidencia el abandono estatal en materia de formación de maestros indígenas.

Para resumir este apartado a propósito de la formación del profesorado en Perú existen problemas desde hace varias décadas como la deficitaria preparación profesional de los docentes la precariedad salarial. Esta situación no es propia de la EIB sino que involucra a maestros indígenas y no indígenas. Sin embargo debido a la marginación histórica hacia los pueblos originarios, la situación de los maestros indígenas remite, en general, a mayores desigualdades.

Respecto a la educación superior, a pesar de recientes iniciativas estatales de inclusión de población indígena a través de un sistema de becas, estas se muestran insuficientes, homogeneizantes y no aseguran la permanencia y egreso de los estudiantes.

En relación con la privatización de la educación en el nivel superior, se originó el aumento desregulado de la oferta educativa producto del DL 882 sancionado en 1996. Sin embargo, la debilidad regulatoria y falta de planificación en materia de formación docente trascienden al periodo de políticas educativas neoliberales.

Finalmente, respecto a la formación docente, se observa el rol protagónico de instituciones no gubernamentales en la preparación profesional de los maestros indígenas. Además el abandono estatal fue de la mano con normativas que obstaculizaron la formación de los maestros indígenas.

Capítulo 6

Educación en el Perú en el contexto de políticas educativas neoliberales: Legislación educativa en el periodo de 1990 al 2015

En los dos capítulos anteriores se desarrollaron aspectos relevantes del tema investigado como es la institucionalización de la EIB, las condiciones de desventaja social que atraviesa la población indígena y los maestros indígenas, así como la formación docente de maestros indígenas en el Perú. A continuación se presenta la legislación educativa del periodo estudiado en la tesis, el cual corresponde a las políticas neoliberales que se impusieron en el país desde la década de 1990. La finalidad de este capítulo es mostrar el marco normativo que permitió el aumento desordenado de la oferta educativa privada, los intentos por combatirla y la obstaculización de la formación docente de maestros indígenas.

En el Perú las políticas educativas de los años noventa se llevan a cabo tras una grave crisis económica y política donde resultaba indispensable la “modernización” del Estado y la reinserción del país a los mercados internacionales (Cuenca, 2013; Pease y Romero, 2013; Pérez, 2011). En 1992 a través de un autogolpe de Estado se inicia la aplicación de reformas para instalar la forma de gobierno neoliberal bajo un régimen dictatorial (Pérez, 2011; Dancourt, 1999; Cuenca, 2013; Pease y Romero, 2013).

6.1. Ley General de Educación LGE N° 28044 (2003)

En el escenario de recuperación de la democracia y una mayor participación ciudadana, se promulga la Ley General de Educación en el año 2003 la que entiende a la educación como un derecho fundamental (Cuenca, 2013). Respecto a la participación de la sociedad civil, la constitución del Consejo Nacional de Educación (CNE²⁸) promueve la elaboración

²⁸ “El CNE es un órgano técnico, especializado, consultivo y autónomo, adscrito al MINEDI, que tiene como finalidad aportar en la formulación, concertación seguimiento y evaluación del PEN; así como en las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo, y las políticas multisectoriales que contribuyen al desarrollo de la educación, en coordinación con el MINEDU y la sociedad civil” (Cuenca, 2013, p. 51)

participativa del Proyecto Educativo Nacional (PEN²⁹), el cual fue oficializado en el año 2007 durante el gobierno de Alan García.

No obstante, durante el segundo gobierno de Alan García (2006-2011) se dio una menor participación de la sociedad civil y la educación fue orientada hacia el desarrollo y la competitividad, siendo considerada el principal factor para el desarrollo económico. Para Cuenca (2013) con el gobierno de García se da un “retorno” a la reforma de los años noventa en tanto la política educativa se basó en el “modelo de calidad neoliberal” atendiendo de manera prioritaria la infraestructura, la gestión y la capacitación docente.

Durante el periodo de García se abandonó la educación rural y se desatendió a la EIB (Trapnell y Zavala, 2013; Cuenca, 2013). Se adoptaron, además, sistemas nacionales de evaluación consolidándose en el imaginario social del país que la evaluación es una herramienta indispensable para la mejora de la calidad educativa (Cuenca, 2013). De hecho, las evaluaciones censales de los estudiantes se iniciaron en el 2006, cuando ya se tenía una década de experiencia en la evaluación de aprendizajes. Con García (Cuenca, 2013; Chiroque, 2015), se inició la evaluación de los docentes en el 2007. A pesar de las fuertes tensiones entre el magisterio y el gobierno de García, las medidas de evaluación a docentes tuvieron mucha aceptación en la población. Sin embargo los docentes fueron responsabilizados por el nivel de la educación peruana y se sintieron descalificados y humillados (Cuenca, 2013). En este escenario reapareció el SUTEP (Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú) y, en medio de una huelga, se promulgó la Ley de Carrera Pública Magisterial en el 2012 (Cuenca, 2013).

Ahora bien, Saravia (2014) analiza la educación peruana y afirma que la discursividad neoliberal se encuentra vigente en el Perú. Al respecto, Saforcada y Vasilliades (2011) precisan que el énfasis en la calidad de la educación, la privatización, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia constituyen el eje central de las políticas educativas de modernización neoliberal. A

²⁹ El PEN es “un hito en la historia reciente de los discursos en torno a la educación, propone que el horizonte educativo se sitúe en el desarrollo humano, bajo una acepción que integra el desarrollo económico y la competitividad con la equidad y la democracia” (Cuenca, 2013, p. 52). De ese modo con el CNE y el PEN se abre una perspectiva social y política de la educación.

propósito de la privatización Saravia (2014) afirma que se buscó legitimar la educación privada a través del desprestigio de la educación pública enmascarándola como un servicio por el que se debe pagar (Saravia, 2014).

Resulta ilustrativa la revisión y análisis de una serie de leyes educativas en América del Sur elaborada por Saforcada y Vasilliades (2011) durante la última década, pues permite mostrar los procesos políticos de cada país³⁰, los esfuerzos de algunos por construir modelos alternativos y, principalmente, las maneras en que la forma de gobierno y discursividad neoliberal está aún presente en las formas de pensar la educación. Según Saforcada y Vasilliades (2011) la “Ley General de Educación N° 28044” del año 2003 guarda continuidades y rupturas en relación con las políticas neoliberales. En efecto, se trata de una mixtura entre los preceptos neoliberales y cierta búsqueda de cambios posteriores, en la medida que se evidencia una continuidad en el protagonismo de la educación privada y la “calidad educativa”, entendida en tanto *accountability*, pero al mismo tiempo existe una ruptura pues el Estado es el garante de los derechos sociales vinculados a la igualdad de oportunidades y a la equidad.

En la LGE del 2003 se enfatiza el respeto a la diversidad cultural y al reconocimiento de las culturas originarias para lograr la realización del derecho a la educación, de esta forma “se garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad, se establece que la EIB se ofrece en todo el sistema educativo y se asegura la participación de miembros de pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas” (Saforcada y Vasilliades, 2011, p. 297). No obstante, el Informe de la Defensoría del Pueblo N° 152 (2011) advierte acerca de la falta de instrumentos técnicos y de gestión para la implementación de la EIB así como la insuficiente inversión estatal.

³⁰ América del Sur llevó adelante regímenes políticos muy dispares e incluso antagónicos durante la última década, por lo que algunos países fueron considerados en un proceso de “posneoliberalismo” (Sader, 2014; 2009) y se tratarían de “gobiernos de coaliciones y frentes de signo progresistas surgidos durante la última década, que aunque conforman un mapa heterogéneo se caracterizan por un discurso anti-neoliberal, de revalorización del Estado como un actor clave para el desarrollo y la consolidación democrática y la participación ciudadana” (Gluz y Rodríguez, 2014, p.72). Para Oliveira (2007) en países como Venezuela, Brasil, Argentina, Uruguay, Bolivia y Nicaragua se vivenciaron gobiernos “progresistas” o “posneoliberales”, sin embargo, salvo contadas excepciones, mantuvieron la misma lógica de las reformas educativas iniciadas por previos gobiernos. Bajo este análisis, en el Perú la forma de gobierno y discursividad neoliberal son aún dominantes.

6.2. Decreto Legislativo N° 882 (1996)

La Constitución peruana de 1979 consideraba el derecho a la educación como inherente a la persona humana y el Estado tenía el deber de proveer y asumir su total gratuidad. Asimismo se prohibía a las entidades privadas lucrar exigiéndoseles establecer sistemas de aranceles diferenciados para los estudiantes (Perez, 2011). En contraste, la constitución de 1993 responsabiliza a las familias de la educación de sus hijos, en concordancia con la privatización de la educación. De hecho, en 1996 la “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación” o Decreto Legislativo N° 882, permitió abrir la oferta privada de educación, sobretudo superior, ampliando la oferta académica y permitiendo el lucro. Como corolario se tuvo un incremento explosivo de institutos y universidades privadas en todo el país (Perez, 2011).

En el artículo 2 y 23 de la “Ley de promoción de la inversión en la educación” o DL 882 se precisa “Toda persona natural o jurídica tiene el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación. Este derecho comprende los de fundar, promover, conducir y gestionar instituciones educativas particulares, con o sin finalidad lucrativa”. “Las instituciones educativas particulares o públicas estarán inafectas al pago de derechos arancelarios correspondientes a la captación de bienes que efectúen para sus fines propios” (Rivero, 2007). De ese modo, en el segundo gobierno de Alberto Fujimori se sentaron las bases para la creciente privatización y mercantilización de la educación (Vargas, 2015).

De acuerdo con Cuenca (2015a) en los últimos 10 años se crearon 58 universidades, que equiparan casi el total de las universidades chilenas, que ascienden a 59. Según Uccelli y Ames (2008), entre 1990 al 2003 el número de ISP se triplicó. Además durante la década de los 90 se evidenció una disminución e inestabilidad en el gasto de educación en relación con el PBI, ocasionando el autofinanciamiento de las universidades estatales provocada por la mercantilización de la educación (Saravia, 2014).

6.3. Decreto Supremo 006-2007-ED (2007)

Bajo el discurso de la necesidad de mejorar la calidad educativa evidenciada en los bajos resultados en pruebas estandarizadas de rendimiento escolar nacionales e internacionales

que posicionaban a Perú en la cola de Sudamérica, se aplicó un calificativo mínimo para la admisión a todos los Institutos de formación magisterial (Córdoba, 2011).

El Decreto Supremo conocido como “Nota 14” estableció una calificación de catorce en una escala que va del 0 al 20 para lograr la admisión en los ISP privados y públicos. Dicho dictamen universalista no partió de las características sociales, culturales y educativas de los pueblos originarios debilitando la formación profesional de los maestros indígenas y la institucionalidad de los centros de formación. Los aspirantes indígenas a maestros fueron rechazados debido a la “educación pobre para pobres” que recibieron en sus comunidades de origen.

Como corolario se canceló la especialidad de EIB en varios ISP producto del déficit de ingresantes (Córdoba, 2011; Mayorga, 2009). En el 2004 se contabilizaron 386 ISP, entre públicos y privados, en todo el país, para el 2011, quedaron 168. Además, un grupo de postulantes que no lograron pasar la valla se dirigieron hacia las facultades de educación de las universidades privadas, las que crecieron vertiginosamente en el país gracias a la liberalización del mercado educativo y a la laxidad regulatoria (Abugattás y Supa, 2010; Díaz, 2015). Así se revelan las consecuencias del cruce entre el marco normativo dejado por el DL 882 y la “Nota 14”.

6.4. Ley de Reforma Universitaria 30220 (2014)

En palabras de la Dirección de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2006):

En las últimas décadas se ha producido un acelerado aumento en el número de universidades y de carreras que componen su oferta profesional. Esa expansión no concuerda necesariamente con las necesidades del país y sus regiones, ni con el objetivo de mejorar la calidad universitaria. Frecuentemente ha obedecido a demandas y tendencias coyunturales o a intereses estrictamente comerciales. En ausencia de efectivos mecanismos de supervisión de la calidad académica e institucional, el aumento de la oferta universitaria ha discurrido predominantemente con descuido, sino deterioro, de su calidad. (p.56)

Se liberalizó el mercado educativo bajo el supuesto que se produciría mayor democratización en el acceso. Según Cuenca (2014) si bien hubo un incremento en el número de jóvenes que van a la universidad (Aunque sólo el 14% de jóvenes más pobres acuden a la universidad), existe aproximadamente un 40% de subempleo profesional.

En el contexto de efectos perniciosos para la educación peruana producto del DL 882 se promulgó la “Ley de Reforma Universitaria” en junio del 2014, tras 2 años de debate en el país. Bajo esta normativa las instituciones de formación superior, públicas y privadas, deben pasar por un proceso de acreditación para asegurar estándares mínimos de calidad.

La Ley de Reforma Universitaria presenta tres aspectos positivos para la realidad educativa peruana (Cuenca, 2014). En primer lugar, el Estado asume la regulación de la educación universitaria. Si bien la Constitución y la Ley General de Educación afirman que el Estado es responsable de la regulación de la calidad educativa en los diferentes niveles y modalidades, en la realidad el Estado peruano dejó en manos de las propias universidades su regulación, las que sirviéndose de sus amplias competencias, priorizaron sus intereses en desmedro de los intereses nacionales. En segundo lugar, se colocó en el debate público el sentido académico de la educación universitaria y, finalmente, la Ley sentó las bases para transitar de un enfoque credencialista y burocrático hacia autorizaciones y licencias renovables a partir de “estándares de calidad” nacionales (Cuenca, 2014). Entonces, la educación superior peruana se encuentra en un proceso inicial de tránsito desde una regulación en manos del mercado hacia una regulación estatal.

En resumen, en el capítulo se revisó la normativa educativa pertinente al objetivo de la tesis que es evidenciar cómo la privatización de la educación en el marco de las políticas educativas neoliberales impacta en la formación de los maestros indígenas y cómo ello repercute en la EIB. De hecho, se muestran avances y trabas en relación con la legislación política y educativa del Perú. La LRU apunta a que el Estado tenga un mayor control de la educación superior combatiendo las consecuencias del DL 882, sin embargo existen presiones políticas para dejar sin efecto la LRU. Asimismo, si bien la “Nota 14” fue eliminada, aún el Estado no se ocupa de la formación de todos los maestros indígenas de las diversas regiones del país.

Capítulo 7

Escenario educativo estudiado

En este capítulo se desarrolla el contexto donde se realizó la investigación en referencia a tres elementos. En primer lugar, se presentan los centros de formación docente (ISP y universidades) en las provincias del Alto Mayo (Rioja y Moyobamba) así como en la ciudad de Jaén³¹. En segundo lugar, se precisan las modalidades de formación docente que existen en los ámbitos mencionados, los que son explicados de acuerdo con los formatos de formación docente que han existido en Perú. En tercer lugar, se presenta una diferencia clave entre los docentes indígenas y no indígenas: la mayor demanda de maestros indígenas frente a la oferta de los mismos, a diferencia de lo que sucede entre los maestros no indígenas.

7.1. Instituciones de formación docente en las provincias de Rioja, Moyobamba y Jaén.

En la región San Martín la oferta de formación docente incluye 10 Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), de los cuales 6 son públicos y 4 son privados³² (Montero, Ames, Uccelli y Cabrera, 2005). Un ISP se ubica en la capital, Moyobamba, y los demás en provincias. La universidad nacional, con sede en la provincia de Rioja no ocupa un lugar de prestigio y liderazgo en la región (Montero et al., 2005).

Según una docente nombrada del nivel inicial de dicha universidad, a partir del año 2010 la institución tuvo que enfrentar un importante déficit de estudiantes. En el año 2015 no hubo postulantes al primer examen de admisión del año entonces se inició una campaña de difusión por radio y televisión. En el segundo examen de admisión del año hubo 27

³¹ Jaén es una provincia ubicada en el departamento Cajamarca, cuyo territorio es atravesado por la cordillera occidental de los Andes. La altura del oscila entre los 400 m.s.n.m. y los 3,550 m.s.n.m lo que produce diversidad geográfica. En el norte de Cajamarca se ubican las dos provincias amazónicas de Jaén y San Ignacio, mientras que en el sur se ubican las once provincias andinas. La provincia de Jaén tiene una población estimada de 198.354 habitantes y, su capital, la ciudad de Jaén, cuenta con 150.371 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI Perú 2012).

³² Cabe precisar que el número de ISP públicos no ha variado, sin embargo, es posible que el número de ISP privados haya aumentado.

estudiantes en el nivel inicial, 12 en el nivel primario y 13 en el secundario. En el primer examen de ingreso del 2016 se recibieron 31 estudiantes para el nivel inicial, 15 para el nivel primario y 12 para el nivel secundario. De acuerdo con la docente, muchos optan por instituciones privadas de formación docente en San Martín pues dan facilidades en el horario, lo cual facilita que los estudiantes puedan trabajar y estudiar.

En los años noventa, las instituciones públicas de educación superior aumentaron de número y surgieron todas las privadas en la región, las que son consecuencia de la permisividad normativa de las autoridades para acreditar su funcionamiento. Hubo un incremento del 125% de ISP en la región en una década. (Montero et., 2005).

El ISP emblemático en San Martín, el ISP Tarapoto, fue fundado en 1957 y está ubicado en la ciudad con el mismo nombre, tuvo como antecedente a la escuela normal de 1936 y concentra la matrícula más alta de la región (Montero et al., 2005). El segundo ISP en importancia es el de la capital, Moyobamba, donde según un docente de la institución, no existen estudiantes awajún en la actualidad. Sin embargo, mientras funcionó el programa de profesionalización docente³³, sí hubo concurrencia de docentes awajún. De hecho, una de las entrevistadas del grupo de maestros awajún, es egresada de este programa. En el ISP público de Moyobamba y en la Facultad de educación se contabilizó sólo dos estudiantes awajún en el 2016. Cabe precisar que ninguna de las tres instituciones ofrece un programa de formación docente en educación intercultural bilingüe y todas brindan una formación docente inicial.

La Universidad Católica inauguró su “Centro de Investigación, Profesionalización y Extensión Universitaria para la Inclusión Social y el Desarrollo Regional”, en el distrito de Nueva Cajamarca en la provincia de Rioja en agosto del 2010 a través de un convenio con la Congregación Católica Misioneras Oblatas de Jesús de la Prelatura de Moyobamba. Inicialmente implementó cinco carreras profesionales y en la actualidad su oferta de educación superior se amplió a ocho (Ingeniería Ambiental, Ingeniería Agraria con mención forestal, Ingeniería Civil, Educación Básica Bilingüe Intercultural -EBBI-

³³Tanto el formato de formación docente por profesionalización como la modalidad a distancia permiten que los maestros peruanos que trabajan en las escuelas sin título pedagógico puedan acceder a estudios superiores y titularse.

Administración y Negocios Internacionales, Contabilidad y Finanzas, Psicología y Enfermería). La universidad católica cuenta con la experiencia de desarrollar un programa de formación inicial en EBBI en la ciudad de Atalaya, en la región Ucayali³⁴. En su sede de Nueva Cajamarca cuenta con un albergue para los estudiantes indígenas del programa de formación inicial en EBBI, quienes reciben alimentación y no pagan aranceles. A cambio, ayudan en labores domésticas en el comedor y cocina de la universidad.

Ahora bien, en la ciudad de Jaén, región Cajamarca, existe una oferta de formación docente privada y en la modalidad a distancia, donde asiste un mayor número de estudiantes-maestros awajún en comparación con la región San Martín. Aproximadamente la mitad de los estudiantes-maestros awajún que trabajan en la jurisdicción de la UGEL Moyobamba y Rioja se forman en educación en la modalidad a distancia en un ISP privado y en una universidad privada en la ciudad de Jaén. Ninguno de estos programas son de formación en EIB.

Hasta hace unos 5 años, mientras se ofreció vacantes, los awajún optaron por el programa de titulación de un ISP público de reconocida trayectoria en la ciudad de Jaén, el cual ofrecía un programa de profesionalización docente EBI para maestros que trabajan. Ejemplo de ello, en una tesis de un egresado no indígena del referido ISP público, se señala que contó con el programa de “profesionalización aguaruna huambisa”. A través de la RVM N° 075-93-DE el ISPP fue seleccionado para aplicar la profesionalización y un currículo de EBI en 1993.

Oliart (2007) y Rivero (2007) reconocen la labor del ISP público de Jaén en la formación de maestros rurales. Rivero señala (2007:152) “Promueve un esfuerzo de atención educativa al sector rural mediante ensayos, validaciones y difusión de alternativas de trabajo pedagógico orientadas al mejor desarrollo de aprendizajes. Enfatiza la recreación de enfoques pensados en otras realidades y su adaptación al contexto, las necesidades y las

³⁴ La universidad católica inició el programa de EBBI en marzo del 2007, a través del apoyo de ONG y cooperantes extranjeros en la ciudad de Atalaya. Cuenta con un Albergue Estudiantil (donde se proporciona a los estudiantes indígenas alimentación, servicio de salud y recreación), un centro de producción así como talleres de gastronomía, carpintería y costura.

demandas locales”³⁵. Estudiar la profesionalización en el ISP público en Jaén respondería a una tradición entre los maestros bilingües del Alto Mayo.

Es probable que en vista que el programa de profesionalización del ISP público de Jaén dejó de aperturar vacantes hace algunos años, algunos estudiantes-maestros awajún hayan decidido acceder a los programas privados en la modalidad a distancia. La modalidad de profesionalización y la modalidad a distancia permiten trabajar y estudiar de manera simultánea por lo que son preferidos por los estudiantes-maestros awajún.

No obstante existe una clara diferencia entre el ISP público de Jaén frente al ISP y universidad privados. La explosión de la formación docente privada responde a una laxa regulación estatal (Montero et al., 2005) y configura el escenario donde se desarrollan los programas privados de formación docente a los que acceden los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo. En particular, son 2 instituciones privadas las que ofertan los programas, el ISP privado de Jaén, “JP”. En la Resolución Directoral Regional 0204-2016/ED-CAJ con fecha 02 de febrero del 2016, la Dirección Regional de Educación de Cajamarca (DREC) dispuso la suspensión de la tramitación de expedientes administrativos y de la emisión de actos administrativos por parte del referido ISP debido a que existe una denuncia penal en contra del director, director académico y secretaria académica del instituto. El delito es contra la fe pública en la modalidad de falsificación de documentos, de falsedad ideológica y falsedad genérica y contra el patrimonio en su modalidad de estafa, debido a que el ISP habría expedido títulos pedagógicos a nombre de la nación a alumnos que no cursaron los estudios y sin la autorización de la Dirección Regional de Educación de Cajamarca - DREC. Los delitos configuran un agravio al Estado, en la figura de la DREC.

Al solicitar información al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (SINEACE), se observó que el ISP “JP” inició el proceso de acreditación el año 2013 pero hasta la fecha no lo concluyó, por lo que no se encuentra acreditado, a diferencia del ISP público de tradición en Jaén. Además, en una conversación personal con un funcionario de

³⁵ Díaz (2015) sostiene que el ISP público de Jaén, es destacado y se distingue en la región Cajamarca, donde se ubica.

la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), quien trabajó en ciudades de la Amazonía norte y por ello conoce, de primera mano, la situación del ISP privado, me comentó que el propietario de dicho instituto es bastante cuestionable en su probidad.

La universidad privada en Jaén es una filial de la Universidad “UD”³⁶. Después de 17 años de funcionamiento en la ciudad de Chiclayo, la “UD” abrió la filial en Jaén. La Resolución de funcionamiento de la Filial Jaén N° 234-2004-ANR corresponde a dos años después de inaugurada, al 2 de Julio del 2004. En la actualidad cuenta con las carreras de educación primaria, ingeniería Informática y de sistemas, administración, psicología, tecnología médica, educación física, contabilidad, enfermería y derecho. Las carreras que se encuentran acreditadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) son derecho, administración, contabilidad, educación física, educación primaria y enfermería. Sin embargo, no se encontró información acerca del programa de educación primaria en la modalidad a distancia.

Para resumir, tanto el instituto público de la ciudad de Moyobamba como la facultad de educación pública de la ciudad de Rioja y la universidad católica ubicada en la ciudad de Nueva Cajamarca ofrecen una formación inicial en educación primaria. Es decir, los jóvenes deben cursar cinco años de estudio de manera exclusiva antes de trabajar en las escuelas. El ISP público de tradición en Jaén también ofrece únicamente una formación inicial en educación primaria pues dejó de brindar el programa de profesionalización para maestros bilingües hace aproximadamente cinco años. Por ello en enero y febrero del 2016 la última cohorte de maestros indígenas se encontraba finalizando la cursada.

Entonces, los tres centros ubicados en el Alto Mayo así como el ISP público de Jaén no brindan formación pedagógica para maestros que trabajan. Únicamente el ISP privado y la

³⁶Si bien la “UD” no fue creada en el marco legal posterior al DL 882, la filial Jaén sí. Además, según información del Jurado Nacional de Elecciones (JNE), el actual rector de la “UD”, ha ocupado una serie de cargos políticos así como el rectorado en la referida universidad. Ocupa actualmente el cargo de rector y su función finalizará el 2020. Sin embargo, existen una serie de denuncias en contra suya pues se habría enriquecido con el patrimonio de la universidad. De acuerdo con el JNE tiene cuatro demandas fundadas en el poder judicial por incumplimiento de obligaciones contractuales y laborales así como familiares y/o alimentarias.

universidad privada ofertan programas de educación primaria a distancia en Jaén. Los estudiantes-maestros del Alto Mayo buscan una oferta de profesionalización y, probablemente, por eso, desarrollan su formación pedagógica en programas a distancia del ISP y universidad privados en Jaén. No obstante podría ser que algunos estudiantes-maestros hayan optado por los centros privados por su propia voluntad y no debido a la falta de un programa de profesionalización en el ISP público de tradición.

Tabla 5

Programas ofertados por los institutos pedagógicos y universidades visitadas.

Institución Educativa	Ubicación	Tipo de gestión	Programa ofertado de educación primaria
ISP GJ	Capital Moyobamba, región San Martín	Público	Inicial, no EIB
Facultad de Educación de Universidad	Provincia de San Martín	Rioja, región Público	Inicial, no EIB
Universidad Católica	Distrito Cajamarca, Rioja, región San Martín	Nueva Provincia	Privado Inicial, “Educación Básica Bilingüe Intercultural” (EBBI)
ISP BA	Ciudad Cajamarca	Jaén, región Público	PPD o Titulación EIB (Sólo estudiantes-maestros de último año ³⁷)
ISP JP	Ciudad Cajamarca	Jaén, región Privado	Modalidad a distancia, no EIB
Universidad UD	Ciudad Cajamarca	Jaén, región Privado	Modalidad a distancia, no EIB

Fuente: Elaboración propia en base a los datos construidos en el trabajo de campo.

³⁷Mientras se realizó el trabajo de campo en enero del 2016 en la ciudad de Jaén, muchos maestros indígenas pugnaban porque el ISP público reaperture el programa de profesionalización docente (PPD) en EIB.

7.2.Modalidades de formación docente: profesionalización y estudios a distancia

En el presente apartado se desarrolla cómo la profesionalización docente, desde la década de 1970, se ha posicionado como una modalidad de formación requerida por un buen número de maestros peruanos de zonas rurales. Asimismo se advierte que los programas de educación a distancia, que permiten que los maestros que trabajan sin formación pedagógica se profesionalicen, existieron sin una adecuada regulación estatal durante la década de 1980 y aumentaron desordenadamente durante la década de 1990.

Contreras (2014) señala la existencia de docentes sin título desde la década de 1950 en la costa y sierra del Perú, donde alcanzaban un 42% y 76% respectivamente. En esta década las Escuelas Normales (ex ISP) se multiplicaron en las provincias del Perú y se constituyeron en mecanismos para la movilidad social. En la década de 1950 en medio de un contexto muy particular de bonanza económica, crecimiento urbano y migraciones masivas del campo a la ciudad se amplió el acceso de la educación secundaria. Dicho crecimiento repercutió en la creación de más Normales para satisfacer la nueva demanda de profesores de secundaria (Oliart, 2014). A mediados de los años cincuenta las diferentes regiones y localidades del Perú demandaban una escuela Normal (Oliart, 2014).

A fines de los años cincuenta y durante los sesenta, se incentivó la construcción de escuelas por parte de las poblaciones locales. Durante la década de los sesenta creció el sistema educativo, se crearon escuelas y aumentó el número de docentes. La educación fue concebida como un medio obligatorio para el ascenso social por lo que la demanda por educarse se dio en los tres niveles del sistema (Zúñiga, 1988). Para este periodo ser maestro implicó un mejor status social y económico. Se crearon instituciones de formación docente privadas y universidades en el país sin que necesariamente se preste atención sobre su calidad (Oliart, 2014). En consecuencia el Estado tenía un mayor número de docentes a quienes atender. Las Escuelas Normales y Facultades de Educación privadas y públicas aumentaron sin prever el crecimiento educativo real de los tres niveles y en todo el país. Zúñiga (1988) señala que a fines de los sesenta existía un número de docentes egresados de los centros de formación en situación de desempleo o subempleo.

A fines de los setenta y bajo el gobierno militar disminuyeron sustantivamente los centros de formación magisterial. Se buscó cambiar la imagen devaluada del maestro así como hacer partícipe a la comunidad de la educación en medio de una dictadura revolucionaria. Uno de los principales problemas del sector educativo fue considerado el crecimiento no planificado de Normales y sus consecuencias en la débil formación de los maestros. Por ello se clausuraron muchas de ellas tensando la relación con las diversas localidades del Perú, quienes demandaban una Escuela Normal (Oliart, 2014). Así, la sobreoferta docente y la baja calidad de las Normales fue regulada a través del cierre de las instituciones (Zúñiga, 1988).

De acuerdo con Zúñiga (1988) el cierre de las Escuelas Normales no constituyó una estrategia previsor de necesidades futuras pues en zonas rurales probablemente no hubo sobreoferta de maestros. Según Zúñiga (1988) los docentes preferían trabajar en las ciudades, así un docente titulado rechazaba una plaza en una escuela rural debido a las condiciones físicas de trabajo. De acuerdo con Zúñiga (1988) algunos docentes recién egresados y con título pedagógico no estuvieron dispuestos a trabajar en escuelas rurales. Por ello un número de docentes habrían quedado en situación de subempleo o desempleo en las ciudades. Sin embargo esto no significó que existiera una sobreoferta de docentes en el país (Zúñiga, 1988). Es decir, coexistían subempleo y desempleo docente debido a la renuencia del profesorado por trabajar en escuelas rurales (Zúñiga, 1988).

En este escenario, las plazas docentes fueron cubiertas por personal sin título pedagógico, cuyo número ascendió de forma considerable (Zúñiga, 1988). Con la finalidad de remediar tal situación el Instituto Nacional de Investigaciones de la Educación (INIDE) lideró los programas de profesionalización para docentes intitutados. Entre 1976 a 1980 recibió 19 mil alumnos. La presencia de docentes sin certificaciones en los años ochenta fue considerada un “problema estructural del sistema educativo peruano”³⁸ (Zúñiga, 1988, p. 35).

³⁸Adicionalmente, en 1984 se creó la figura transitoria del “docente interino”. Se nombró a docentes sin título pedagógico, egresados de otras carreras o con secundaria completa, para cubrir la demanda de docentes en zonas rurales remotas (frontera, amazónicas y altoandinas). Entre 1985 y 1990, según la Unesco, habían más maestros interinos que titulados. En el marco de la Reforma Magisterial en el año 2015 se cesó a más de 9 mil

Bajo un nuevo gobierno y en vista del déficit de docentes se reabren las Escuelas Normales (llamadas Institutos Superiores Pedagógicos-ISP) en 1983. Hacia mediados de los ochenta se contabilizaron 70 ISP, 7 de los cuales eran privados y gestionados por instituciones religiosas (Zúñiga, 1988). En 1984 se desactivó la profesionalización dada por el INIDE. Para este año sólo 6 mil de los 19 mil alumnos del INIDE habían logrado el título. Entonces los ISP fueron responsables de la titulación de los docentes sin certificación pedagógica, llamados “docentes de tercera categoría”. Los cursos ofertados por los ISP tuvieron en este periodo una fuerte demanda debido a la alta oferta laboral producto de la creación de nuevas plazas y plazas vacantes disponibles por el cese de docentes (Zúñiga, 1988).

Además de los ISP, desde 1985 las universidades estuvieron autorizadas para ofrecer los programas de profesionalización para maestros que trabajan en convenio con los organismos intermedios del sector (Zúñiga, 1988). Entre los años 1988 y 1993, los ISP estuvieron a cargo de las Direcciones Regionales de Educación quienes autorizaron su funcionamiento sin un necesario control (Sánchez, 2006). El requisito para acceder a la profesionalización, hacia fines de los ochentas, era ser docente nombrado por, al menos, dos años. El Estado invertía poco en la titulación de maestros en servicio por lo que los cursos de profesionalización eran autofinanciados (Zúñiga, 1988).

Cabe resaltar que Zúñiga (1988) precisa que una fuerte competencia a la profesionalización docente en los ISP fueron los programas a distancia ofertados en algunas universidades privadas y públicas del país, los que reclutaban estudiantes de diferentes provincias y regiones (Zúñiga, 1988). El atractivo de estos programas a distancia fue la brevedad del estudio anual. Las universidades, bajo “la autonomía universitaria”, recortaron el periodo de estudio presencial a un mes y a cinco el número de años de estudio (Zúñiga, 1988). Asimismo las universidades amparadas por la autonomía universitaria lograron elaborar textos y considerar currículos que no eran controlados por el Ministerio de

maestros interinos a nivel nacional quienes no llegaron a regularizar su grado académico. (Para mayor información ver: <http://larepublica.pe/08-02-2015/el-drama-de-los-que-dejan-las-aulas-despues-de-20-anos-por-no-tener-un-titulo>).

Educación. Los programas a distancia en dichas universidades constaban de 50 cursos frente a 71 de los ISP, y, los aranceles se ubicaban por debajo de los ISP (Zúñiga, 1988).

Los docentes de “segunda categoría”, quienes contaban con un título no pedagógico, convalidaron cursos y acortaron el tiempo de estudios en los referidos programas de las facultades de educación. De hecho, una universidad privada limeña permitía realizar 3 ciclos en un solo año y ofertaba la modalidad a distancia en una filial fuera de Lima que atendía a maestros de diferentes regiones (Zúñiga, 1988). Por ello, con los programas a distancia se crearon “facilidades para la obtención del título” (Zúñiga, 1988, p. 36). Zúñiga afirma que los estudiantes desde el primer ciclo lograban obtener certificados que les permitieron trabajar como docentes, por lo que habrían cobrado haberes algo más altos que sin las credenciales.

Estos programas tenían una clara orientación comercial (Zúñiga, 1988). Adicionalmente “Debido a que los programas no revisten carácter de seriedad, los docentes -incluso los matriculados- dudan sobre su total validez. De todas maneras, la inversión es poca y vale la pena arriesgarse por un título universitario. Además, siempre cabe la posibilidad de un vínculo político que otorgue la legislación correspondiente para avalar los cursos” (Zúñiga, 1988, p. 37).

Para resumir, el desconocimiento sobre la real oferta y demanda de docentes no permitió planificar adecuadamente la formación magisterial a nivel provincial y regional. En las décadas de los años sesenta y ochenta se amplió la cobertura escolar y se promovió la creación de Escuelas Normales en diferentes localidades del país respondiendo a las demandas de la población. Sin embargo, no se destinaron los recursos necesarios (Montero et al., 2005). Asimismo, los docentes en búsqueda de la anhelada plaza urbana optaron por no laborar en ámbitos rurales debido a las condiciones de trabajo más adversas (Zúñiga, 1988). De ahí que se contratara a maestros sin certificación pedagógica, a quienes, en los años setenta, el Estado ofreció una profesionalización en el INIDE y, a mediados de los ochenta, en los ISP públicos y universidades. Los organismos intermedios del sector fueron responsables de regular el funcionamiento de los ISP entre los años 1988 y 1993, pero no actuaron según una visión a largo plazo (Sánchez, 2006). Aún más, algunas universidades

privadas y públicas brindaron programas de formación docente en la modalidad a distancia sin una adecuada regulación estatal y con un interés comercial. Así, Zúñiga (1988) observa elementos irregulares en los programas de formación docente a distancia de algunas universidades durante los años ochentas.

Todo ello permite evidenciar que antes de la liberalización del mercado educativo, producto del DL 882, existió una modalidad de formación docente arancelada y a distancia, ofertada por unas pocas universidades privadas y públicas, la cual no era adecuadamente regulada por el Estado y tenía un carácter rentista. Esta situación guarda semejanzas con los programas privados de formación docente en la modalidad a distancia a los que acceden los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo en el contexto de la privatización de la educación.

Tabla 6

Modalidades de formación docente en las décadas de 1970 y 1980

Modalidad	Instituciones que la ofertan	
	Años setentas	Años ochentas
Programas de profesionalización docente (PPD) para maestros sin título pedagógico	INIDE	ISP públicos
Programas de formación docente inicial	ISP y Facultades de Educación	ISP y Facultades de Educación
Programa en la modalidad a distancia	---	Facultades de Educación de algunas universidades públicas y privadas

Fuente: Elaboración propia en base a la literatura consultada (Zúñiga, 1988; Sánchez, 2006).

7.2.1. Privatización y mercantilización de la educación superior

El fenómeno del crecimiento desordenado de la educación privada en el nivel superior permite entender las características de la formación docente a la que acceden los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo.

Rivero (2007) afirma que el sistema de formación docente no responde a los requerimientos del país, pues el número de instituciones y programas supera la demanda de docentes. A inicios del S. XX existían 470 instituciones de formación magisterial (416 ISP y 54 facultades de educación). Entre 1991 al 2000 el número de ISP se multiplicó por cuatro, siendo la mayoría privadas. El clientelismo político y el afán mercantilista producto del DL 882 contribuyeron a este caótico incremento (Rivero, 2007).

Además, si bien la formación docente pública presenta importantes debilidades, los programas privados no llegan, a reunir condiciones mínimas de funcionamiento, como es la infraestructura y ambientes tales como talleres, laboratorios, bibliotecas y espacios para recreación (Sánchez, 2006; Díaz, 2015). Para Rivero la falta de bibliotecas, laboratorios y tecnologías, sobretodo en ISP privados y facultades de educación privados, creados al amparo del DL 882, evidencian las precarias condiciones en las que se forman muchos docentes.

Respecto de las universidades, éstas hicieron un mal uso de la “autonomía universitaria” pues lograron obtener un espacio de total libertad en la oferta de formación inicial, segundas especializaciones y posgrados de dudosa calidad (Rivero, 2007). Según Rivero las universidades no llegarían a atender a estudiantes de zonas rurales remotas debido a que se ubican en ciudades. No obstante los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo acceden a un programa a distancia en una filial de una universidad privada que es duramente cuestionada por su afán mercantilista por parte de los maestros awajún entrevistados.

El crecimiento desordenado de la educación privada responde a la promoción estatal de la inversión privada en la educación así como a una laxicidad regulatoria en el contexto de un Estado con una matriz estatal débil por lo que se trata de una privatización por defecto (Balarín, 2015). De hecho, el ISP y la universidad privada en la ciudad de Jaén ofertan programas de educación primaria para maestros que trabajan las que corresponderían a un

subsector del fenómeno de la privatización por defecto, la educación de bajo costo que no garantiza estándares mínimos³⁹.

7.3. Oferta y demanda docente de maestros indígenas y no indígenas

En los apartados anteriores se señaló la existencia de la modalidad de profesionalización docente pública desde la década de 1970 en Perú, la que se dirigió a los maestros que trabajaban sin título pedagógico. Asimismo se mostró que desde la década de 1980 existió una oferta arancelada de programas de formación docente en la modalidad a distancia por parte de algunas universidades privadas y públicas. Con la liberalización del mercado educativo a mediados de los años noventa se inicia el crecimiento explosivo de la oferta educativa privada sin una regulación estatal. De ahí que se dinamizó la oferta educativa de formación docente en diversas regiones del Perú, como es la ciudad de Jaén.

Ahora bien, en este apartado se compara de manera general la oferta y demanda de docentes indígenas y no indígenas para dar cuenta de las razones por las que los estudiantes-maestros indígenas buscan acceder a una oferta de formación docente a distancia. La contratación de estudiantes indígenas, a pesar de no contar con certificaciones pedagógicas, se debe, como ya se mencionó, a la insuficiente oferta de maestros indígenas. Los maestros awajún optan por seguir estudios en educación a distancia pues es altamente probable que les asegure un trabajo y un salario, lo que difiere respecto a los maestros no indígenas, quienes en el marco de la Reforma Magisterial, sancionada en el año 2012, deben contar con títulos y son contratados a través de evaluaciones en una carrera meritocrática.

Iris Peña, coordinadora del programa de EBBI de la universidad católica en el distrito de Nueva Cajamarca, me contó una anécdota sobre un alumno awajún del programa. Gil pertenece a la primera generación de estudiantes becados y se encontraba cursando el sexto semestre en el 2015 cuando un día lo llamaron para trabajar en una escuela de una comunidad awajún de la provincia de Bagua. Iris intentó disuadirlo argumentando que se

³⁹Según la página web de la universidad privada el costo de la mensualidad de la carrera de educación es la más baja entre las ofertadas. Ascende a unos 60 dólares americanos y el costo de la matrícula a 65. No se precisan costos de la modalidad a distancia pero es probable que sea menor.

“iría a engañar” pues antes de trabajar como profesor debía concluir sus estudios. Para la alegría de sus compañeros Gil decidió terminar el pregrado. Iris me comentó que un funcionario quechua de la DIGEIBIRA ofreció una charla a los estudiantes en la universidad. De acuerdo con Iris, el docente habría señalado a los estudiantes que ellos no se percatan que “la EIB es un boom” y que estudian educación “no de manera fortuita sino que es una carrera planificada”. Iris también manifestó que el mercado laboral para los maestros indígenas es mucho mejor que para los no indígenas.

De manera similar, un docente nombrado de un ISP público de tradición en Moyobamba, me comentó que una estudiante awajún del Alto Mayo abandonó los estudios en el instituto. El docente, atento a las circunstancias pues son muy pocos los estudiantes awajún en el ISP, averiguó que la estudiante se encontraba trabajando en una escuela de la provincia de San Lorenzo en la región Loreto. Afirmó que no existen suficientes docentes indígenas y por ello se los contrata sin haber finalizado su formación.

Ahora bien, como se evidenció con anterioridad, la debilidad en la planificación de mediano y largo plazo es una constante en el desarrollo de la matrícula de formación docente (Díaz, 2015). Ejemplo de ello, en la década de 1990 se generó una sobreoferta de docentes no indígenas con título pedagógico debido a cuatro condicionantes; la desaceleración de la población estudiantil, el crecimiento descontrolado de centros de formación magisterial, las exigencias para cursar estudios superiores y la baja tasa de retiro de los docentes (Rivero, 2007).

Para el 2002 se estimó una sobreoferta de 83 558 docentes con título pedagógico. Los docentes que egresan de ISP y facultades de educación sumarían unos 30 000 por promoción y año, superándose la demanda estimada de docentes en una proporción de 10 a 1 (Rivero, 2007). El número de docentes es bastante superior a los requerimientos de acuerdo con el número de alumnos y alumnas pero se concentra principalmente en áreas urbanas. Cabe señalar que existen limitaciones importantes en la base estadística del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Ejemplo de ello es que no se registra la matrícula de las facultades de Educación.

Con todo, el presidente del Consejo Nacional de Educación, Hugo Díaz (2015), afirma que

existe un desajuste entre la oferta de docentes y los requeridos por el sistema. Si bien ha existido iniciativa estatal para racionalizar la oferta en los ISP⁴⁰, ésta no incluyó a las facultades de Educación⁴¹. Además a pesar que existen docentes no indígenas titulados en el mercado de trabajo hubo un crecimiento desordenado de nuevos empleos docentes contratándose a docentes sin título.

Entonces, a diferencia del sistema educativo no EIB donde existe una sobreoferta de docentes, el servicio EIB presenta un grave déficit de maestros bilingües. De hecho, menos de la mitad de las escuelas EIB, el 46.3%, cuenta con, al menos, un docente bilingüe. Según la directora de la DIGEIBIRA, para enero del 2016, se contabilizaron alrededor de 60 mil docentes EIB y un déficit de, aproximadamente, 20 mil docentes. Estas plazas son ocupadas por maestros no indígenas.

Como ya se señaló entre los años 2007 y 2010 la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se debilitó profundamente al implementarse la calificación de catorce en una escala de cero a veinte como requisito de admisión en los ISP. Como corolario muchos estudiantes indígenas no lograron acceder a una formación pedagógica, a pesar que “en la Amazonía alrededor del 70% de los maestros no cuentan con el título pedagógico” (E. Burga, comunicación personal, 04 de abril del 2016). Por ello, en el caso de los docentes indígenas se contrata a estudiantes con formación pedagógica no concluida al no existir suficientes maestros indígenas profesionales que puedan dar el servicio de EIB.

Para concluir el capítulo, se retoman y sintetizan dos ideas centrales. En primer lugar, la modalidad de formación docente para maestros que trabajan existe en el país desde la

⁴⁰El MINEDU, a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a partir del 2002 buscó adecuar la oferta de formación docente a la demanda real (Sánchez, 2006; Rivero, 2007). La DINFOCAD otorgó metas de matrícula a todos los ISP. Estas instituciones fueron observadas en las limitadas condiciones en las que se desarrollaban y se identificaron problemas relacionados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, las presiones políticas y judiciales no permitieron un necesario control sobre el crecimiento desmesurado de institutos de formación docente. De hecho, algunos funcionarios responsables de la DINFOCAD tuvieron que afrontar denuncias judiciales y un juicio penal así como presiones de congresistas de diferentes partidos políticos (Sánchez, 2006; Rivero, 2007) Además de los ISP, la DINFOCAD identificó irregularidades en las filiales de facultades de educación de universidades públicas y privadas en el año 2003. La iniciativa de reducir la matrícula en las filiales no resultó exitosa. La autonomía universitaria constituyó la perfecta excusa de los decanos de las facultades de educación para oponerse a la racionalización de la matrícula en docencia (Sánchez, 2006).

⁴¹De acuerdo con Escalé (como citado en Díaz, 2015) para el año 2014 se contabilizaron un total de 38 facultades de Educación privadas y 25 públicas así como 81 ISP privados y 116 ISP públicos.

década de 1970 pues el Estado necesitaba preparar a los maestros que trabajaban sin formación pedagógica en zonas rurales. En la década de 1980 existía una oferta de profesionalización docente arancelada y sin un adecuado control estatal en algunas ciudades del país. El fenómeno de la privatización por defecto de los años noventa produjo una mayor oferta de educación para maestros que trabajan en diferentes ciudades del país pero que no garantiza condiciones mínimas de calidad educativa (Balarín, 2015).

En segundo lugar, el déficit de docentes indígenas permite comprender las razones por las que los estudiantes-maestros awajún optan por ser maestros ya que es altamente probable que puedan alcanzar un trabajo incluso sin necesidad de recibirse como docentes. Importa enfatizar que el crecimiento desregulado de la oferta de formación docente privada confluye con la necesidad de muchos jóvenes awajún por acceder a un trabajo formal así como con el déficit en la oferta de maestros indígenas profesionales, produciendo, entonces, un escenario favorable para que los awajún accedan a la carrera de educación en la modalidad a distancia mientras trabajan en las escuelas EIB.

Parte III. Presentación y discusión de hallazgos

Capítulo 8

Identidad del maestro bilingüe y desigualdad en la educación intercultural bilingüe en el Perú

En el presente capítulo se da cuenta de una serie de transformaciones en la identidad del maestro awajún, las que son discutidas a partir de tres elementos interrelacionados: las modalidades de formación docente, la privatización y mercantilización de la educación superior, así como los cambios en los roles y expectativas sobre el maestro bilingüe. Los tres elementos permiten aproximarse a los procesos que participan de la desvalorización del estudiante-maestro awajún, lo que, a su vez, produce desigualdad en la EIB.

A partir de las entrevistas, conversaciones informales y encuestas un tema recurrente señalado por los docentes awajún fue la marginación experimentada en el sistema educativo peruano. En las entrevistas y encuestas realizadas se denunció la marginación principalmente, en referencia a los programas y políticas educativas del gobierno y en permanente comparación con el servicio educativo brindado a los no indígenas. En ocasiones, las expectativas fueron mencionadas en referencia a una “educación de calidad”.

De acuerdo con Ames (2010) entre los pobladores rurales existe un acuerdo respecto a la centralidad de la calidad de la educación pero no se precisa su significado. Se puede asociar con determinados logros de aprendizaje pares entre ámbitos rurales y urbanos, con una mínima dotación de recursos y estrategias para la operación de las escuelas, con el respeto por el idioma y cultura de los pueblos indígenas, con una mayor participación en las decisiones educativas por parte de la población involucrada, entre otros significados. Estos sentidos pueden ser complementarios pero también excluyentes (Ames, 2010).

Los elementos asociados a una educación de calidad por parte de los docentes y estudiantes-maestros awajún fueron: una adecuada infraestructura de las escuelas así como mobiliario y dotación de materiales educativos, la presencia de programas de

profesionalización y acompañamiento docente del Estado y la constancia y puntualidad en la contratación de especialistas bilingües en las UGEL.

Los docentes entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados, consultados sobre la realidad de la educación en las comunidades awajún en el Alto Mayo, refirieron que uno de los desafíos más grandes es el docente indígena, en lo que también coincidió la directora de la DIGEIBIRA. De hecho, para la DIGEIBIRA el perfil del maestro indígena requerido por las escuelas EIB posee características como: formación en EIB y manejo de estrategias para escuelas unidocentes y multigrado, capacidad para incentivar la participación de las familias y comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela así como estar comprometido con el aprendizaje de los estudiantes. De igual modo, ejercer liderazgo y autoridad en la comunidad y poseer una conducta con valores éticos y coherentes con la comunidad (Ministerio de Educación, 2013).

Para los docentes awajún entrevistados el docente indígena debe contar con, al menos, formación pedagógica en instituciones de formación docente reconocidas, en otras palabras, instituciones que no forman parte del fenómeno de la privatización de la educación. Sin embargo, como se amplía a continuación el perfil esperado por los docentes entrevistados así como el requerido por el Ministerio de Educación es escaso en el Alto Mayo.

La configuración de la identidad de los docentes está enmarcada en condiciones históricas, sociales y culturales. Como se señaló, tres factores interrelacionados permiten profundizar en las transformaciones que influyen en la desvalorización del maestro awajún. Se desarrolla la descripción y análisis sobre los factores a partir de los datos construidos, los que emergieron y se identificaron en el trabajo de campo. Se recurre a citas textuales así como a registros escritos por la autora producto de las entrevistas a los docentes y, en menor medida, construidos a partir de información de las encuestas a los estudiantes-maestros y observaciones en los centros de formación.

Respecto a los factores, el primero se relaciona con la modalidad de formación docente a la que accedió el maestro, es decir, si fue una formación inicial o si se trata de un programa a distancia para maestros que trabajan. El segundo elemento problematiza la formación docente en el contexto del crecimiento desregulado de la educación superior privada. El

tercer elemento se desarrolla en un siguiente capítulo y muestra los cambios en los roles del docente bilingüe así como nuevas expectativas en torno a su labor.

8.1. Modalidades de formación docente

El presidente de la organización indígena local, Isaías Torres⁴², si bien no es docente, desde que lo conocí hace unos tres años atrás muestra mucho interés en promover la contratación de maestros awajún bilingües y con formación pedagógica en las escuelas del Alto Mayo. Cuando conocí a Isaías coincidimos en nuestras preocupaciones, y algunos reparos, hacia los maestros bilingües del Alto Mayo.

Durante la entrevista realizada a Isaías Torres en las instalaciones de la “Casa Nativa”, lugar donde se ubica el local institucional de la organización indígena en Moyobamba, afirmó con convicción que una formación pedagógica inicial es requisito indispensable para educar bien a los niños y niñas. Por ello, para Isaías, ninguno de los institutos ni tampoco la universidad privada de Jaén cumplen sus expectativas pues no ofrecen una formación inicial. Como presidente de la organización indígena gestionó que una universidad privada y de confesión católica otorgue becas a los jóvenes awajún del Alto Mayo para que realicen una formación docente inicial. Esta universidad tiene experiencia en EIB y atiende a jóvenes de diferentes pueblos indígenas en un internado en la ciudad de Atalaya, selva central peruana.

Sin embargo, Isaías se mostró profundamente desesperanzado al contarme que los estudiantes awajún, después de haber iniciado su formación en el programa de la referida universidad, se retiraron e incluso insistieron en estudiar en programas privados y a distancia en Jaén. Es probable que se deba a que la formación que buscan los estudiantes en Jaén es una formación docente que les permite estudiar y trabajar al mismo tiempo, además requiere menos horas de clase cursadas y menor exigencia académica.

La docente y presidenta del sindicato de maestros bilingües del Alto Mayo, Ester Cáceres, cuyo hermano menor fue uno de los que abandonó el programa de la universidad católica,

⁴²Como se precisó en la metodología, todos los nombres de las personas que participaron en la investigación fueron cambiados para preservar su confidencialidad.

me explicó que su hermano no fue promovido de año debido a que el resto de estudiantes no habían aprobado también. Al parecer de Ester, el “convenio firmado con la organización indígena local tiene ese acuerdo”, que señalaría que únicamente si todos los estudiantes aprueban, todos son promovidos de año. Además refirió que la situación en el albergue no resultaba confortable. Considero que Ester no estaría de acuerdo con la preparación académica que deben cursar los jóvenes awajún antes de iniciar el pregrado.

En este sentido, Iris Peña, coordinadora del programa de EBBI de la referida universidad católica con sede en Nueva Cajamarca, explicó que el abandono de los estudiantes al programa ocurrió pues debían hacer un año más de estudios para “nivelarse” debido a las limitaciones que poseen producto de la deficiente educación básica recibida en sus comunidades de origen. Iris considera que los estudiantes no están de acuerdo con el periodo de nivelación, con la caminata de 40 minutos desde el albergue a la universidad, ni con el deber de “colaborar” en el comedor del centro de estudios.

Afirmó que los jóvenes awajún se comparan con los estudiantes becados por el programa del Estado “Beca 18”, quienes reciben una subvención mensual que cubre la totalidad de sus gastos, no requieren caminar, ayudar en el comedor, ni realizar un año de nivelación. Iris se mostró perpleja pues no llega a comprender cómo podrían abandonar una educación universitaria gratuita. Incluso comparó los sacrificios que ella tuvo que hacer para educarse en la universidad. Le resultó complicado entender como válidas las razones por las que, según ella, los jóvenes awajún del Alto Mayo habrían desertado del programa.

Tobías Dávila, especialista de la UGEL Moyobamba, y egresado del programa de formación inicial del FORMABIAP, al ser consultado sobre la formación de los maestros de su jurisdicción, señaló que los ha observado en las visitas que realiza a las escuelas y que tienen importantes dificultades para escribir en castellano. Como ejemplo mencionó que no logran elaborar una descripción sencilla y que, por ello, no pueden planificar su sesión de aprendizaje. El docente atribuye esta dificultad a una formación no inicial, es decir, un programa a distancia, que requiere de una asistencia durante pocos meses al año pues se da en las vacaciones del año escolar. Para explicarse mejor me comentó que comparó a estos estudiantes-maestros con un docente bilingüe quien cursó una formación inicial en

Colombia y trabaja en una escuela de la margen derecha del Alto Mayo. La diferencia en los desempeños habría sido bastante clara. Por ello, relata Tobías, se firmó un convenio con una universidad católica para becar a jóvenes awajún así se dediquen a estudiar antes de trabajar. El especialista afirmó que estos jóvenes son su “esperanza”. Al parecer el especialista olvidó mencionar que, para aquel momento, quedaba sólo un estudiante del Alto Mayo matriculado en la universidad católica.

El docente Elmer Pérez, quien cuenta con una trayectoria laboral amplia (trabajó en una ONG, fue alcalde distrital y especialista bilingüe de la Dirección Regional de Educación - DRE) y trabaja actualmente en el programa de Soporte Pedagógico Intercultural (SPI) de la DIGEIBIRA, criticó con vehemencia a los programas de educación a distancia ofertados en Jaén. Elmer explicó que “ahora los jóvenes dejan de estudiar en el regular y prefieren los estudios por pocos meses al año”. Por ello van a estudiar a la ciudad de Jaén, donde los programas que los atienden “son negocio y no hacen preparación verdaderamente”. Sin embargo Elmer distingue entre la oferta de formación docente de Jaén, a diferencia de Isafas y Tobías. Acotó que el ISP público de tradición, sí se “preocupa por la formación de los maestros bilingües”, aunque la asistencia sea por “pocos meses al año”. Es decir la formación docente no inicial ofertada en Jaén no es cuestionada en su totalidad, sino la que proviene del ISP y la facultad de educación privados.

Ahora bien, el único programa de formación docente inicial, de los 3 visitados en la región San Martín (Los tres centros fueron; el ISP público de mayor tradición de Moyobamba, una Universidad Nacional y el Programa de Educación Básica Bilingüe Intercultural -EBBI- de una universidad católica), donde se observó afluencia de jóvenes awajún, fue el de la universidad católica. Para la coordinadora del programa, Iris Peña, la acogida del programa de formación para maestros indígenas ha sido realmente baja. Según Iris, la universidad se ha forjado en pocos años un prestigio en la provincia debido a su desempeño, costos accesibles y valores cristianos y, por ello, afirma, “compite con la [universidad] nacional”. No obstante, según Iris, no ha tenido el impacto que esperó entre los alumnos awajún, debido a que la docencia está desprestigiada. Ejemplo de ello es que algunos jóvenes awajún buscan estudiar otras profesiones como ingeniería pero Iris precisa “no tienen la matemática que se necesita”.

Con relación a los estudiantes matriculados en el programa de formación inicial EBBI, en el primer semestre (2016-I) hay un alumno, en el tercero (2015-I), 11 alumnos y en el séptimo (2013-I), 12. Además casi todos los alumnos son de otras provincias y regiones, donde vive población awajún, wampis y achuar⁴³. Es notorio el descenso del número de estudiantes para el primer semestre, como efectivamente indicaron Isaías Torres y Elmer Pérez. Aún más, sólo hay un alumno en el programa EBBI que proviene del Alto Mayo.

El origen de la baja acogida es el formato de formación inicial pues los estudiantes no pueden trabajar y estudiar al mismo tiempo. En las encuestas realizadas a los estudiantes-maestros del quinto año del programa de profesionalización docente (PPD) en EIB del ISP público de Jaén, se les consultó sobre la posible reapertura de vacantes después de aproximadamente 5 años. A la pregunta “¿Qué opinas sobre las dificultades para que continúe el programa de profesionalización docente en el ISP?”, las respuestas exhiben malestar y reclaman que el PPD continúe pues permite trabajar mientras se estudia y brinda una formación “de calidad”. En una buena parte de las respuestas se exige la presencia del Estado con el objetivo que reaperture el PPD (“que el MINEDU venga a visitarnos, nosotros también queremos salir adelante”), se denuncia la marginación por parte del Estado (“es una discriminación por parte del gobierno y autoridades, los que quieren estudiar no tienen posibilidades”, “queremos tener oportunidad”), asimismo se afirma que es la única oferta de formación con la que cuentan (“es la única puerta que nos queda”). De ese modo, se anhela una formación docente que permita conciliar el estudio y trabajo (“nos da ventaja de estudiar trabajando”).

En una ocasión que me encontraba esperando al coordinador del programa de titulación para maestros bilingües del referido ISP pude observar una carta en la que un grupo de maestros indígenas solicitaban al ISP les brindara formación pedagógica. El documento señalaba “[...] hay otras instituciones que ofrecen dicho servicio pero en muchos de los casos lo toman como un negocio sin la seriedad que debe tener la formación profesional y

⁴³ De acuerdo con Santos y Barclay (2007) los wampis y los achuar junto a los awajún pertenecen al conjunto jívaro, el cual agrupa pueblos pertenecientes a tres familias lingüísticas. Interesa precisar los cuatro pueblos de habla jívaro; awajún, shuar, wampis y achuar. Presentan diferente peso demográfico siendo los shuar de Ecuador y los awajún de Perú los más numerosos.

sin un mínimo de calidad. Además los costos son elevados. Por las características como experiencia en formación intercultural bilingüe, la calidad y ser una institución acreditada, solicitamos una vez más sea el ISPP quien pueda darnos nuestra formación docente, estamos dispuestos, si no es posible que se nos financie los costos, a asumir los costos de nuestra profesionalización”.

La formación docente brindada por el ISP público tiene legitimidad porque no es considerada una educación “negocio” y, además, está acreditada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) en el marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Incluso los docentes firmantes de la carta señalan que están dispuestos a financiar su profesionalización.

El anhelo de los maestros bilingües por profesionalizarse parece colisionar con las expectativas de los padres y madres de familia, quienes, según los docentes entrevistados, aspiran contar con un docente con estudios concluidos y no un docente que estudie y trabaje. En otras palabras, mientras los estudiantes-maestros demandan un formato de formación docente que permita combinar el estudio y el trabajo, dos de los siete entrevistados (el presidente de la organización indígena y el docente Tobías) consideran necesaria una formación inicial para los maestros awajún. Además, como se verá en el siguiente apartado, aproximadamente la mitad de los maestros que trabajan en las escuelas awajún del Alto Mayo se profesionalizan en los programas privados, los que causan serios reparos por parte de los docentes y líder indígena entrevistados.

Adicionalmente, un docente entrevistado señaló que en algunos programas de formación inicial se acepta a estudiantes menores de 22 años, lo que deja a un buen grupo de aspirantes fuera. En las encuestas realizadas en el programa de la universidad católica y en el programa de profesionalización del ISP público de Jaén se confirmó esta aseveración. Una cohorte de 11 estudiantes indígenas, del programa de formación docente inicial de la universidad católica, se ubica en el rango de edad de 17 a 21 años. Mientras que la cohorte de 32 estudiantes-maestros del 5° año, del PPD o programa de titulación para maestros bilingües del ISP público, se ubican en el rango de edad de 23 a 50 años. Además, es probable que los jóvenes estudiantes de la universidad tengan una menor carga familiar que

los estudiantes mayores del ISP público, lo cual haría necesario para estos últimos, buscar una oferta educativa que permita conciliar el trabajo y el estudio.

La universidad católica brinda una educación gratuita a través de una beca para el programa inicial en EBBI, mientras que el programa de titulación del ISP público es arancelado. Los estudiantes, a pesar que estarían becados en la universidad, no pueden trabajar y obtener un salario. Por ello prefieren dejar la beca y financiar por su cuenta un programa arancelado a distancia que les permita combinar el trabajo en las escuelas con la profesionalización docente.

Mientras funcionó el programa de profesionalización docente (PPD) del ISP público y de tradición de la provincia de Moyobamba, de acuerdo con un docente nombrado de la institución, un número “regular” de maestros bilingües se habría formado en él. Ejemplo de ello es la presidenta del sindicato bilingüe Ester Cáceres. Entonces, los maestros awajún del Alto Mayo, en general, prefieren notoriamente una profesionalización docente frente a una formación inicial pues les permite conciliar el trabajo y el estudio, incluso cuando existen becas que cubren su formación inicial.

La directora de la DIGEIBIRA mencionó que el principal reclamo de la “zona awajún” (una parte de ella es la provincia de Moyobamba y Rioja), es la necesidad de un PPD.

Como se señaló en el capítulo anterior, existe una oferta de formación docente pública para los futuros maestros en la provincia Rioja y Moyobamba (región San Martín), donde viven los maestros awajún, tanto en institutos como universidades, lo que evitaría la necesidad de viajar y estudiar en Jaén (región Cajamarca). Sin embargo la oferta es de formación pedagógica inicial, la que se aleja mucho de las necesidades e intereses de los estudiantes-maestros awajún. Sus preferencias se orientan hacia los PPD que permiten trabajar de marzo a diciembre y estudiar de manera presencial durante uno o dos meses en las vacaciones escolares. Como precisa la docente Ester Cáceres, “los docentes no tienen recursos y es más fácil para trabajar” o como señaló un egresado awajún y ahora profesor del programa de formación inicial del ISP público de Jaén “por motivos económicos no pueden solamente estudiar, y, deben estudiar y trabajar”.

La formación inicial no constituye, por ello, una opción viable para los estudiantes-maestros awajún, lo que se evidencia en la (casi) nula presencia de estudiantes awajún en un instituto y una universidad pública donde se brinda una formación inicial en la provincia de Moyobamba y de Rioja. Se podría pensar que esta baja acogida se debe a que no son programas EIB. Sin embargo tampoco lo son los programas privados de Jaén. Así, el criterio para la elección de la formación docente prioriza aquella que permite trabajar y profesionalizarse, más allá de si se trata de un programa EIB.

Ahora bien, vale la pena precisar que la oferta de formación docente en la modalidad a distancia brindada por el ISP y la facultad de educación privados se diferencia de la formación docente brindada por el ISP público y de tradición en Jaén. Si bien los 3 programas no son de formación inicial, el ISP público responde a una reconocida historia de treinta años en su labor de formar maestros (Rivero, 2007; Oliart, 2007; Diaz, 2015).

Como se desarrolla en el siguiente apartado, el ISP y la filial de la universidad privados ofertan programas de educación en la modalidad a distancia que son duramente criticados por los docentes entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados debido a su naturaleza rentista y su condición informal en tanto se denunciaron dificultades para la obtención del título pedagógico. Ambos centros de formación responden al escenario del crecimiento desregulado de la educación superior privada.

A inicios de los años noventa el FORMABIAP⁴⁴ inició un programa de profesionalización de maestros con el objetivo de responder a la demanda de muchos maestros indígenas quienes no contaban con estudios profesionales en educación (Trapnell, 2008). A partir de esta experiencia la institución de formación docente presenta en su página web:

“Si bien la profesionalización ha ayudado a resolver en parte la demanda de formación pedagógica en EIB de los maestros indígenas intitutados, ha resultado muy difícil generar hábitos de estudio e investigación, así como cambios sustanciales en el uso e innovación de

⁴⁴Entre los años 1992 al 2010 el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) desarrolló el programa de profesionalización docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe, dirigido a maestros indígenas sin título pedagógico. La modalidad tuvo una duración de cinco años y dos fases; una presencial y otra a distancia. Se atendió a maestros de los pueblos awajún, wampis, achuar, iquito, kandozi, shapra, kukama- kukamiria, shawi, asháninka, nomatsiguienga y yánesha (Trapnell, 2008).

nuevas estrategias pedagógicas que reviertan en mejores resultados de aprendizajes de los estudiantes. Se debe señalar, sin embargo, que los resultados han sido muy positivos en el proceso de afirmación de la identidad cultural y lingüística de los maestros, así como en su relación afectiva, de no violencia y tratamiento de género con sus estudiantes. Hay una serie de condicionamientos de carácter sociocultural, económico, familiar, etc, que limitan el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los participantes, para lograr los maestros que aspiran los pueblos indígenas y la sociedad nacional, por ello se debe apostar por la formación inicial, sólo en situaciones muy excepcionales pudiera recurrirse a la profesionalización u otra modalidad similar” (FORMABIAP, 2017).

De acuerdo con el FORMABIAP una formación docente inicial permite, en comparación a la profesionalización, una mejor construcción de capacidades pedagógicas, más aún, en maestros indígenas cuyas trayectorias educativas remiten al abandono estatal así como a referentes culturales y lingüísticos subalternizados. Sin embargo, de acuerdo con el FORMABIAP, el PPD si logró producir una reflexión acerca de la historia e identidad como pueblos originarios que permita deconstruir los paradigmas hegemónicos en la sociedad peruana. Es decir, a partir de la experiencia del programa, el PPD no alcanza para producir una sólida base de preparación pedagógica. No obstante, una buena parte de estudiantes-maestros awajún de las provincias de Moyobamba y Rioja exigen profesionalizarse mientras trabajan.

Para resumir, los estudiantes-maestros awajún demandan una profesionalización docente que les permita trabajar en las escuelas y estudiar educación al mismo tiempo. No obstante, el programa de profesionalización público no ofrece nuevas vacantes desde hace unos cinco años atrás. De ahí que los estudiantes-maestros del Alto Mayo se hayan visto en la necesidad de acceder a los programas privados de educación en la modalidad a distancia. Los prefieren por encima de una oferta de formación inicial que les permite formarse con una beca que cubre su manutención y mensualidades pero que tiene mayores exigencias respecto a la permanencia fuera de sus hogares y tiempo de dedicación.

En otras palabras, la principal demanda de los estudiantes-maestros es un programa que les permita profesionalizarse mientras trabajan en las escuelas. No importa mucho si esta oferta

es de gestión privada, pública, o si es una formación en EIB o no EIB. Sin embargo, la modalidad a distancia causa reparos en los docentes destacados entrevistados debido a su carácter mercantilizado, lo que influye en la desvalorización del estudiante-maestro awajún que accede a dicha oferta. Cabe precisar que la modalidad que permite trabajar y profesionalizarse es desaprobada por dos de los siete entrevistados, sea ésta pública o privada. Los mayores reparos están dirigidos hacia la modalidad a distancia de los centros privados pues son concebidos como un “negocio” que no garantiza una adecuada preparación y una posterior titulación.

Ahora bien, a continuación se analizan algunos elementos que contribuyen a entender la demanda por profesionalización docente por parte de los estudiantes-maestros awajún. En primer lugar, la historia a la que responden los PPD en el país, explicado con detalle en el apartado 7.2. En segundo lugar, las necesidades de trabajar y acceder a un salario en un contexto de pobreza y exclusión. En tercer lugar, cierta complicitad por parte de algunos estudiantes-maestros al acceder a cuestionadas instituciones, y, finalmente, la falta de información que poseen los maestros awajún.

La modalidad de formación docente que permite articular el trabajo en las escuelas con la profesionalización responde a una historia de décadas en el Perú. Durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado existían docentes sin título pedagógico en zonas de la costa y sierra (Contreras, 2014). La cobertura hacia zonas rurales, sobretodo remotas, se posibilitó gracias a los docentes sin certificaciones pedagógicas en la medida que los maestros titulados optaban, de preferencia, por plazas urbanas.

En los años setenta el Estado ofreció una profesionalización pública: en el INIDE y a mediados de los ochenta en los ISP públicos. Además, las universidades públicas y privadas tuvieron libertad para ofrecer programas de profesionalización docente para maestros intitulos a mediados de los años ochenta (Zúñiga, 10988). De ese modo, la profesionalización pedagógica para docentes sin título se habría configurado como una modalidad de formación docente más en el país frente a la realidad de maestros contratados sin certificación pedagógica.

Asimismo el ISP público de Jaén cuenta con cierto prestigio como un ISP que se preocupa

por brindar una adecuada formación a sus estudiantes (Oliart, 2007) y lleva varios años profesionalizando a maestros awajún, wampis y achuar. Además una reconocida docente y religiosa estuvo a cargo del ISP cobrando éste mayor notoriedad por su buen desempeño en la formación de docentes rurales (Oliart, 2007).

Otro factor que influye en la demanda de los maestros awajún por un PPD (programa de profesionalización docente) son las condiciones de pobreza y exclusión social en la que vive la población awajún, lo que dificulta sobremanera dedicarse por cinco años únicamente a estudiar sin trabajar y sin percibir un salario. En efecto, en las encuestas se encontró que los estudiantes de la modalidad de formación inicial de la universidad católica, en promedio, son menores que los estudiantes de la modalidad de titulación del ISP público. Es posible que los docentes de la modalidad de titulación tengan una mayor carga familiar frente a los jóvenes estudiantes de formación inicial de la universidad católica, por lo que optan por combinar el trabajo con la preparación pedagógica. Asimismo, por lo general, los awajún constituyen familias y/o tienen uno o dos hijos a una edad temprana, lo cual puede generar mayor presión por trabajar.

Un tercer elemento tiene que ver con cierta complicidad de algunos estudiantes-maestros al acceder a los centros de educación privados. La opción por la educación superior privada en Jaén puede resultar desafiante de entender en tanto los docentes entrevistados afirman que existen obstáculos serios para obtener el título pedagógico, sobretodo para el caso de la universidad privada. Sin embargo, los docentes bilingües no requieren estudios concluidos ni título pedagógico para ser contratados (pero sí para ser nombrados, es decir para tener estabilidad laboral).

Zúñiga (1988) señala que los maestros sin título que accedían a los programas de formación docente a distancia de universidades públicas y privadas a fines de los años ochenta, si bien “dudan de la validez y seriedad de los centros de formación”, optaron por arriesgarse con la finalidad de conseguir un título universitario. “Además siempre cabe la posibilidad de un vínculo político que otorgue la legislación correspondiente para avalar los cursos” (Zúñiga, 1988, p.37). Los señalamientos de la investigadora llevan a pensar que podría existir complicidad por parte de algunos estudiantes-maestros awajún al acceder a los programas

de formación docente privados en la actualidad.

Al mismo tiempo algunos estudiantes-maestros al no contar con la formación básica necesaria para afrontar estudios superiores en universidades públicas, optarían por las universidades privadas que presentan menor selectividad producto de la privatización de la educación. De hecho, Chirapaq (2014) a partir de una investigación que desarrolla con jóvenes indígenas amazónicos y andinos de nueve regiones del Perú, señala que uno de los motivos por los que los jóvenes acceden a la educación superior privada es que no lograron acceder a la educación pública pues el acceso está condicionado con una evaluación de ingreso. Es posible que algunos estudiantes-maestros duden acerca de la formalidad de los centros privados pero accedan a ellos porque no logran ser admitidos en las universidades públicas.

Un cuarto aspecto que repercute en la elección por un PPD es que los estudiantes-maestros awajún difícilmente cuenten con información suficiente como para decidir dentro de una enmarañada oferta de formación docente.

Para resumir, algunos factores condicionantes de la preferencia por la profesionalización docente privada, los cuales no son excluyentes, son: los años de implementación de la modalidad de PPD (en particular en el ISP público de renombre en Jaén), la precariedad económica de los maestros awajún, la falta de información por parte de la población awajún respecto a la desregulada oferta educativa privada así como la complicidad por parte de algunos estudiantes en acceder a las instituciones educativas consideradas “negocio”.

8.2. Desregulación en la educación superior privada

La modalidad a distancia ofertada en los mencionados centros privados ocasiona importantes críticas por parte de los docentes entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados. Sin embargo, no se cuestiona el formato de formación docente que permite combinar el trabajo y la profesionalización. Antes bien, el formato ocasiona reparos cuando proviene de la educación privada a la que acceden los estudiantes-maestros en Jaén.

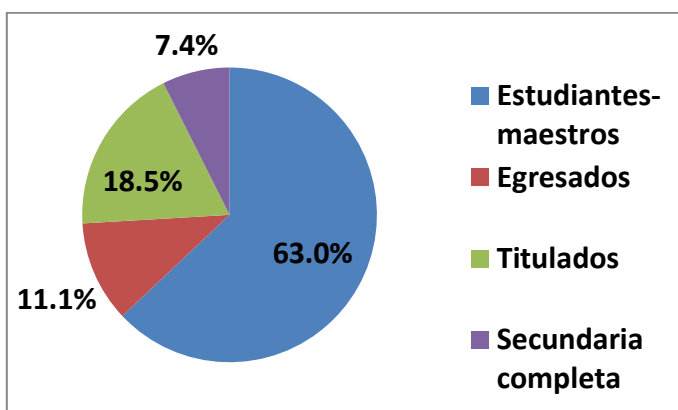
En este apartado se explica un segundo elemento que influye en el proceso de cambio de la

identidad del maestro awajún y en su desvalorización. Se trata del acceso a instituciones de educación superior que responden al fenómeno de la privatización por defecto. Los programas de educación en la modalidad a distancia ofertados en un instituto y una filial de una universidad privada ubicados en la ciudad de Jaén, son duramente criticados por casi todos los maestros entrevistados. La descalificación incluye también a quienes acceden a esta oferta, es decir, a los estudiantes-maestros awajún.

En los gráficos que se presentan a continuación se muestra el nivel de formación de los maestros de las UGEL de Moyobamba y Rioja⁴⁵. Asimismo se muestra si su formación docente corresponde a una gestión privada o pública.

Gráfico 1

Nivel de formación de los maestros awajún contratados en la UGEL Moyobamba (2015)

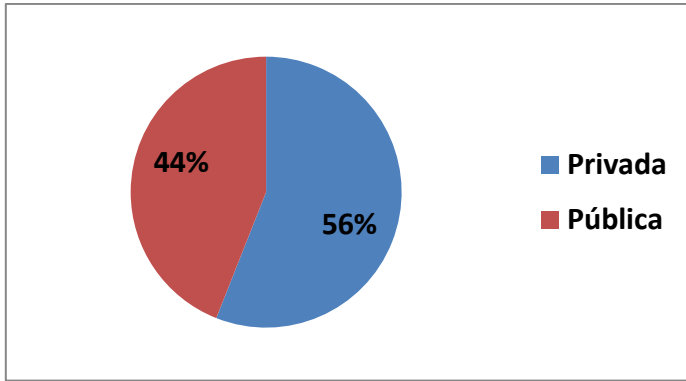


Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Gráfico 2

Maestros awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Moyobamba (2015)

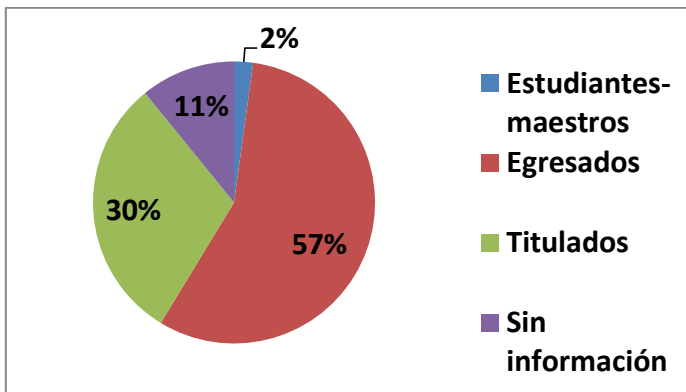
⁴⁵La información presentada fue construida a partir de actas de las UGEL. La UGEL Moyobamba y la UGEL Rioja son las instancias locales del sector educación. Todas las escuelas EIB del Alto Mayo pertenecen a ambas jurisdicciones. La margen izquierda del Alto Mayo, donde se ubica la UGEL Moyobamba, se caracteriza por tener menor acceso a servicios y mayor lejanía respecto a zonas urbanas. Según la información del MINEDU accesible por internet, en la UGEL Moyobamba existen 14 escuelas, 21 docentes y 369 alumnos en los niveles de inicial y primaria. En la UGEL Rioja, margen derecha del alto río Mayo, existen 16 escuelas, 36 docentes y 788 alumnos en los niveles de inicial y primaria. Además, existen dos colegios del nivel secundaria (Escale, 2015).



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Gráfico 3

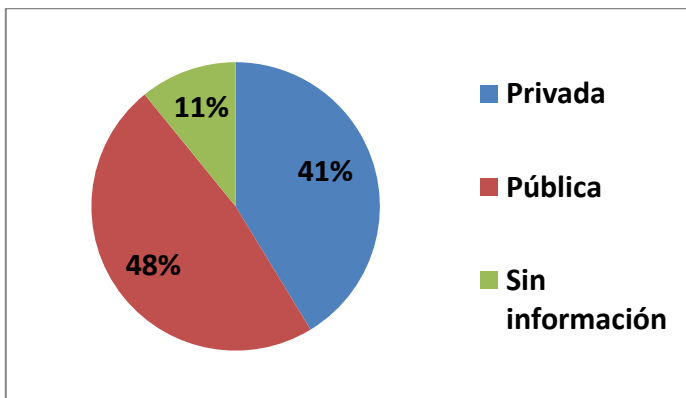
Nivel de formación de los maestros awajún contratados en la UGEL Rioja (2016)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Gráfico 4

Maestros awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Rioja (2016)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Se observa que de los 27 docentes (2 del nivel inicial y 25 del nivel primaria) que trabajan en escuelas bilingües pertenecientes a la UGEL Moyobamba, contratados en el 2015, 19 de ellos, es decir el 70%, no cuenta con formación pedagógica concluida. Además, ninguno de los cinco docentes titulados es egresado de la educación superior privada. Cabe resaltar que del total de docentes contratados por la UGEL Moyobamba en el 2015 más de la mitad (56%) financian su formación en el instituto y universidad privados de Jaén.

Del total de 47 docentes awajún contratados por la UGEL Rioja para el nivel primaria en el 2016 se observa que el 87% cuenta con formación pedagógica concluida pero no con título pedagógico. De ellos, el 30% de los maestros cuentan con título. Cerca de la mitad de los docentes estudian en centros de formación públicos mientras que el 41% estudia en el instituto y la universidad privados de Jaén. No existen datos sobre la institución donde se formaron 5 docentes. Importa destacar que alrededor de la mitad de los docentes awajún del Alto Mayo se encontraban, en el momento de recojo de datos, matriculados o bien eran egresados del instituto y filial de universidad privados de Jaén.

Por lo general los docentes indígenas prefieren trabajar en escuelas ubicadas cerca a ámbitos urbanos. Estas plazas son anheladas pues la mayoría de docentes viven en comunidades ubicadas en zonas cercanas a carreteras o ciudades. El trabajo cercano al domicilio les permite transportarse a diario y permanecer más tiempo con sus familias. En escuelas ubicadas en zonas remotas, los docentes deben vivir en ellas durante el año escolar y realizar pocas salidas pues, por lo general, el transporte tiene altos costos con relación al salario del maestro.

Por ello en la contratación docente del Alto Mayo las plazas de las escuelas ubicadas en zonas “céntricas” (UGEL Rioja, margen derecha del río Mayo) suelen ser ocupadas por los maestros egresados y titulados. Ninguno de ellos proviene de las instituciones educativas privadas. Estos docentes son los primeros en ser asignados a las escuelas gracias al orden de contratación definido por la normativa. Generalmente, después de la asignación de los docentes egresados y titulados a las escuelas EIB, son contratados los estudiantes-maestros, quienes en su mayoría provienen de las instituciones privadas de bajo costo que se enmarcan en la privatización por defecto.

De ese modo, las escuelas EIB ubicadas en zonas “remotas” (UGEL Moyobamba, margen izquierda) son ocupadas, principalmente, por los estudiantes-maestros. En estas circunstancias las escuelas de la UGEL Moyobamba son vistas como un sacrificado trabajo de paso hacia un “mejor” destino. De ahí que la presencia de los egresados y titulados en la UGEL Rioja es de 87% mientras que en la UGEL Moyobamba no alcanza el 30%.

8.2.1. Cuestionamientos de los maestros awajún hacia la educación privada

Tomás Cáceres, el más joven de los docentes entrevistados, trabaja en una comunidad cercana a la Carretera Marginal y fue cauteloso al emitir opiniones sobre los centros de estudio privados de Jaén. Si bien Tomás no estudió en uno de ellos, su hermana, especialista de la UGEL Rioja, Zoila Cáceres, cursó durante un tiempo el programa del ISP privado, antes de trasladarse a un antiguo ISP público en la región amazónica de Ucayali. Zoila fue la única docente que no realizó críticas a la educación privada de Jaén y afirmó que no observa diferencias entre la formación de los docentes del ISP público y los programas a distancia del ISP y la universidad privada.

A diferencia de Zoila, el profesor Patricio Taipe advirtió el carácter mercantilizado de los programas a los que acceden los docentes awajún en Jaén.

“[...] Antes no había [formación docente privada en la modalidad a distancia], solamente se estudiaba a distancia pero un estudio que tenías que estar ahí, un pedagógico serio, 3 meses tenías que asistir te sacaban el jugo, te daban chamba [trabajo]. Por eso Ollanta⁴⁶ dijo que las universidades se han hecho negocio, mercachifle, lo que el gobierno quiere es que los docentes sean bien preparados sino no vamos a mejorar. Por ejemplo ahorita hay decanos que no quieren dejar su cargo ahí quieren morir porque hay plata. Hay marcha de universitarios, he visto en Chiclayo, hasta pintas hay amenazando al decano que deje, dándole un plazo para que deje.”

(P.Taipe, comunicación personal, 12 de enero del 2016).

La profesora Ester Cáceres comentó que los programas de educación a distancia en

⁴⁶Se refiere a Ollanta Humala, presidente de la república en el período 2011-2016.

institutos y universidades privados en Jaén empezaron a surgir hace unos 8 años. Ester, hermana mayor de Zoila y Tomás, cuestiona que se asista “sólo 10 a 15 días” a diferencia del Programa de Profesionalización Docente (PPD) del que ella egresó, en el ISP público de la ciudad de Moyobamba, el cual brindaba formación para maestros que trabajan hasta hace unos años. Parece coincidir con Patricio en que no es lo mismo una formación que supone una asistencia de “10 a 15 días” frente a “3 meses”.

Un docente no indígena nombrado en el Instituto Superior Pedagógico Público más antiguo de Moyobamba, de donde egresó Elsa, me comentó que durante la existencia del PPD hubo una “asistencia regular” de estudiantes indígenas, a diferencia de la actualidad, donde no hay más PPD y casi no cuentan con estudiantes indígenas matriculados, salvo una en el nivel inicial.

El profesor Patricio Taipe está de acuerdo con la formación por profesionalización (PPD) pero no con los programas privados a distancia de Jaén, donde la formación no interesa pues importa más el “negocio”. Incluye además un factor que le permite evaluar la “seriedad” de una institución y son las acreditaciones, las que forman parte de la reciente implementación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Señala:

“Como dijo Ollanta⁴⁷, he visto lo que dice, que muchas universidades con sus programas a distancia no están autorizadas, se están enriqueciendo diciendo que están acreditados, autorizados. Por eso dijo que ya estos programas a distancia que están capacitando a los docentes se van a cerrar hasta que se acrediten. Caso contrario están sacando docentes que no valen, en la práctica para enseñanza cero, no están bien preparados entonces ¿Qué enseñanza van a impartir a los niños? También decía que las universidades están vendiendo títulos, están negociando, se están haciendo platudos, o sea dicen “ya ven firma acá, paga”. Diplomados por ejemplo, hay diplomados que están vendiendo así nomás.” (Taipe, 2016)

Elmer Pérez agrega que los maestros awajún no lograrían obtener el título pedagógico en los institutos y universidades privados no acreditados. Por eso denuncia con indignación

⁴⁷Ver nota anterior.

que son un “engaño”. La modalidad a distancia en docencia en los centros privados es comprendida por el docente Elmer como un engaño pues son programas autofinanciados por los estudiantes-maestros que no aseguran una titulación y no brindan una oferta educativa que asegure condiciones básicas.

El docente Elmer Pérez agrega también la responsabilidad del Estado por la falta de un ISP público para los awajún en la región San Martín.

“Tal vez por falta de convenio o por falta de dar mayor capacitación al docente bilingüe, falta por parte del Estado para que haya universidades e institutos abiertos pero de acuerdo a costumbre, a habilidad que tenemos cada uno podemos superar más, por eso ahora bien los jóvenes ahora bien dejan de estudiar en el regular y prefieren terminar rápido como por profesionalización. Pero eso no nos garantiza, yo estoy viendo que no nos garantiza, por eso los jóvenes que estudian en ciudad de Jaén, yo veo que las universidades son negocio no hacen preparación verdaderamente, por eso no se cómo confiar en universidades e institutos particulares, más o menos yo confío en el instituto [...], es único autorizado ahí sí, es más o menos, es público. Otro es privado es [...] nos han comentado que no pueden obtener su título o sea les engañan, el instituto [...] también es un engaño. Ellos se van este mes [enero] y regresan a fines de febrero. En el instituto [público] [...] ahí se quedan 3 meses, ellos están a través de católico creo, mi cuñado, mis hermanos han terminado en ese instituto además está autorizado por el Ministerio. Por eso no confío en [la universidad privada] y [el instituto privado] hasta ahora bien no obtienen su título. No estoy a favor de esos engaños que están haciendo, por eso están mal formados los docentes bilingües, por eso en San Martín debería estar creado un instituto.”

(E.Pérez, comunicación personal, 06 de enero del 2016)

Los kewcha-lamistas, pueblo indígena asentado en la provincia de Lamas, en el bajo río Mayo, región San Martín, tienen un ISP público y bilingüe en la provincia. A diferencia de los kewcha-lamistas, los awajún no cuentan con un programa de formación docente dirigido a su pueblo en la región. Cabe precisar que los awajún son el segundo grupo étnico

con mayor población en la Amazonía cuya población se concentra en la región Amazonas⁴⁸, donde existe un ISP que forma en EIB. Los awajún han participado en algunos momentos de la formación docente ofertada por el ILV y por el FORMABIAP. En este último, en la modalidad de formación inicial como en la profesionalización para maestros sin título (Trapnell, 2008). Sin embargo esta iniciativa de formación apoyada por agencias de cooperación no alcanza a cubrir la demanda de estudios en docencia por parte de la población awajún. Por eso, el anhelo de Elmer es que todos los maestros awajún de las diferentes provincias y regiones puedan acceder a una profesionalización seria y pertinente.

Frente a la demanda de los institutos y universidades privados de Jaén por parte de los estudiantes-maestros awajún, Elmer Pérez parece no ver otra salida que una norma que restrinja su funcionamiento. Considera que quizás, sólo de ese modo, los jóvenes indígenas que prefieren trabajar y estudiar en Jaén, puedan aprovechar las becas para una formación regular, como las ofrecidas por la universidad católica.

“Si está funcionando, es regular pero hay otros que no quieren estudiar en regular todo el año, quieren trabajar rápido, pero si cierran la [universidad...] y el [instituto...] ahí si los jóvenes podrían prepararse regular, no están preparados. Mi primo que estudia en el [instituto...] dice que va a ir a fines de enero, sólo se va y paga y le dan constancia, yo quisiera que compruebes tú misma. Hay poquísimo en [la universidad] católica en Nueva Cajamarca, los del Alto Mayo se inscribieron y se retiraron, se fueron a Jaén. Estaban unos 7 jóvenes del Alto Mayo pero se fueron a Jaén, pero no sé cómo se puede controlar, yo varias veces he reclamado. Hace 2 semanas conversé con director de UGEL, traté de explicar nuestra preocupación, dijeron que iban a conversar con la universidad en Jaén para ver si están autorizadas, que yo sepa no están autorizadas.” (Pérez, 2016)

Además de la oferta educativa privada en el nivel superior en Jaén existe también una oferta de educación secundaria privada en Moyobamba. Ester Cáceres afirma que algunos jóvenes awajún estudian el nivel secundario en colegios privados no escolarizados, donde cursan los fines de semana, en una ciudad pequeña y cercana a las comunidades nativas

⁴⁸ <http://bdpi.cultura.gob.pe>

donde viven, para luego inscribirse en un instituto o universidad privados en Jaén, donde “les entregan la constancia para trabajar”. De esa manera, algunos de los estudiantes-maestros provendrían de trayectorias escolares donde la escuela secundaria privada ocupa también un lugar. Ambas ofertas educativas parecen responder al fenómeno de la privatización por defecto.

El profesor Elmer Pérez coincide con la docente Ester Cáceres y afirma:

“Algunos [jóvenes] estudian en [la comunidad nativa] Bajo Naranjillo, es un colegio bilingüe, terminan, otros terminan en colegio particular, pero hay secundaria que se estudia cada domingo, ahí se van los jóvenes cada domingo, imagínate, es particular, llegan awajún y otros también [...] Los padres tienen posibilidad de hacer el pago y además no es lejos que estudian. Por ejemplo Naranjillo es cerca de [la comunidad nativa] Shampiyacu, [los padres de familia] tal vez apoyan en útiles y alimentación, es cerca. Es cerca, van y vienen caminando, tienen movilidad. Son los jóvenes de la margen derecha. Antes en Bajo Naranjillo nosotros estudiamos como internado, venían de margen izquierda y se quedaban ahí. Ahora no, tal vez porque no hay albergue donde quedarse. En Nueva Cajamarca hay colegios no escolarizados, también hay en Naranjillo, los dueños son mestizos, de primaria también estudian, por eso no sienten nada los jóvenes se van domingo nomás, hacen 2 años en un año.” (Pérez, 2016)

Como menciona el profesor Elmer, se han dado cambios con el tiempo. Hace algunas décadas los jóvenes awajún podían estudiar la secundaria en un colegio público donde existía un internado, ambos ubicados en una comunidad awajún cercana a la Carretera Marginal. En la actualidad esa posibilidad no existe, lo que no significa que, hoy en día, los jóvenes awajún optarían por ella. La oferta privada parece entusiasmar más a los estudiantes-maestros pues facilita que los estudiantes-maestros awajún trabajen mientras se profesionalizan. En la educación secundaria privada no escolarizada la asistencia es sólo durante los fines de semana, lo que también constituye una “ventaja” para los jóvenes pues requiere una menor asistencia.

Mientras más jóvenes accedan y egresen de la educación privada, es menos probable que la

evalúen de manera crítica, como parece sucederle a Zoila, quien es la única docente entrevistada que no se mostró crítica con los centros privados. Como se detalló, Zoila es la única maestra del grupo de docentes destacados que estudió un tiempo por el ISP privado de Jaén.

Cabe preguntarse, también, si los jóvenes awajún eligen otras carreras en los institutos o universidades privadas en Jaén, además de educación. Es probable que una motivación para optar por educación sea el acceso a un trabajo formal. De hecho, el 70% de la PEA en Perú trabaja informalmente, siendo este porcentaje mayor entre pueblos originarios. Adicionalmente, existe un déficit de maestros indígenas lo que significa una mayor garantía de ser contratado. Chirapaq (2014) desarrolla un estudio en nueve regiones, andinas y amazónicas, sobre las dificultades experimentadas por jóvenes indígenas para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo superior así como incorporarse al mercado laboral. El estudio halló que en la muestra de 481 jóvenes, la carrera con una notoria mayor demanda era educación. El estudio, no obstante, no indagó acerca de las expectativas de los estudiantes indígenas al optar por la carrera de educación.

Adicionalmente, Elmer Pérez denuncia la naturaleza mercantil e inescrupulosa de los programas de educación superior privados y exige la presencia de los organismos intermedios del sector para que regulen la oferta que explota la necesidad de educarse de los estudiantes-maestros awajún. Señala:

“[...] por eso yo venía reclamando desde antes que no engañen a nuestros paisanos, en [la universidad...] no sólo estudian de Alto Mayo, de Amazonas van también bastante jóvenes pero ¿Cómo hasta ahora bien no pueden recoger su título? Es todo un engaño, un negocio, es todo irregular, tienen que empezar desde marzo hasta diciembre, los jóvenes se van vacaciones, están pagando dice mensualmente como si estuvieran estudiando regular pero al final no tienen título, eso recién me han comunicado, entonces ahora bien no sé ¿Depende de quién?, ¿Quién puede investigar?, ¿Quién puede reclamar? Porque simplemente mis colegas se van desesperadamente a estudiar, a trabajar y de eso se aprovechan, pero eso no podemos dejar, depende de UGEL ellos deben solicitar si estas universidades están

autorizadas, bajo eso la UGEL de Moyobamba o Rioja deben convocar a los jóvenes que desean prepararse. Es fácil hacer eso pero hasta ahora bien no tenemos eso.” (Pérez, 2016)

El especialista de la UGEL, Tobías Dávila, al igual que Elmer Pérez, precisa que la oferta de institutos en Jaén es heterogénea. Tobías considera que una innegable diferencia es que existen egresados con título pedagógico del ISP público de Jaén y del ISP privado de Jaén pero ninguno de la filial de la universidad privada en la referida ciudad. Por ello, Tobías afirma que no es posible obtener el título pedagógico en la universidad privada.

En un par de conversaciones informales con un funcionario de la DIGEIBIRA durante el 2013 y el 2016, éste señaló que tenía serias dudas sobre la legalidad del ISP privado de Jaén. De igual modo, el coordinador del programa de titulación del ISP público de Jaén, manifestó que tenía serias dudas acerca de cómo el ISP privado titulaba a los egresados. Como se detalló con anterioridad, existe una denuncia penal en contra del director, director académico y secretaria académica del referido instituto privado pues el ISP habría expedido títulos pedagógicos a nombre de la nación a alumnos que no cursaron sus estudios y sin la autorización de la Dirección Regional de Educación de Cajamarca (DREC).

A inicios de la década del dos mil, la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación intentó adecuar la oferta de formación docente a la demanda real (Sánchez, 2006; Rivero, 2007). Los ISP fueron observados en las precarias condiciones en las que se desarrollaban. Rivero (2007) afirma que según la evaluación a los ISP por parte de la DINFOCAD se observó que sólo 118 de 396 ISP evaluados merecerían ser instituciones de formación docente. Por ello, a través del Decreto Supremo 016-2003-ED, del 5 mayo de 2003, la DINFOCAD canceló las autorizaciones de funcionamiento institucional y de carreras profesionales de algunos institutos superiores pedagógicos públicos y privados, entre éstos, el ISP privado de Jaén⁴⁹. No obstante, las presiones políticas y judiciales no permitieron el control sobre el crecimiento desmesurado de institutos de formación docente. De hecho, funcionarios de la DINFOCAD tuvieron que afrontar denuncias judiciales y un juicio penal así como presiones políticas de congresistas

⁴⁹ Fuente: <http://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2004/01346-2003-AA.html>

vinculados a centros educativos privados (Rivero, 2007).

En relación con las inadecuadas condiciones de los ISP, Tobías Dávila y la docente Karina Pérez, hermana de Elmer, coincidieron en que en los programas de educación a distancia del instituto y universidad privados de Jaén no se agrupa a los estudiantes por semestres progresivos, lo que consideran contraproducente para la formación. De manera similar, una docente jubilada de reconocida labor en la profesionalización de los maestros awajún en el ISP público de Jaén, me comentó, indignada, haber tenido una breve experiencia laboral en la universidad privada donde constató el completo desinterés en formar a los estudiantes. Tras mucha insistencia de la universidad, la docente accedió a colaborar con la institución. No obstante, decidió abandonarla al percatarse que los estudiantes de todas las carreras ofertadas por la universidad llevaban juntos una materia sobre investigación, incluidos los awajún del programa de educación, obviándose las particularidades profesionales así como el manejo del castellano de los estudiantes awajún.

Gustavo Delgado es un docente reconocido que ha laborado en dos programas de acompañamiento del MINEDU y por ello conoce de cerca el trabajo que realizan los maestros bilingües en las escuelas EIB del Alto Mayo. Según Gustavo los estudiantes-maestros awajún no han desarrollado habilidades básicas, como es la planificación curricular, lo cual sería producto de la baja intensidad de la formación impartida en los institutos y universidades privados donde, afirma, no existe seguimiento a la asistencia del estudiante. De hecho se les haría entrega de una constancia de estudios apenas se matriculan, por lo que no está supeditada a la asistencia. Además, precisó que las familias de las comunidades awajún conocen acerca de la deficitaria formación que reciben los estudiantes-maestros, por lo que han optado por enviar a sus niños y niñas a las escuelas de caseríos cercanos, donde al no existir servicio de EIB no se contrata a estudiantes-maestros awajún.

En una conversación informal con el presidente de la organización indígena local, Isaías Torres, en el año 2013, me explicó que tras las constantes quejas de los padres de familia awajún sobre los estudiantes-maestros, no tenía más opción que sugerirles que “envíen a

sus niños y niñas a las escuelas de caseríos”⁵⁰. Isaías no observa diferencias en la calidad de la formación ofertada en los programas privados y el público de Jaén, sino que considera que sólo la formación inicial brinda una adecuada preparación pedagógica. De ese modo, las escuelas de caseríos, al no contar con el servicio de EIB, no cuentan tampoco con estudiantes-maestros. Incluso él mismo decidió enviar a su hija de, entonces, 5 años a una escuela en un caserío para evitar un maestro sin formación pedagógica concluida.

El especialista de la UGEL Moyobamba, Tobías Dávila, mencionó que su hijo estudia en un reconocido colegio privado de la ciudad de Moyobamba y por ello sería imposible cambiarlo a una escuela de una comunidad nativa pues está “muy avanzado”. En los tres casos, si bien una serie de factores influyen en la elección de la escuela por parte de los padres y madres de familia awajún, la formación del maestro parece ser un elemento clave a considerar. Por ello, la elección por una escuela de caserío develaría el desprestigio del estudiante-maestro en tanto no cuenta con la formación pedagógica esperada por algunas familias awajún.

Ahora bien, los maestros entrevistados dentro de la modalidad de profesionalización docente diferencian los programas privados a distancia del programa de titulación público, a excepción de la docente Zoila. De hecho, cuestionan el carácter meramente rentista de los centros privados. El “consenso de la educación privada” que, para algunos investigadores, es dominante en Perú (Balarín, 2015; Sanz, 2015; Rivero, 2012), no parece serlo para los docentes entrevistados, quienes consideran al instituto público como el de mayor reconocimiento. Dicho “consenso” es problematizado también en el sur andino. En la provincia de Andahuaylas, región Apurímac, Villegas (2013) realiza un estudio sobre las expectativas y estrategias de jóvenes rurales después de finalizar el nivel secundario. Encuentra que en el heterogéneo mercado educativo superior, las universidades públicas y sus estudiantes cuentan con mayor reconocimiento que las universidades privadas.

Los cuestionamientos hacia los centros privados surgidos en el contexto del crecimiento desregulado de la educación superior tienen asidero en la realidad laboral pues conllevan a limitaciones en el ejercicio profesional de los maestros awajún. De hecho, los dos

⁵⁰Se refiere a asentamientos no indígenas.

programas de soporte pedagógico dirigidos por el MINEDU, hasta el momento, no han contratado a ningún egresado del instituto y universidad privados de Jaén, pero sí del ISP público, como es el caso de dos docentes del grupo destacado: Tomás Cáceres y Gustavo Delgado. Esta diferencia fue señalada por uno de los docentes entrevistados como un claro ejemplo de la baja intensidad de la formación ofrecida por los programas privados en comparación por el ISP público. De ahí que los hallazgos de Villegas (2013) en la provincia andina de Andahuaylas respecto a un mayor prestigio de las universidades públicas y sus estudiantes sucede también entre los awajún del Alto Mayo.

En coincidencia con los docentes awajún entrevistados, los docentes no indígenas que trabajan en las instituciones de educación superior públicas no estuvieron de acuerdo con el “consenso sobre la educación privada”, a excepción de Iris Peña, coordinadora del programa EBBI de la universidad católica. La docente fue la única entrevistada no indígena que refirió que sería dominante la idea que la educación privada es la mejor. Agregó que “hay universidades caras que son muy malas y otras que no lo son”, sin embargo, a su parecer, “la alienación” influiría en que se conciba a la educación privada per se como una buena educación. Una docente nombrada de la facultad de educación de la universidad pública ubicada en Rioja, señaló razones prácticas por las que se opta por la educación privada como sería la flexibilidad en los horarios.

Entonces se presentó de qué manera los docentes destacados entienden la educación privada a la que acceden los estudiantes-maestros awajún. Las encuestas permitieron explorar cómo, los estudiantes del ISP público de Jaén y la universidad católica, conciben la formación ofertada en los programas privados de educación a distancia. Las encuestas realizadas a los grupos de estudiantes-maestros del ISP público indican que la universidad privada en Jaén es “un engaño”, “una estafa”, “un aprovechamiento de los indígenas”, “una explotación”, donde “los estudiantes son como esclavos” y “están como en el tiempo del caucho abusados por falta de conocimiento”. Además se cuestiona su baja intensidad por lo que “los docentes son muy criticados porque sólo trabajan con constancia de matrícula”, “no los preparan bien, sólo pagan”, “no es de calidad”, “tienen deficiencia en su formación”, “no salen formados pedagógicamente”, “no son programas bilingües”, “los egresados no saben enseñar”, “aprueban a los alumnos que no saben”. Critican también su

baja rentabilidad “los egresados manejan moto”, “es muy costosa”, “es un negocio”, “inseguro porque no tiene programa bilingüe”, “no es seguro que salgan licenciados o con título”.

Cuenca (2014) precisa que se liberalizó el mercado educativo bajo el supuesto que se produciría mayor democratización en el acceso. Si bien hubo un incremento en el número de jóvenes que van a la universidad, sólo el 14% de jóvenes más pobres acuden a la universidad y existe aproximadamente un 40% de subempleo profesional (Cuenca, 2014). Además del impacto del crecimiento de la oferta educativa sin regulación en el subempleo profesional, el fenómeno de la privatización de la educación participa también en el empleo formal de “no profesionales”. La profesionalización privada a la que acceden maestros que laboran en el servicio de EIB en el contexto de un vacío estatal en la formación de maestros indígenas, muestra las interrelaciones entre la privatización por defecto y el empleo de maestros con una muy insuficiente preparación para las escuelas EIB.

En cuanto al instituto privado, éste también fue juzgado con reprobación por los estudiantes-maestros del ISP público, aunque en menor medida que la universidad privada. Un día que visité el ISP público pude presenciar una reunión en el auditorio, entre las autoridades del instituto y un congresista, quien es awajún. El público fue de aproximadamente 60 estudiantes. El congresista awajún dio a conocer la situación de la mencionada filial de una universidad privada en Jaén señalando que es “un negocio, lucra y no educa”. Agregó “Queremos institutos que exijan calidad, esa palabra es clave, que le pongan énfasis en la calidad”. Mencionó que había participado en la creación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) con el objetivo de promover una regulación estatal hacia la oferta educativa superior. Señaló: “Por 2 años estuvimos estudiando la realidad universitaria del Perú, encuentras en Lima profesionales con título universitario como taxistas, hemos sacado una ley para que los alumnos se quemen las pestañas estudiando para sacar su título [...]”. “Sé el esfuerzo que hacen los que estudian en vacacional, se les da una forma resumida lo que tienen que estudiar en 9 meses se les da en 2 y se necesita un esfuerzo supremo.” El congresista mencionó que, por primera vez, conocía el ISP de tradición en Jaén: “Estoy sorprendido de conocer este instituto, me duele y me avergüenza no conocer este instituto, por 33 años continúa, los que dirigen lo hacen no por amor al

dinero sino a la educación, a la cultura, por eso felicito a todos por la marcha de este instituto.”

El representante del parlamento explicó que se reuniría en el Ministerio de Educación (MINEDU) en la capital para solicitar la reapertura del programa para maestros bilingües del ISP público. Reprobó la no autorización del programa de profesionalización en EIB del ISP. Expresó: “Sin conocer nuestra realidad, desde Lima toman acuerdos, sin que nos beneficie, tomando su café con aire acondicionado desde el piso 9 del Ministerio, toman decisiones desde allá, a veces es mejor traerlos y que nos visiten.” El objetivo de la visita del parlamentario a la ciudad de Jaén fue verificar la situación de la filial de la universidad privada debido al reclamo de los awajún. El coordinador del programa bilingüe del ISP público me informó que se improvisó la reunión con la finalidad que el congresista incidiera en el MINEDU para la reapertura del programa de titulación para maestros indígenas pues un buen número de maestros awajún pugnaban por ser admitidos al ISP público. Hacia el final de la reunión se firmó un acta con todos los presentes, acta que el congresista llevaría al MINEDU.

Se observa que la educación privada ofertada en Jaén es cuestionada también por los awajún de otras provincias y regiones, por lo que toman acciones al respecto. Estudiantes-maestros awajún de la región Amazonas gestionaron la llegada del congresista a la ciudad de Jaén para verificar la situación de la universidad privada. Además, alcancé a observar un acta de petitorio de fecha 14 de enero del 2016, firmada por un grupo de estudiantes-maestros awajún, wampis y achuar quienes señalaban unirse al petitorio de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Nieva en la región Amazonas, con la finalidad que se reaperture el programa de titulación para maestros indígenas en el ISP público de Jaén. Dicha carta reveló que la profesionalización docente en el ISP público es una importante demanda de los estudiantes-maestros awajún frente a las deficiencias en los centros privados.

Durante mi visita diaria al instituto conocí a una docente bastante comprometida con sus estudiantes pues buscó la manera que los apoyara dando una clase y se mostró muy interesada en contar sus experiencias y recibir sugerencias para su trabajo con los

estudiantes-maestros awajún. Una disposición de responsabilidad e interés con su trabajo. De igual modo, las instalaciones del referido instituto lucieron bastante cuidadas y limpias así como su biblioteca donde, a diario, vi trabajar a los estudiantes-maestros awajún en sus tesis. Accedí a las 51 tesis presentadas por los maestros bilingües, la gran mayoría correspondía a temas pedagógico-didáctico y conforman la quinta parte del total de tesis de la biblioteca.

Además, una estudiante de educación inicial del ISP público se ocupaba de los hijos de las maestras indígenas mientras ellas cursan sus estudios y trabajan en la biblioteca. Las estudiantes-maestras indígenas provienen de diversos distritos, provincias y regiones de la Amazonia norte. Viajan hasta la ciudad de Jaén durante varias horas o días para profesionalizarse en el ISP público, a donde acuden con sus hijos. La presencia de la estudiante del ISP público quien se ocupa de los niños ha sido ideado por el ISP pues conocen los enormes esfuerzos que las maestras realizan para poder egresar. Así desarrollaron esta estrategia que permite que las profesoras se enfoquen en sus estudios. El ISP público conoce de los riesgos a los que se exponen las maestras y sus hijos provenientes de ámbitos rurales. Por ello busca acoger a las estudiantes-maestras y a sus hijos en las instalaciones del centro educativo mientras las estudiantes-maestras cursan⁵¹.

Adicionalmente, durante mi estadía en la ciudad alcancé a ver un concurrido campeonato de fútbol entre los estudiantes-maestros awajún hombres, el que se llevó a cabo en las instalaciones del ISP.

Por el contrario, en la universidad y en el ISP privado de Jaén no se acoge a los maestros y sus hijos pequeños que llegan desde zonas bastante lejanas. Durante la visita que realicé observé a los estudiantes-maestros en las aulas pero no alcancé a ver a ningún niño. Asimismo la universidad privada, si bien se ubica en un edificio alto, no tiene una biblioteca apropiada ni cuenta con las tesis de sus alumnos. Es más, la pequeña biblioteca estaba constituida por una improvisada oficina en un segundo piso de muy baja altura que

⁵¹Una estudiante-maestra awajún de la universidad privada de Jaén, viajó a la ciudad con sus pequeños hijos y una niña de aproximadamente trece años para que se encargue del cuidado de los niños menores. Según me comentó una docente del ISP público, la niña fue a realizar unas compras a una tienda cercana pero no regresó más. Se dio anuncio a la policía y se informó a través de la radio local sobre la desaparición de la niña awajún. Las maestras estudiantes del ISP público se mostraron angustiadas frente a lo sucedido.

contaba con una sola ventana, al que accedí a través de una escalera bastante empinada y de escalones estrechos. Me dio la fuerte impresión que un piso había sido dividido en dos a modo de “ganar espacio”. La “biblioteca” servía de oficina al responsable de la filial y contaba con un par de sillas, un escritorio, pocos estantes con escasos libros y varios costales y bolsas de plástico apilados unos sobre otros. Debajo de la “biblioteca” un grupo de estudiantes esperaba en cola para ser atendidos por jóvenes mujeres sentadas frente a computadoras en un espacio muy reducido con aire acondicionado. Al consultar por las tesis de los egresados en educación, el responsable de la filial me explicó que recientemente se habían mudado y, por eso, no contaban con ellas.

Las instalaciones del ISP privado lucían solitarias, al final de un pasaje estrecho ubicado en un barrio de la ciudad de Jaén. Contaba con unas pocas aulas en una casa de tipo familiar, viejaya de dos pisos. En la entrada lucían dos grandes avisos que habían perdido su color y nitidez a causa del sol. Se alcanzaban a leer una serie de carreras técnicas pero se indicaba el nombre de otro instituto terciario, ubicado en la ciudad de Bagua, fuera de la región Cajamarca. Es probable que el propietario del ISP privado de Jaén sea también dueño del Instituto Superior Tecnológico (IST) ubicado en Bagua, región Amazonas y que use los mismos anuncios para ambas instituciones. Asimismo un aviso en hoja de papel pegado en una pared advertía a los estudiantes que efectúen a tiempo sus depósitos de mensualidad y se consignaba un número de cuenta. Busqué por algún encargado pero no hubo respuesta.

En resumen, los contrastes entre los centros privados de Jaén y el ISP público son claros. El ISP y la universidad privada operan en limitadas condiciones de infraestructura y no cuentan con una biblioteca. El ISP público, por el contrario, muestra un ambiente limpio, ordenado y amplio, cuenta con una biblioteca, cafetería y espacios para practicar deportes (canchas de fútbol). Por lo que pude conocer, cuenta con algunos docentes comprometidos con la formación de los maestros indígenas. Resalta el hecho que el ISP público ideara maneras de brindar algunos soportes a las maestras madres, fuera del formato tradicional, que les permita concluir su formación en mejores condiciones.

Los centros privados son totalmente rechazados por los docentes entrevistados (salvo una docente) y los estudiantes-maestros encuestados del ISP público por tratarse de una

educación que explota las necesidades y anhelos de los estudiantes. La crítica arrastra también a los estudiantes-maestros que acceden a ella, quienes serían considerados responsables de su mala preparación académica.

Relación ciudadano-Estado

En el apartado anterior se señalaron diferencias de fondo entre los centros privados y el ISP público ubicados en Jaén, las que fueron mencionadas por los docentes entrevistados y observadas por la investigadora. La orientación de los centros privados parece ser ciertamente el afán de lucro por lo que brindan una oferta educativa que no reúne las más mínimas condiciones.

Esta situación ha sido plenamente identificada por los maestros awajún entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados, quienes denominan a esta oferta educativa: “negocio”, “engaño”, “estafa” y “explotación”. La realidad educativa de los estudiantes-maestros interpela acerca de cómo se vive la relación entre la escuela y los ciudadanos. En una educación mercantilizada no existe una comprensión de la educación como un bien social para todos los peruanos es decir una educación como un derecho.

Ahora bien, para uno de los entrevistados, Isaías Torres, la oferta educativa privada no sólo es un “negocio” sino una estrategia diseñada por el Estado peruano para mantener a los awajún en una condición desaventajada. En una conversación informal con Isaías, cuando era vicepresidente de la organización indígena local en el año 2013, manifestó con convicción que la educación privada era diseñada por el Estado para perjudicar a los awajún. Las palabras de Isaías llevan a pensar en la profunda desconfianza de los indígenas peruanos hacia las políticas del Estado. Como sostienen Santos y Barclay (2010, p.38) “Las percepciones negativas que los asháninka, awajún y wampis tienen de los blancos nacionales o foráneos, están, sin duda, marcadas por su experiencia histórica con aquellos, plagada de instancias de explotación, epidemias, despojo, matanzas y esclavitud”.

En particular, las relaciones entre el Estado y el pueblo awajún remiten a un suceso trágico en la historia peruana reciente. El 5 de junio del 2009 ocurrió el conflicto conocido como “Baguazo”, el que, según cifras oficiales, dejó 33 personas (23 policías y 10 civiles)

fallecidas, un agente de la Policía Nacional desaparecido, siete procesos judiciales y ninguna acción contra los responsables políticos. El origen del conflicto se remonta al segundo gobierno de Alan García (2006-2011), periodo en el que se suscribió un paquete de decretos legislativos que afectaban directamente a las tierras de las comunidades nativas de la Amazonia bajo el pretexto que la aprobación de dichas medidas era una condición para implementar el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos. El paquete de decretos buscó facilitar la disposición de las tierras ancestrales de los pueblos indígenas sin una consulta previa.

Adicionalmente el ex presidente del Perú hizo una serie de declaraciones lamentables y escritos infundados en donde tachaba a los awajún y wampis de “ciudadanos de segunda clase” y “perros del hortelano”⁵². Importa resaltar que el conflicto colocó a los pueblos indígenas de la Amazonía en el ojo público y generó que la capital conociera, por primera vez, al movimiento indígena amazónico, particularmente a la Asociación Indígena de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), la que cuenta con 36 años de vida institucional. La “masacre de Bagua” (Santos y Barclay, 2010) mostró la invisibilización histórica sobre los pueblos indígenas de la selva peruana a partir de una visibilización contemporánea (Greene, 2009).

Durante una de mis visitas al ISP público de Jaén, una docente, quien labora muchos años en la institución, me propuso brindar una clase a los estudiantes-maestros indígenas. Durante el transcurso de la misma un maestro awajún pidió la palabra, se puso de pie e increpó en voz alta que el ex presidente del Perú, Alan García, había insultado al pueblo awajún diciéndoles que eran “gente de segunda clase” y “perros”.

En otra ocasión, en una comunidad wampis en el alto río Santiago, en el año 2012, observé un grupo de aproximadamente 10 niños entre 5 a 13 años, quienes con prendas de vestir sujetas alrededor de la cabeza y cargando palos de madera simulando las lanzas que los awajún y wampis usan en ceremonias importantes y que portaron durante el “Baguazo”,

⁵²Para mayor información ver: <http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/para-entender-los-procesos-judiciales-del-baguazo/> y <http://larepublica.pe/politica/5305-baguazo-radiografia-de-un-conflicto-sin-culpables-en-su-sexto-aniversario>; <http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/para-entender-los-procesos-judiciales-del-baguazo/>

gritaban en voz en cuello: “¡5 de junio, nos han matado!”.

Todo ello revela que el recuerdo del conflicto está presente entre los awajún y wampis, lo que alimentaría un sentimiento de que el Estado, en alianza con empresas extractivas, se ha propuesto exterminarlos (Santos y Barclay, 2010). De ahí que la “desconfianza” de Isaías Torres sobre la existencia de una educación superior que no cumple con condiciones mínimas tenga un claro fundamento.

Al mismo tiempo, las palabras de Isaías me llevan a pensar en una variación en la mentalidad de algunos awajún. El acceso a la educación formal constituyó el anhelo de amplios sectores populares, entre estos indígenas, y respondió al deseo de participar en condiciones más justas en la sociedad nacional. No obstante, los programas privados de educación a distancia de Jaén son definidos como “negocio”, “engaño” y “explotación”. Incluso son comparados, por un estudiante-maestro encuestado, con el abuso sufrido por muchos pueblos indígenas de la Amazonía durante la dramática época del caucho⁵³. Es probable que la educación como un “engaño” y una “explotación” produzcan frustración y una percepción de fracaso entre los maestros que acceden a ella.

La historia peruana reciente muestra que el surgimiento del conflicto armado interno estuvo asociado a desigualdades históricas y a la ambigua promesa de la educación así como a su carácter autoritario. De hecho, el conflicto estalló en el seno del espacio educativo (universidades, institutos superiores pedagógicos y escuelas secundarias) (Sandoval, 2004). Según Remy (como citada en Sandoval, 2004) durante el tiempo de la violencia en el Perú “La única presencia estatal, el maestro rural, terminó en muchas zonas tendiendo la red de ingreso de Sendero Luminoso a los poblados rurales, red que nunca el Estado había utilizado para asegurar la calidad de la educación” (p.8).

⁵³El auge de la explotación de gomas silvestres amazónicas así como su debacle respondió al mercado internacional en el S. XIX. La demanda del producto por los Estados Unidos y países europeos generó su extracción en las cuencas amazónicas. Señala Chirif (2012, p.12) “Para los pueblos indígenas amazónicos la explotación del caucho fue un proceso devastador por la manera como fueron, literalmente, cazados para obligarlos a trabajar en esta actividad, y torturados y asesinados cuando los capataces de los campamentos caucheros consideraban que no habían recogido suficiente cantidad del producto. La ausencia del Estado, la impunidad de la que gozaban esos capataces y su sistema de ganancias, que consistía en un porcentaje de la cantidad de gomas recolectadas, llevaron a que se desataran atrocidades [...]”

De acuerdo con Ames (2010, p.36) “[...] al desbordar la capacidad de absorción de los egresados, la educación podía terminar cumpliendo un rol de movilización y crisis social, uno de cuyos efectos podemos observar justamente durante el conflicto armado interno”. Los años de violencia en Perú empujan la reflexión hacia la importancia de una educación que no genere falsas promesas y reproduzca desigualdad, lo que parece estar ocurriendo entre los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo producto de la desatención estatal en la regulación de la oferta educativa privada así como del abandono en la formación docente para maestros indígenas.

Educación intercultural bilingüe y desigualdad

El desarrollo de los dos apartados anteriores permiten comprender de qué manera la educación privada, en el contexto de la privatización por defecto, a la que acceden los maestros awajún del Alto Mayo se constituye, desde el punto de vista de los actores entrevistados, como un “negocio” y una “estafa” así como un intento deliberado del Estado peruano por perjudicar al pueblo indígena.

Adicionalmente, la oferta privada de formación docente no repara en la diversidad cultural y lingüística existente en la región donde opera y en el país, a pesar que atiende a maestros indígenas, quienes trabajan en escuelas registradas como EIB.

Según Weise y Laguna (2008) en los países andinos no se reflexionó sobre el rol social de la educación superior y su estrecho vínculo con la realidad sociocultural en la que está inscripta. Los países andinos, con estructuras estatales débiles, habrían arrastrado la herencia colonial en las universidades desarrollando débilmente sus bases científicas, académicas e institucionales.

Oliart (2007) comprende las profundas contradicciones de la educación peruana en el contexto de un Estado poscolonial y racista lo que obstaculiza la democratización de la educación. Ejemplo de ello es un dilema para las élites peruanas durante buena parte del siglo XX, la cual se puede resumir en una pregunta retórica ¿Cómo brindar una educación a los indígenas si su inferioridad (asociada a ignorancia) es una perfecta excusa para dominarlos? (Oliart, 2007). De esa manera, sobre una sociedad fragmentada (Oliart, 2007)

se instalaron las políticas educativas neoliberales que, respondiendo a una agenda estructurada globalmente, no tomaron en cuenta las características de la configuración del Estado peruano.

De acuerdo con Weise y Laguna (2008) Perú posee un sistema con mayor grado de exclusión y privatización que los vecinos Ecuador y Bolivia. Además se ubica por debajo del promedio en inversión en educación en la región (Weise y Laguna, 2008). En los últimos años Weise y Laguna (2008) identifican la diversificación y expansión del sector privado, de manera tal que poco menos de la mitad de la población universitaria se educa en el heterogéneo sector privado. Dicho esto, el fenómeno de la privatización por defecto se vincula con el servicio de EIB produciendo desigualdad.

La EIB propone una forma de atención de “Fortalecimiento cultural y lingüístico” para las escuelas EIB del Alto Mayo, lo que supone la contratación de maestros awajún competentes en lengua awajún y en castellano. Sin embargo, no existió una política del Estado que se responsabilice por la formación inicial ni por implementar programas de profesionalización docente para los maestros indígenas. Por el contrario, la “Nota 14” agudizó esta desatención al colocar la misma valla en la admisión a los ISP privados y públicos para todos los maestros del Perú.

En este escenario, una de las limitadas opciones que tendrían los estudiantes-maestros awajún para profesionalizarse es el acceso a programas privados de bajo costo dirigidas a población de escasos recursos, evidenciándose el carácter desigual del sistema educativo. En efecto, los dos programas a distancia de Jaén no reúnen las condiciones mínimas para formar docentes, peor aún, docentes indígenas que trabajan en el servicio de EIB.

En el contexto de un serio déficit de maestros indígenas con formación pedagógica, la contratación docente en el servicio de EIB permite la contratación de maestros sin formación concluida. De ahí que se produzca un circuito diferenciado al de la educación no EIB, donde los maestros deben contar con certificaciones pedagógicas en el marco de la política docente conocida como Reforma Magisterial. Aún más, alrededor de la mitad de los maestros awajún del Alto Mayo contratados en las UGEL, se profesionalizan o bien son egresados de los cuestionables centros privados. Se produce así desigualdad entre los

perfiles de los docentes awajún que trabajan en la EIB y los maestros no EIB así como una desvaloración por parte de los padres y madres de familia hacia los primeros.

Desigualdad entre los awajún

Además de las implicancias de la privatización por defecto en la desigualdad en la EIB y en el sistema educativo, se estarían configurando tres expresiones de desigualdad entre los awajún del Alto Mayo. La primera de ellas se refiere a una jerarquización entre los maestros awajún. La segunda expresión de desigualdad se vincula con la escolarización de los estudiantes awajún a cargo de los estudiantes-maestros awajún. La tercera tiene que ver con la diferenciación entre las dos márgenes del Alto Mayo, donde se ubican las escuelas y comunidades awajún que pertenecen a la UGEL Rioja y Moyobamba.

De acuerdo con Feldfeber (2007) los docentes constituyen hoy una categoría social cada vez más heterogénea, con crecientes niveles de desigualdad interna y con contradicciones en su conceptualización. Entre los maestros awajún del Alto Mayo se puede identificar algunos docentes destacados y un buen número de estudiantes-maestros. Entre los últimos están los que provienen de los cuestionados centros privados, y, los estudiantes-maestros del ISP público.

Algunos docentes awajún destacados responsabilizan a los estudiantes-maestros por acceder a la oferta de formación docente privada de Jaén. Es posible que algunos docentes destacados hayan desarrollado una idea de élite meritocrática (Sandel, 2011) en una sociedad, como la awajún, la cual presenta una estratificación interna⁵⁴ (Greene, 2009). La idea de élite meritocrática por parte de los docentes destacados indicaría una concepción acerca de sus trayectorias profesionales asociadas únicamente a un esfuerzo personal y, a un merecimiento moral sin tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas que las posibilitaron. Algunos docentes destacados entrevistados elaboran una lectura crítica de los

⁵⁴La promoción de la agricultura por parte del Estado peruano en la región San Martín produjo una situación adversa para los awajún. En este escenario el alquiler de tierras permitió la emergencia de una “pequeña clase de terratenientes awajún que conforman un tipo de burguesía rural” (Greene, 2009:219) Las familias dominantes, por ejemplo vinculadas con la fundación y titulación legal de las comunidades, perciben mayores rentas producto del alquiler de las mejores tierras. De ese modo acceden a bienes de consumo e invierten en la educación de sus hijos. Por ello en el Alto Mayo existe una estratificación económica que preocupa a los líderes awajún (Greene, 2009).

estudiantes-maestros y los responsabilizan sobre su deficitaria formación pedagógica la que es atribuida a su desinterés y falta de voluntad en perseguir una educación superior que no responda al fenómeno de la privatización de la educación.

No obstante, algunos docentes destacados pierden de vista que la oferta de profesionalización docente pública no existe más en la provincia de Moyobamba y en la ciudad de Jaén y que, por ello, sólo es posible acceder a la formación docente privada en la modalidad a distancia. Las condiciones de formación del profesorado awajún han variado con el tiempo y, en particular, con el surgimiento de una oferta privada de bajo costo. Los estudiantes-maestros no han tenido en los últimos años la oportunidad de profesionalizarse en el ISP público lo que probablemente haya influido en su decisión por acceder a la oferta privada. De ahí que no sea justo establecer comparaciones sobre la formación profesional de los maestros awajún sin tener en cuenta el contexto educativo.

De ese modo, los docentes destacados tienen fuertes reparos con la educación entendida como un “negocio” y una “estafa”, sin embargo, algunos de ellos parecen responsabilizar a los estudiantes-maestros⁵⁵ por acceder a ésta. Quizás sin sopesar lo suficiente el desinterés y debilidad regulatoria del Estado por proveer una adecuada formación docente a los maestros awajún así como por establecer y garantizar estándares en la oferta educativa privada.

Una muestra de la descalificación hacia los estudiantes-maestros se observa, principalmente, en las opiniones del profesor Gustavo. El docente considera que los

⁵⁵ Además, la relación entre el grupo de docentes destacados y los estudiantes-maestros podría responder a una manera de lidiar con el conflicto propia del carácter faccionalista del conjunto jívaro, donde coexiste cierta “hostilidad institucionalizada” junto a mecanismos que permiten niveles de articulación social (Santos y Barclay, 2007). En el grupo jívaro-candoa “la relación con el otro no se basa en el intercambio recíproco sino en la depredación, la cual busca garantizar la vida e identidad propias aún a expensas de la vida e identidad de los otros.” (Santos y Barclay, 2007: xxxii) Una característica de los awajún es la competitividad entre los líderes varones (Greene, 2009) (El grupo de docentes destacados está formado por cinco hombres y una mujer). El prestigio entre los awajún se ve asegurado como parte de un sistema de posiciones sociales no fijas donde cualquiera es plausible de ser evaluado por otro dispuesto a demostrar sus propias capacidades (Greene, 2009). Quizás un sustrato cultural que promueve la búsqueda individual de una máxima autorrealización influya en que figuras de prestigio, como son los docentes destacados, examinen y cuestionen a los estudiantes-maestros. Algunos docentes destacados buscarían establecer un perfil de autoridad frente, y quizás también a costa, de los estudiantes-maestros, lo cual contribuye a su desprestigio. Por ello el colectivo de maestros awajún se mostraría con divisiones internas.

estudiantes-maestros awajún conciben al trabajo docente como un “hobby”. Se señaló anteriormente que algunos awajún del Alto Mayo alquilan sus tierras para fines agrícolas. Por ello, según Gustavo, no precisarían de un trabajo para vivir y el trabajo como docente aportaría un ingreso que no es indispensable configurándose como un “hobby”. Entonces, “para no estar en su casa de lunes a viernes” optan por un trabajo como docente que constituye un “hobby”. Gustavo comparó cómo concibe un docente no indígena su trabajo en la medida que su subsistencia y la de su familia depende totalmente de éste. Por ello, para Gustavo, valoran su trabajo más que un docente awajún.

No obstante, los pueblos indígenas amazónicos configuran la forma más extrema de marginación social. Cáceres et al. (2016) muestran que la pobreza es tres veces mayor y la pobreza extrema siete veces mayor en población indígena amazónica que en población castellanohablante. Así también la precariedad del trabajo (medida como informalidad laboral) es mayor en pueblos indígenas amazónicos. Por ello, el señalamiento del docente contrasta con el hecho que los estudiantes-awajún financian una educación superior privada para trabajar y acceder a un salario, aunque exista cierta heterogeneidad económica entre los awajún del Alto Mayo.

La configuración histórica del trabajo docente influiría en hacer atractiva la carrera docente pues permite cierta estabilidad (Birgin, 2000) frente al precario e informal mercado laboral. El trabajo asalariado es una construcción histórica que permitió la inclusión de los trabajadores en la esfera pública, asimismo articula la vida y permite adquirir una identidad social (Birgin, 2000). Los estudiantes-maestros awajún buscarían un nivel de protección social con el acceso al trabajo docente, así como una identidad social. Aún más en la situación de grupos sociales como el pueblo indígena awajún, cuyo escenario futuro se vislumbra incierto producto de una serie de amenazas a sus territorios, recursos naturales y salud.

Si el trabajo como docente constituye un “hobby”, resulta difícil entender cómo muchos maestros indígenas se interesan y realizan acciones concretas respecto a su profesionalización. Por ejemplo, los maestros awajún se autofinancian una educación privada, un buen número de maestros reclaman la reapertura del programa de titulación del

ISP público y algunos maestros awajún gestionan la supervisión de un parlamentario awajún sobre una cuestionada universidad privada.

De igual modo, si el trabajo docente constituye un “hobby” sería difícil explicar las razones por las que los estudiantes-maestros trabajan en escuelas consideradas, por ellos, remotas. Por ejemplo, para la maestra Elia el trabajo resultaba sacrificado pues permanecía durante buena parte del año escolar en una comunidad lejos de su familia y su menor hija. En algunos años escolares tuvo que caminar durante horas cargando a su niña y sus artículos personales, entre éstos víveres y una cocina pequeña con la finalidad de trabajar. El docente Tomás Cáceres narra algunas vicisitudes de su trabajo en comunidades remotas, los altos costos del transporte que disminuían su salario y las dificultades para realizar una serie de actividades que, por lo general, son realizadas por las mujeres awajún, como cocinar y lavar ropa.

Tanto Elia como Tomás provienen de comunidades colindantes con la Carretera Marginal pero dentro de sus recorridos profesionales han trabajado en comunidades distantes de sus comunidades de origen, donde debían vivir durante buena parte del año escolar pues salir implica la inversión de importantes recursos. Más bien, para estos dos maestros el trabajo docente constituye un sacrificio que permite obtener un salario. De igual modo, un docente awajún titulado, quien realizó sus estudios pedagógicos fuera del Perú, expresó que un aspecto central del trabajo docente, a diferencia de otros, por ejemplo, en una ONG, es el seguro de salud que cubre a su esposa e hija. De esa manera, el trabajo docente percibido como un “hobby” revela la sospecha hacia los estudiantes-maestros por parte del docente destacado pues duda acerca de la relevancia del trabajo docente en la supervivencia y bienestar de los maestros awajún, lo que explicaría las razones por las que no asumirían su trabajo con suficiente responsabilidad.

Otro aspecto que permite visibilizar la diferenciación jerárquica entre el profesorado awajún se relaciona con la contratación docente. Algunos docentes destacados entrevistados conciben la contratación de los estudiantes-maestros en las UGEL como “una oportunidad” y una “facilidad”. Para Tobías Dávila, especialista de la UGEL:

“[...] actualmente los docentes EIB no están preparados, no son profesionales,

estamos dando una pista para que ellos vayan a estudiar a distancia, entonces ellos con primer a cuarto ciclo están trabajando, hay una oportunidad porque todavía los docentes no optan por el título [...]", “[...] Por el momento los docentes están estudiando en Jaén a distancia ellos trabajan de marzo a diciembre, después en enero y febrero se van a estudiar [...] Estamos apoyando a ellos porque no hay profesionales [...]"

(T. Dávila, comunicación personal, 07 de enero del 2016)

La “oportunidad” y la “pista” mencionados por Tobías, así como la “facilidad” señalada por Patricio Taipe hace referencia al “apoyo” dado a los estudiantes-maestros awajún al contratarlos en las escuelas. Si bien el motivo para contratarlos es precisado (el déficit de maestros indígenas con formación profesional), Tobías parece concebir a la contratación de estudiantes-maestros como un favor que se hace a estos maestros. Se oculta entonces el fundamento por el que los maestros awajún trabajan en las escuelas EIB, que es brindar una educación en la lengua materna de los estudiantes awajún, así como fortalecerla y desarrollarla. Asimismo Tobías parece no tener en cuenta las causas de la falta de formación profesional de los awajún que es la desatención estatal sobre la formación profesional de los docentes indígenas amazónicos, a diferencia de Elmer y Patricio.

En suma, la conceptualización de la contratación de estudiantes-maestros awajún como un favor en beneficio de los mismos es problemática por dos motivos. En primer lugar, se oculta el fundamento real de la contratación de estudiantes que es el desinterés del Estado en profesionalizar a los docentes indígenas amazónicos. Razón por la cual no hay un número suficiente de maestros indígenas con formación pedagógica. No se puede, entonces, atribuir la responsabilidad al estudiante-maestro por la baja calidad de la educación. Con todo, la mayoría de los maestros destacados demandan una mejor educación para los jóvenes estudiantes y señalan las responsabilidades estatales al respecto. En segundo lugar, el fundamento real de la contratación de estudiantes-docentes awajún parece invisible. Éste responde a la necesidad de garantizar una educación que parta de los referentes culturales de los pueblos indígenas y que sea en lengua materna, lo que repercute en la poca claridad acerca de los objetivos de la EIB.

En resumen, una primera expresión de desigualdad entre los docentes awajún del Alto Mayo se refiere a una diferenciación interna entre los maestros awajún debido a las condiciones educativas desiguales entre ambos grupos. Situación que no es analizada por todo los maestros destacados produciendo, en algunos casos, una concepción de élite meritocrática que jerarquiza al profesorado awajún del Alto Mayo. Esta expresión de desigualdad sería visibilizada a partir de la concepción del trabajo docente como un “hobby”, sugerida por el docente Gustavo, así como la conceptualización de la contratación docente como un “favor”, señalada por Tobías.

Una segunda expresión de desigualdad entre los awajún tiene que ver con las repercusiones en la escolarización de los niños y niñas, pues los docentes responsables de su educación responden a la endeble preparación pedagógica de los programas privados. La inconsistencia de la formación docente mercantilizada difícilmente desarrolla en los maestros indígenas una reflexión sobre su historia, cultura y lengua subalternizadas como tampoco conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para llevar adelante su trabajo. Antes bien, la pobreza educativa de los estudiantes-maestros refleja que el conocimiento en el Perú está relacionado con el lugar que ocupan los individuos en la fragmentada sociedad peruana (Oliart, 2007).

Una tercera expresión de desigualdad entre los awajún es que los estudiantes-maestros del Alto Mayo provienen, mayoritariamente, del ámbito cercano a la Carretera Marginal y a zonas urbanas, las que corresponden a la margen derecha del Alto Mayo, jurisdicción de la UGEL Rioja. En esta zona existen escuelas de los tres niveles de la educación básica. Por el contrario, en las comunidades ubicadas en la margen izquierda del río Mayo, zona de mayor lejanía a espacios urbanos, y perteneciente a la jurisdicción de la UGEL Moyobamba, la mayoría de escuelas primarias son de tipo unidocente y no existe ninguna escuela del nivel secundario, lo que obstaculiza la culminación de la educación básica. En otras palabras, la ubicación geográfica condiciona el acceso desigual al sistema educativo entre las comunidades awajún del Alto Mayo.

Además, los estudiantes-maestros awajún proceden principalmente de las comunidades ubicadas lindantes con ámbitos urbanos. Las plazas para maestros bilingües en algunas

escuelas de la margen derecha (UGEL Rioja) son anheladas debido a su ubicación “céntrica” pues, algunas de ellas, les permite viajar diariamente entre sus domicilios y las escuelas. De hecho, estas escuelas son ocupadas en su mayoría por los egresados y titulados maestros awajún, quienes han realizado su formación pedagógica en ISP públicos. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes-maestros son contratados en la margen izquierda (UGEL Moyobamba), donde los servicios educativos remiten a una mayor inequidad. En vista que aproximadamente la mitad de los maestros contratados provienen de la cuestionada educación privada, se evidencia desigualdad entre ambos márgenes, ofreciéndose un servicio educativo diferenciado.

Para resumir, se desarrolló el apartado sobre el crecimiento desregulado de la educación superior privada que se enmarca en la privatización por defecto. Este fenómeno participa de la transformación de la identidad del maestro awajún y en su desvalorización produciendo escollos y desigualdad en la EIB. Los aspectos analizados presentaron, en primer lugar, los contrastes entre la oferta privada y pública a las que acceden los maestros awajún. Parece claro que la orientación de los centros privados de Jaén es el afán de lucro por lo que brindan una oferta educativa que saca ventaja de los maestros ofreciendo un servicio que no cumple con estándares de calidad mínimos. El grupo de docentes destacados desapruueba esta educación privada y en su cuestionamiento parecen arrastrar consigo a los estudiantes-maestros awajún que acceden a ella.

En segundo lugar, el acceso de los awajún a esta oferta de bajo costo (Balarín, 2015) repercute en la problemática relación entre los awajún y el Estado. Asimismo muestra las contradicciones de la promesa democrática de la educación en una sociedad poscolonial como la peruana. En tercer lugar, se producen circuitos desiguales entre la EIB y la educación no EIB en vista de las características de los perfiles de los maestros en ambos servicios. Se evidencia un sistema educativo desigual pues los maestros awajún que trabajan en la EIB acceden a una oferta de formación docente que no reúne condiciones mínimas. Además podrían tener dificultades para acceder y permanecer en instituciones con una mejor oferta educativa. Finalmente, se analizan tres expresiones de desigualdad entre los docentes y población awajún del Alto Mayo a causa del acceso de los estudiantes-maestros a la oferta privada.

Capítulo 9

Transformaciones en los roles del maestro awajún

En el capítulo anterior se desarrolló el fenómeno de la privatización de la educación superior en relación a sus consecuencias en el cambio de la identidad del maestro awajún. Cambio que, por cierto, implica desvalorización. Asimismo se analizaron sus implicancias en la desigualdad en el sistema educativo y entre los awajún.

A continuación se presenta el tercer factor que participa de la transformación en la identidad docente. Cabe precisar que respecto a los dos elementos desarrollados (las modalidades de formación docente y la desregulación de la oferta de la educación superior) este tercer factor no se enmarca en el fenómeno de la privatización de la educación sino en un proceso de transformaciones en los roles del maestro bilingüe y en la configuración de nuevas expectativas hacia éste. Se ubica en otro capítulo pues es un elemento que se diferencia de los dos anteriores al no estar enmarcado en la privatización de la educación. No obstante participa también de la desvalorización del maestro awajún, contribuyendo a producir escollos en la EIB.

Dicho esto, de acuerdo con Oliart (2014) las familias contribuirían o serían indiferentes al desarrollo de la escuela y a los pedidos de las instituciones estatales de acuerdo a la identidad del maestro.

Para Wilson (2001), los maestros son aquellos que capturan, canalizan y convierten en locales las ideas y prácticas nuevas; no son simples empleados ejecutores de la voluntad del Estado. Los maestros han sido, y en muchos casos siguen siendo intelectuales locales, reconocidos y con la autoridad y la responsabilidad de defender y promover el desarrollo de sus comunidades, pueblos y provincias [...].” (Oliart, 2014, p. 93)

A diferencia del señalamiento de Wilson (Oliart, 2014) los estudiantes-maestros awajún que acceden a la educación privada son duramente juzgados por algunos docentes destacados y un líder indígena. De acuerdo con Ames (2010), el lugar que ocupa la escuela

ha ido cambiando en las representaciones de los indígenas durante la segunda mitad del siglo XX. Considero que el lugar que ocupa el maestro ha variado también. Propongo analizar los cambios en la identidad docente del maestro awajún a partir de un conjunto de transformaciones ocurridas en el interior del pueblo indígena en interrelación con el sistema educativo. De hecho, las transformaciones son organizadas en tres momentos que van desde la década de 1970 hasta la actualidad.

Educación formal entre los awajún del Alto Mayo a inicios de la década de 1970

Durante la década de 1950 la influencia protestante del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se extendió por el norte y centro de la Amazonía peruana a través del establecimiento de escuelas bilingües gracias a un acuerdo estatal (Aikman, 2003). La educación bilingüe fue admitida como una aliada entre los grandes grupos de la Amazonia como es el caso de los awajún y los shipibo-konibo. De hecho, la primera escuela del ILV tuvo un maestro awajún y se implementó en 1953 (Aikman, 2003).

Greene (2009) afirma que los awajún valoran la educación formal porque les dio herramientas para enfrentar la explotación y engaños en el sistema de habilitación⁵⁶ así como para articularse, en mejores condiciones, a la economía local. Además, el sistema educativo produjo “agentes de la modernidad indígena cada vez más politizados y con conciencia interétnica” (Greene, 2009, p.168). Ejemplo de ello es el maestro bilingüe (hombres, no mujeres) quien emergió como una nueva clase de autoridad indígena y se constituyó como el más importante intermediario entre su grupo familiar y la sociedad dominante. Así, el maestro bilingüe se constituyó en mediador político y defensor de las identidades étnicas colectivas e interétnicas (Greene, 2009). Los misioneros lingüistas creían en el papel protagónico de los maestros locales debido a su conocimiento de la lengua indígena y su relaciones de parentesco con los niños y niñas (Aikman, 2003).

⁵⁶ El sistema de habilitación o enganche se caracteriza por tener un patrón de reclutamiento de trabajadores que anticipa la entrega de recursos económicos o bienes comerciales a los mismos con el fin de incorporarlos al trabajo. Se basa en la subvaluación del aporte del trabajo del indígena y la sobrevaloración de los recursos y bienes entregados. Por ello conduce a un endeudamiento permanente en medio de relaciones de peonaje y servidumbre.

Entonces en la década de 1970, la identidad del maestro bilingüe en las comunidades awajún del Alto Mayo muestra un amplio reconocimiento y prestigio. Brown (1984) explica:

Cada una de las comunidades nativas tiene un maestro para la enseñanza de la educación primaria, y una comunidad tiene dos maestros. Todos los maestros son nativos, en la mayoría provienen del alto Marañón, y todos recibieron por lo menos una parte de su entrenamiento por el Instituto Lingüístico de Verano en Yarinacocha. Por su educación y experiencia, el conocimiento del mundo no-nativo que tiene el maestro bilingüe es mucho más amplio que el de los demás nativos del alto Mayo. En algunas comunidades, los maestros son las únicas personas que pueden preparar documentos oficiales como solicitudes, o que tienen familiaridad suficiente con el idioma castellano para hacer los trámites relacionados con la venta de productos agrícolas. Por eso, mientras el apu es la persona que oficialmente representa la comunidad, en verdad es el maestro bilingüe el que tiene más contacto con las autoridades no-nativas fuera de la comunidad. Hay pocos apus actuales que hablen el castellano con facilidad para comunicarse bien con los hispano-parlantes. Por tanto, el maestro es reconocido como el intermediario entre los miembros de la comunidad y la cultura nacional. Como tal, tiene mucha influencia dentro de la comunidad. (p.128)

Brown (1984) continúa:

La otra fuente de la influencia relativa del maestro bilingüe es económica. Aunque el sueldo de un maestro es muy modesto en comparación a otros empleados estatales, es grande desde la perspectiva nativa. En 1978, casi todas las radios, tocadiscos, relojes y otros objetos fabricados que daban prestigio eran propiedad de los maestros. La influencia relativa del maestro ha facilitado, en algunos casos, que establezcan matrimonios poligínicos con mujeres de la comunidad, aumentando así su prestigio [...]. [...] los maestros son una fuerza importante en las actividades diarias de la comunidad. En el Alto Mayo, los maestros convocan la mayoría de reuniones de los padres de familia [...]. Las comunidades dependen de los maestros

para informarles sobre acontecimientos de fuera del mundo aguaruna que les afectan [...]. (p.128)

En consonancia con los señalamientos de Brown, el especialista de la UGEL Moyobamba, Tobías Dávila, afirmó que en décadas anteriores “el docente era todo, era el jefe, el sanitario, era maestro, era de todo, todo solucionaba los problemas”. En ello coincide el presidente de la organización indígena, Isaías Torres, quien señaló “Yo creo que antiguamente los profesores eran los más, sabía castellano, awajún, sabía todo, era como quien asesoraba al jefe y orientaba las gestiones de la comunidad, todo era el profesor.”

Entonces, hace más de cuarenta años, la identidad del maestro bilingüe exhibía un elevado estatus entre las comunidades awajún del Alto Mayo, lo cual se debía a su mayor cercanía y conocimiento sobre el mundo no awajún. Además de una función intermediaria y política, exhibía una función pedagógica. Ejemplo de ello, un criterio para seleccionar el lugar de residencia por parte de población awajún fue “la calidad de enseñanza del maestro bilingüe” (Brown, 1984). Un mayor acceso a bienes occidentales contribuyó también a su prestigio, así como su pertenencia a familias awajún de tradicional poder político. Factores externos al maestro bilingüe posibilitaron su prestigio como es el caso de la presencia de pocos bilingües y alfabetizados entre la población awajún del Alto Mayo.

Cambios en la identidad del maestro bilingüe hacia fines de la década de 1970.

En un segundo momento se iniciaron transformaciones en la identidad del maestro bilingüe como causa de su rol de agente de cambio. Brown (1984) precisa:

A pesar de que los maestros son nativos, con sus raíces en los valores tradicionales, su bilingüismo y entrenamiento les han dado una orientación que es muy diferente a la tradicional. Colectivamente, ellos ven su papel como transformador (modificador): educar a los niños, informar a los adultos sobre las realidades de la sociedad nacional peruana, y guiar la comunidad en la dirección de algún tipo de desarrollo social y económico [...] Los maestros fueron instrumentos en la conformación de asentamientos nucleados, la titulación oficial de las comunidades,

y la intensificación de actividades agropecuarias. Algunos han participado en la organización de la cooperativa agraria de Bajo Naranjillo y en el establecimiento de contactos entre las poblaciones aguarunas de San Martín, Amazonas y Loreto con el fin de abrir caminos para la comunicación pantribal [...]. (p.128)

Brown hace referencia al maestro awajún como un actor social y político con autonomía para orientar a las familias y comunidades. Para el año 1978, Brown (1984) contabilizó 10 maestros bilingües y aproximadamente 310 alumnos en 9 comunidades nativas del Alto Mayo. Si bien el sistema de educación bilingüe en buena parte de la Amazonía indígena estuvo bajo el control del ILV, a fines de los años setenta el Ministerio de Educación tuvo un control más directo, por lo que las escuelas bilingües del Alto Mayo fueron administradas por los Núcleos Educativos de Moyobamba y Rioja (Brown, 1984).

Para este periodo, la mayoría de los awajún estaban de acuerdo con la educación primaria para sus hijos y las relaciones entre los awajún y el sector educación eran bastante más cercanas que con otros sectores del Estado, a pesar que habrían sido motivados por la educación formal para dejar de lado “muchos de sus modos tradicionales de conocimiento (tales como los que incluyen en rituales, cantos y mitos)” (Brown, 1984, p. 220).

Las comunidades participaban a través de la construcción de las escuelas y las casas para los maestros así como la compra de útiles escolares. Al mismo tiempo demandaban escuelas secundarias en las comunidades. En efecto, los jóvenes awajún se interesaron por continuar estudios superiores y técnicos pero esta oferta era inexistente a fines de los años setenta en el Alto Mayo (Brown, 1984).

Hacia fines de la década de 1970 Brown (1984) identifica un proceso de cambio en la prestigiosa figura de los maestros bilingües. Explica:

“Actualmente, hay indicios de que la influencia política de los maestros está disminuyendo lentamente en el alto Mayo. He mencionado que su influencia viene de dos direcciones principales, su experiencia y familiaridad con el mundo no-nativo, más su afluencia relativa en comparación con otros nativos. Ahora bien, con la adquisición de dinero por medio del cultivo del arroz, la diferencia económica

entre los maestros y otros miembros de la comunidad está disminuyendo. Además, el programa de educación bilingüe fomenta el bilingüismo y alfabetismo entre un sector creciente de la población aguaruna. Como la educación bilingüe tiene apenas seis años en la región, todavía no hay nativos del Alto Mayo con una educación secundaria, y solamente unos cuantos han terminado la primaria. No obstante, en los próximos años puede esperarse una participación más intensa de nativos del alto Mayo en las transacciones oficiales, que anteriormente fueron llevadas a cabo por maestros. Esto probablemente será favorable porque las comunidades serán menos dependientes de los maestros quienes a su vez estarán liberados de las responsabilidades múltiples que les quitan tiempo de su tarea más importante: la educación” (Brown, 1984, p. 129).

La educación del ILV tuvo como principal motor de cambio al maestro bilingüe (Greene, 2009; Aikman, 2003). El acceso a la educación formal produjo población awajún alfabetizada y bilingüe. Además las actividades agrícolas permitieron el comercio y el acceso a recursos económicos. De ese modo, las diferencias entre los maestros bilingües y los awajún se fueron diluyendo pues los maestros dejaron de tener el monopolio sobre la lengua castellana, la escritura y el acceso a bienes de consumo.

Por ello el prestigio del maestro awajún sufrió modificaciones a fines de los años setenta, escasos años después que el ILV iniciara labores en el Alto Mayo. Entonces, la educación bilingüe del ILV, iniciada en 1972, produjo profundas transformaciones en la sociedad awajún lo que, a su vez, contribuyó a modificar la posición privilegiada del maestro bilingüe y su rol como sujeto social y político. En efecto, la educación bilingüe participó de los cambios que contribuyeron al desprestigio de su principal aliado.

El estudiante-maestro awajún en la actualidad

A propósito de un tercer momento de cambios en la identidad del maestro awajún, el especialista bilingüe de la UGEL Moyobamba Tobías Dávila señala:

“[...] pero ahora con la influencia cultural del mundo occidental ha habido divisiones, entonces el docente sólo tiene que ver en el aula, pero los docentes no están en el aula de lunes a viernes, a veces me voy dos días a monitorear y los docentes no permanecen en sus aulas”. (Dávila, 2016)

Desde una perspectiva gubernamental los roles asumidos por los docentes bilingües han atravesado modificaciones y, en la actualidad, se demanda prioritariamente su función pedagógica en las escuelas. Además la presencia del sector educativo es mayor que décadas anteriores en el Alto Mayo. Ejemplo de ello es la implementación de dos programas de soporte pedagógico que permiten la evaluación del desempeño del maestro así como su entrenamiento. Los “especialista bilingües” de organismos intermedios como la UGEL y la DRE, visitan algunas escuelas verificando la asistencia de los maestros y, en ocasiones, también su desempeño en las aulas y comunidades. De igual modo, debido a los programas de soporte pedagógico, como el Programa de Educación Logros de Aprendizaje - PELA y el Soporte Pedagógico Intercultural - SPI, los docentes-acompañantes (como es el caso de Gustavo, Elmer y Tomás) conocen de primera mano la labor de los maestros desde una posición de mayor estatus. De ahí que, actualmente, exista una mayor regulación y control sobre el trabajo del maestro bilingüe que en décadas anteriores.

Adicionalmente, el presidente de la organización indígena local, Isaías Torres, reflexionó sobre las transformaciones en la identidad del maestro awajún.

“[...] Como que un tiempo hubo eso, los padres estaban muy integrados con los alumnos y los docentes, como que después los docentes se han apartado. Yo creo que eso ha pasado por el tipo de profesor que tenemos, un muchacho que recién está estudiando primer ciclo de vacaciones y se fue a trabajar y va a encontrar un dirigente curtido que sabe, como va a poder discutir ese tema, va a salir aprendiendo o le van a enseñar a él. A veces no se reúnen con los padres de familia, como que se apartan, pero un profesional formado pedagógicamente en su carrera, va a la comunidad, va a poder explicar, reunirse con la gente, va a ver la forma” [...] “Por ejemplo yo voy enseñar en castellano hablo en castellano y ni siquiera hablo bien mi

español entonces, hay profesores bilingües ahora que tienen dificultad que no conocen, les preguntan “Profesor a ver háblame ¿qué es bikut, o qué es nungkui, quién era etsa, quién es ajutap?”. No te va a decir. Entonces ellos tienen que conocer esa historia para poder enseñar a los niños, los antiguos profesores sí saben. Hay muchos profesores, bueno yo digo profesores, pero a veces no conocen, entonces yo creo que antiguamente hace 20 años los profesores eran los más, sabía castellano, awajún, sabía todo, era como quien asesoraba al jefe y orientaba las gestiones de la comunidad, todo era el profesor, ahora eso se perdió, ¿por qué?, porque los profesores son recién terminando su secundario, el jefe puede haber estudiado más y a veces el profesor tiene vergüenza.”

(I.Torres, comunicación personal, 06 de enero del 2016)

Isaías parece atribuir el distanciamiento entre los docentes y las familias a la falta de formación pedagógica de los estudiantes-maestros. No toma en cuenta las transformaciones culturales acaecidas en la sociedad awajún, muchas de ellas producidas por la educación formal. Stoll (como citado en Ames, 2010) señala que el ILV confirió una orientación evangélica, civilizatoria e individualista a la formación de los maestros bilingües, confrontándolos con los valores tradicionales de los pueblos indígenas de la Amazonía. De acuerdo con Ames (2010) la formación de los “maestros-líderes” bilingües por el ILV acarrió tensiones con las comunidades.

Así, frente al rol del líder persuasivo, que comparte y da más generosamente que otros, se imponía una figura nueva, de carácter más autoritario, y que consideraba sus pertenencias como propiedad privada, y a la vez alejado de las actividades tradicionales como la caza y la agricultura, todo lo cual creó serias tensiones entre estos líderes y sus comunidades y, eventualmente, entre ambos y el propio ILV. (p. 39,40)

Además, desde los años setenta el ejercicio del liderazgo político entre los awajún del Alto Mayo se ha ido reconfigurando. Ejemplo de ello es la conformación y consolidación de líderes políticos en la figura de los “jefes de las comunidades” y “dirigentes” bastante diestros en una diversidad de negociaciones y gestiones frente al movimiento indígena,

instituciones públicas, organismos no gubernamentales y agencias de cooperación en un contexto internacional favorable a la diversidad cultural y a la conservación ambiental en la Amazonía. De ahí que la figura de un intermediario, como lo fue el maestro bilingüe, no sea más requerida. Adicionalmente, como señala Isaías, algunos jóvenes estudiantes-maestros conocen poco acerca de sus tradiciones y prácticas culturales debido a la influencia de la escuela (Brown, 1984) y no orientarían su trabajo hacia las necesidades y objetivos colectivos de su pueblo. Es decir, la educación formal tanto del ILV como del Estado, generó el debilitamiento de los conocimientos y saberes tradicionales de los awajún, lo que produce reparos en Isaías.

Ahora bien, una aspiración que poseen los docentes destacados hoy acerca del maestro awajún que trabaja en las escuelas EIB del Alto Mayo es que sean docentes profesionales. Patricio Taipe explica las actuales expectativas de algunas familias awajún en relación al docente.

“La realidad es muy diferente no, por ejemplo la realidad de un hispanohablante para ellos si llegaría a contratar a un docente que no es titulado reventarían los padres de familia, si hay docentes formados como va a venir a enseñar uno que no tiene su formación completa. Pero en awajún es una realidad muy diferente, en awajún dicen que la educación que reciben los niños son de estudiantes, ‘están estudiando’, dicen los padres de familia, ‘si terminó su secundaria el año pasado ahora viene a ser profesor’. ¿Qué calidad de educación se da a los alumnos?, ese problema hay, entonces no va a dar una enseñanza de calidad como uno que tiene experiencia, que tiene tiempo trabajando, que tiene 5 años estudiando, no va a ser igual, uno que estudió 5 años y uno que está estudiando 2 meses. Esa es la realidad que existe [...]”

(P.Taipe, comunicación personal, 12 de enero del 2016)

La insuficiente voluntad estatal para profesionalizar docentes indígenas produjo el déficit de maestros bilingües y profesionales lo que genera circuitos educativos desiguales entre indígenas y no indígenas, situación examinada por el docente Patricio. Por un lado, los no indígenas tienen docentes profesionales y por otro, los awajún tienen estudiantes-maestros.

Según Patricio la “calidad de educación” se refiere a condiciones como contar con maestros profesionales, es decir, importa su “saber técnico” que le permita construir aprendizajes en los niños y niñas awajún. Los estudiantes-maestros son observados por las familias pues no serían capaces de “dar una enseñanza de calidad”.

Para los docentes Patricio y Gustavo así como para el presidente de la organización indígena, Isaías, algunas familias awajún aspiran contar con un maestro profesional por lo que envían a sus hijos a escuelas de caseríos donde no existe el servicio de EIB. El perfil de maestro anhelado se aleja de las condiciones sociales y educativas que atraviesan los awajún del Alto Mayo. Sin embargo, los awajún del Alto Mayo no logran acordar una posición unificada respecto al docente bilingüe. En una conversación informal, en el año 2013, cuando Isaías Torres era vicepresidente de la organización indígena, me comentó que para los awajún del Alto Mayo es muy complicado sentar una posición clara frente a qué maestros deben atender a los niños y niñas en las escuelas. A mi entender, Isaías hacía referencia a un buen número de jóvenes awajún quienes trabajan como estudiantes-maestros por lo que si se acordara una postura frente a los organismos locales e intermedios del sector, incidiéndose en la no contratación de estudiantes, el trabajo de los estudiantes-maestros del Alto Mayo se vería amenazado lo que produciría conflictos entre los awajún⁵⁷.

Según los señalamientos de los dos docentes, las expectativas de las familias awajún en relación al docente bilingüe han atravesado modificaciones. A inicios de los años ochenta Brown (1984) afirma que pocos awajún del Alto Mayo accedían a la educación primaria. Sin embargo, en las últimas décadas un mayor número de población awajún accede a la educación básica e incluso superior por lo que están familiarizados con el sistema educativo y exhiben nuevas demandas como son el cumplimiento de las horas pedagógicas y el uso de materiales educativos, señalados por Patricio Taipe.

Santos y Barclay (2007) sostienen que los pueblos del conjunto jívaro, a pesar de

⁵⁷Frente a un número insuficiente de maestros awajún con formación pedagógica, una eventual propuesta entre unos pocos líderes y maestros awajún sería contratar maestros awajún de otros ámbitos geográficos, o bien maestros no awajún. En este sentido, la ex directora de la UGEL Moyobamba, en el año 2013, fue enfática al afirmar que cuando no se contratan maestros awajún del Alto Mayo, la organización indígena local junto a la institución pública Defensoría del Pueblo se acercan a la UGEL a realizar, con vehemencia, sus reclamos.

experimentar fuertes procesos de cambio debido a presiones externas, muestran una particular continuidad cultural. Desarrollan la búsqueda y captura del poder del “otro”, la que no se restringe a fuentes tradicionales de poder sino que considera fuentes ligadas a la modernidad. En efecto, los awajún resaltan, entre los pueblos indígenas amazónicos del Perú, por impulsar la educación superior de sus jóvenes. Ello explicaría que el grupo de maestros destacados así como el presidente de la organización indígena local se muestren bastante interesados por contar con maestros profesionales. Ejemplo de ello, el joven presidente de la organización indígena ha desarrollado acciones como es la gestión con la universidad católica para que a través de becas brinden una formación inicial a los futuros maestros awajún del Alto Mayo. De hecho, cuando la investigadora laboraba en una institución local en el año 2013 el dirigente me solicitó asesorara a la organización indígena en la elaboración del currículum para el programa de formación docente en EIB de la universidad católica.

Los docentes destacados y el presidente de la organización indígena local, y probablemente también muchas familias, coinciden en demandar una educación formal que fortalezca la lengua y cultura awajún⁵⁸, así como en la figura de un maestro bilingüe con formación pedagógica. No obstante esta expectativa se ve confrontada con la realidad del déficit de maestros awajún profesionales. Es decir, se trata de un perfil del maestro awajún, hoy por hoy, inalcanzable. Así, la realidad del abandono estatal presenta una disyuntiva, para algunos docentes y familias awajún, entre elegir maestros que conocen la lengua indígena o maestros con formación pedagógica.

Ahora bien, otra demanda acerca del maestro awajún indica que algunos entrevistados aspiran a una igualdad en la contratación del docente que trabaja en el servicio de EIB y el que trabaja fuera de la EIB.

La contratación docente en Perú distingue la contratación de docentes no EIB de la de los

⁵⁸La EIB como política educativa guarda relación con las propuestas de los propios docentes y dirigentes indígenas entrevistados en la medida que consideran necesario contar con docentes bilingües y que la educación formal no conduzca a la homogeneización cultural y la pérdida de la lengua. De hecho, Elmer Pérez comparó a los awajún con sus vecinos en el Bajo Mayo, los kewcha-lamistas, cuya lengua materna es el castellano. Elmer reafirmó su postura con relación a una educación intercultural y bilingüe. Asimismo, en más de una ocasión he escuchado a Isaías mencionar que “un indígena habla la lengua indígena, sino no es indígena.”

maestros EIB. La actual Reforma Magisterial, implementada por el MINEDU desde el 2012, establece como obligatoria la certificación pedagógica de todos los docentes así como su evaluación asociada a incentivos salariales en una carrera meritocrática. El marco político y pedagógico en el que se basa la EIB lleva a una contratación docente que prioriza el manejo de la lengua indígena por sobre la formación profesional. Se contrata a estudiantes-maestros pues no existen suficientes maestros indígenas formados pedagógicamente que puedan dar el servicio de EIB, para lo cual es indispensable hablar la lengua indígena en el caso de los awajún del Alto Mayo.

El presidente de la organización indígena local, es categórico en afirmar que los docentes indígenas no deben ser contratados si son estudiantes. Afirma “deben ser tratados igual”, con relación a la contratación de docentes no indígenas. El profesor Gustavo Delgado, quien tiene experiencia en los dos programas de soporte pedagógico que implementa el Ministerio de Educación (Trabaja como docente acompañante en el SPI y tuvo una experiencia por tres años en el PELA), cuestiona el proceso de contratación de docentes en el servicio de EIB pues “sólo se revisan los expedientes y se evalúa lengua awajún, no la parte pedagógica”. Zoila, especialista de la UGEL Rioja, parece coincidir al señalar que “hacer llegar un certificado”, no necesariamente refleja una adecuada formación.

Para Gustavo es fundamental evaluar “la parte pedagógica, ver un mecanismo para que se evalúe así sea puros bilingües, ver un mecanismo, porque con el expediente uno puede traer cualquier certificado, ¿Cómo comprobar su veracidad? No es confiable. No está bien esa manera de contratar”. Gustavo afirma que, a pesar que es bilingüe, rindió exámenes con docentes monolingües. Propone una contratación que considere una evaluación de la lengua indígena y de la “parte pedagógica”. A partir de su experiencia como acompañante del programa PELA, desarrollado en la margen derecha del alto Mayo entre el 2013 al 2015, Gustavo mencionó, con indignación, que los maestros awajún no logran planificar una sesión de aprendizaje, a pesar que son estudiantes por lo que, según afirma, deberían tener los aprendizajes “frescos”. Esta apreciación influye en su opción por evaluar a los maestros awajún antes de contratarlos. Sin embargo, no señaló qué implicancias tendría tal evaluación.

Los señalamientos de los dos docentes en relación con la veracidad de los certificados de formación docente tienen asidero en la dudosa legalidad del programa a distancia del ISP y de la universidad privada de Jaén así como en acusaciones de corrupción en las contrataciones de los docentes a cargo de las instituciones locales del sector educación.

Patricio, como los demás docentes destacados, reclama una “educación de calidad” en referencia a un vínculo entre formación pedagógica y logro de aprendizajes en los estudiantes. Gustavo afirmó que los docentes awajún son constantemente criticados por los padres de familia debido a su inconclusa formación pedagógica. Por eso, desde hace unos pocos años, algunas familias awajún habrían optado por enviar a sus niños y niñas a las escuelas de los caseríos mestizos cercanos en la búsqueda de un docente que haya concluido su formación pedagógica. Por ello Gustavo aseguró que “la EIB está en emergencia”.

De ese modo, Patricio y Gustavo no concuerdan con los criterios de contratación docente en la medida que se evalúa el conocimiento de la lengua indígena y no el saber pedagógico de los maestros. Al parecer, Pancho y Gustavo cuestionan la contratación que prioriza el conocimiento de la lengua indígena frente al saber pedagógico-didáctico.

Ahora bien, para el presidente de la organización indígena local, Isaías Torres, la formación pedagógica inicial es indispensable. Sus opiniones son cercanas a las de Gustavo Delgado. Isaías cuestiona la “oportunidad” y “facilidad” brindada a los estudiantes-maestros al contratarlos. Reclama un trato igualitario entre maestros awajún y maestros no indígenas en el proceso de contratación. Aún más, Isaías Torres intuye que el Estado peruano de manera deliberada permite una educación privada básica y superior que configura un “engaño” y un “negocio” con la finalidad de mantener a los awajún en una condición desfavorable. De acuerdo con Isaías el futuro de su pueblo pasa necesariamente por una educación en igualdad de condiciones. El señalamiento del presidente de la organización indígena del Alto Mayo sobre la igualdad en la contratación docente llama a analizar los alcances y limitaciones de las políticas diferenciadas en la medida que para algunos de sus “beneficiarios” no significarían un trato justo.

Desde la experiencia de algunas universidades públicas, las que a través de programas de

discriminación positiva acogen a jóvenes indígenas, Rivera (2014), lidereza andina, reflexiona:

Sostenemos que no deberíamos aspirar a sistemas diferenciados sino complementarios y equitativos, es decir, una universidad pública que dé cuenta de la diversidad y esta se exprese en los enfoques académicos pues no somos dos mundos separados, aunque en nuestra historia pesan estructuras signadas por el racismo y la discriminación, que nos han llevado a significarnos como diferentes y enfrentados. La instauración de universidades diferenciadas no hace más que repetir estas estructuras de exclusión, con el agravante del abandono, precariedad y hasta discriminación [...]. (p.9)

Desde la experiencia argentina, Bordegaray y Novaro (2004) señalan que la demanda educativa de las poblaciones originarias responde a un trato diferenciado junto a un acceso igualitario a “lo común”. Con la EIB se produjeron circuitos educativos diferenciados a la educación no EIB, sin embargo, las investigadoras se preguntan si la atención a los pueblos indígenas no estaría justificando la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales.

Dicho esto, el tratamiento igualitario para docentes indígenas y no indígenas podría significar que ambos se acojan a la política docente conocida como Reforma Magisterial (RM), para la que es indispensable la certificación pedagógica⁵⁹. De ese modo estudiantes-maestros awajún así como egresados sin título pedagógico no serían contratados, lo cual resulta problemático en dos sentidos. Por un lado, se vulneran los derechos de los estudiantes a recibir una educación intercultural y bilingüe. Por otro lado, se trata a todos los docentes peruanos por igual sin tomar en cuenta la exclusión y abandono estatal hacia los pueblos indígenas amazónicos en el Perú, lo que produjo su acceso a la educación formal en desiguales condiciones y en periodos bastante posteriores al resto de peruanos,

⁵⁹La política docente actual, la Reforma Magisterial (RM), establece que las certificaciones son obligatorias para estar en la carrera docente. Desde la lógica del servicio de EIB se prioriza el manejo de la lengua antes que las certificaciones. Como afirma la directora de la DIGEIBIRA, no se han dado las condiciones como para exigir a los indígenas que tengan una formación pedagógica concluida. Empero, la contratación de estudiantes-maestros que son competentes en la lengua awajún y no cuentan con formación pedagógica concluida produce un circuito diferenciado y desigual con relación a la educación no EIB, donde todo docente debe contar con certificación pedagógica en el marco de la Reforma Magisterial.

incluso andinos⁶⁰. De ahí que medir con la misma vara a todos los docentes no parece justo ni ético.

En efecto, una consecuencia negativa de un trato igualitario fue mencionada por la directora de la DIGEIBIRA. Con la implementación de la Reforma Magisterial se eliminó la estabilidad laboral (nombramiento) de algunos docentes indígenas, quienes sin tener el título profesional fueron nombrados en escuelas EIB años atrás. No obstante, los docentes fueron nuevamente contratados debido al déficit de docentes bilingües profesionales. De ese modo, se evidencia una tensión entre las políticas con pretensión universalista y las políticas diferenciadas.

En conclusión, se observa que en un tercer momento de cambio en la identidad del maestro awajún, la figura de éste se muestra desvalorizada. Los elementos que influyen son: la orientación del sistema educativo propuesto por el ILV, un mayor control estatal sobre el desempeño del maestro awajún en las escuelas, la pérdida de conocimientos sobre la historia y cultura del pueblo indígena por parte de algunos jóvenes maestros, nuevas aspiraciones respecto a un docente awajún profesional así como expectativas sobre una contratación igualitaria entre docentes awajún y no indígenas.

Ahora bien, las demandas en torno al maestro indígena llevan a interrogarse sobre las transformaciones en las aspiraciones de algunos docentes, líderes y familias indígenas quienes cuentan con mayores niveles educativos. Asimismo cabe preguntarse por cómo aborda el sistema educativo tales expectativas. Ansión (2011) afirma que el pacto social en torno a la escuela en el Perú emergió del encuentro y negociaciones entre las familias y los profesores. Las familias buscaron integrarse a la sociedad cambiando su posición en ella y los docentes encontraron además de un trabajo, una fuente de prestigio.

⁶⁰ Los awajún responden a un acceso a la educación más tardía en comparación con otros peruanos, por ejemplo población rural andina. De hecho, no existe diferencia entre la tasa nacional de acceso a la educación superior y la tasa de acceso de población rural andina. No obstante, la tasa de acceso a educación superior de población indígena amazónica muestra grandes distancias con relación a la tasa de acceso nacional así como a la tasa de población rural andina (Chirapaq, 2014).

De acuerdo con Ansion (2011) los fundamentos del antiguo pacto social alrededor de la escuela están en crisis pues el mismo fue construido en base al anhelo de la población por educarse. Con el aumento de la cobertura, sobretodo en primaria, el reclamo se posiciona en la calidad de la educación. En efecto, las familias con mayores niveles educativos conocen la escuela por dentro y por ello tienen mayores exigencias hacia los maestros. “Los profesores, por su parte, no pueden ya asentar su prestigio en el solo hecho de ocupar el lugar simbólico de prestigio. Su saber poco actualizado y su pedagogía poco eficaz los deslegitima en una sociedad en la que han dejado hace tiempo de tener el monopolio del saber oficial” (Ansion, 2001, p.289). La desvalorización hacia el estudiante-maestro awajún devalúa, entonces, tensiones en el pacto social entre la escuela EIB y las familias así como expectativas insatisfechas respecto al sistema educativo.

Aunque en menor medida, algunas demandas con relación al sistema educativo y al rol del maestro indígena, estarían influenciadas por la implementación de políticas y programas educativos como son las evaluaciones censales de estudiantes (ECE) y las acreditaciones de las instituciones de educación superior en el marco de la LRU. De hecho, algunos docentes entrevistados mencionaron los bajos resultados en la ECE y la falta de acreditaciones del ISP privado como elementos asociados a la baja intensidad de la formación pedagógica de los estudiantes-maestros. De hecho, estos docentes dudaban de una posible mejora en la ECE mientras no se cuente con docentes awajún con una formación pedagógica que no forme parte de la educación-“negocio”. Asimismo mencionaron que sólo “confiaban” en el ISP público refiriendo su acreditación por el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE) en el marco de la implementación de la LRU.

A modo de hipótesis, otros factores que podrían participar de las transformaciones en la identidad del maestro awajún en la actualidad son, en primer lugar, una mayor cobertura educativa que permitió que no sólo las familias de la élite nativa accedan a la educación formal. Por eso los estudiantes-maestros no contarían con el reconocimiento de pertenecer a las familias más prestigiosas. En segundo lugar, inicialmente el maestro bilingüe fue hombre (Greene, 2009). Brown (1986) señala que las mujeres awajún tenían una posición

subordinada en temas políticos y pocas eran docentes a inicios de los años ochenta. En la actualidad un creciente número de mujeres son maestras aunque no se llega a la igualdad. Ejemplo de ello, del total de 47 maestros awajún contratados por la UGEL Rioja en el 2016, 20 son mujeres, es decir el 42%. En tercer lugar, podría existir una distancia generacional entre cuatro de los maestros destacados entrevistados y los estudiantes-maestros, lo que podría influir en cómo los primeros perciben a los estudiantes-maestros.

Para concluir, en el presente capítulo se discutieron las transformaciones en la identidad del maestro bilingüe a partir de tres factores interrelacionados: las modalidades de formación docente, la privatización y mercantilización de la educación superior, así como los cambios en los roles del maestro bilingüe y nuevas demandas hacia ellos. Los tres elementos permiten profundizar en las dinámicas que generan la deslegitimación del estudiante-maestro awajún, lo que obstaculiza la EIB. Respecto al tercer elemento se analizó la posición del docente bilingüe en el contexto social y cultural de los awajún del Alto Mayo de acuerdo con tres periodos distintos. En el último periodo se revelan nuevas expectativas respecto al maestro awajún, las que se ven confrontadas con la realidad.

Capítulo 10

Privatización por defecto: Entendiendo la oferta de educación superior a la que acceden los estudiantes-maestros awajún. ¿De qué se trata y de qué formas repercute en el sistema educativo?

En este capítulo se desarrolla cómo se llegó a producir una oferta educativa de bajo costo que responde al fenómeno de la privatización por defecto así como cuáles son sus implicancias en la dimensión social de la educación a partir del caso investigado: la formación docente de los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo.

Para empezar es necesario precisar que las políticas de privatización corresponden a una agenda global difundida por las organizaciones internacionales, las que produjeron políticas de gobierno de la educación similares, a nivel formal, en muchos países (mayor participación del sector privado en la educación⁶¹, devolución de capacidades, autogestión escolar y participación local). Las consecuencias de estos procesos, no obstante, dependen de cómo las reformas han sido reapropiadas en diferentes contextos (Balarín, 2012).

Ahora bien, en América Latina los Estados no lograron construir capacidades para garantizar la universalidad de derechos civiles, políticos y sociales. Sobre esta ciudadanía parcial e incompleta se llevó a cabo la implementación de políticas neoliberales en la región (Iazetta, 2008). De ese modo durante los años noventa se implementaron políticas de desregulación, se promovió la austeridad fiscal y se dio una apertura económica. Se vendieron activos públicos con las “privatizaciones” y el Estado dejó de proveer derechos como son la educación, salud y seguridad social, los que pasaron a depender de relaciones en el mercado, produciendo así una sociabilidad marcada por la responsabilidad individual (Iazetta, 2008; Gentili, 1998). De ahí que se produjera una desprotección y precarización de la ciudadanía ocasionando mayor desigualdad (Iazetta, 2008; Gentili, 1998).

⁶¹ Para Ball (2014) la adopción de tendencias de privatización constituye un proceso de imposición en tanto son presiones políticas y económicas desde agencias multilaterales con la finalidad de lograr una reforma de los Estados en relación a nuevos modos de acción y organización.

Ahora bien, en Perú, la segunda mitad de la década de 1980 dejó un Estado incapaz de proveer bienes y servicios sociales así como un país asolado por el conflicto armado interno y la hiperinflación (Pease y Romero, 2013). En un contexto de profunda crisis económica y política se dio paso a un draconiano y ortodoxo ajuste estructural bajo el gobierno de Alberto Fujimori durante los años noventa (Oliart, 2007). Fujimori liberalizó ampliamente la economía. Así, se sancionaron leyes que favorecían la inversión extranjera y se cortó radicalmente el gasto público. El Estado peruano, entonces, quedó marginado de la gestión los servicios públicos (Pease y Romero, 2013).

En el campo de la educación las políticas neoliberales asumen que más mercado y menos Estado es la salida a los problemas educativos. Por eso se proponen medidas como la privatización y la descentralización (Gentili, 1998). En el Perú se buscó crear un mercado educativo que promoviera la transferencia de la conducción y gestión de los centros educativos públicos a entidades promotoras, lo cual obtuvo el rotundo rechazo de grupos organizados de la sociedad civil y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTEP) pues sintieron amenazada la gratuidad de la enseñanza. Por ello esta iniciativa fue dejada de lado (Balarín, 2012). Entonces se llevaron a cabo modificaciones menos directas bajo el supuesto que generarían menos rechazo (Balarín, 2012). Es por ello que se sanciona, en 1996, una política que influenció poderosamente en el escenario educativo: el Decreto Legislativo N° 882 o “Ley de promoción de la inversión en Educación”. En este escenario se originó el aumento explosivo de la oferta educativa privada en el país.

De acuerdo con Cuenca (2015b) tres hipótesis sostuvieron la liberalización de la oferta educativa universitaria. La primera afirmaba que se ampliaría la oferta y la cobertura, lo cual efectivamente sucedió. Ejemplo de ello, son algunos estudiantes-maestros awajún quienes conforman una primera generación en sus familias en acceder a la educación secundaria y/o universitaria. La segunda hipótesis aseguraba que se democratizaría la educación universitaria, sin embargo, en los dos quintiles más pobres de la población peruana la cobertura alcanza sólo un 10% y en el quintil más rico el 45%. Aún más, sólo el 1% de los indígenas amazónicos accede a la universidad. La tercera hipótesis señalaba que el mercado se encargaría de regular la calidad del servicio. No obstante, la investigación y el nivel académico de los docentes es básico, la empleabilidad de los egresados es baja e

incluso, entre el 2004 al 2010, hubo un aumento de hasta seis puntos porcentuales en el subempleo profesional (de 29% a 35%) (Cuenca, 2015b). Por todo ello la ampliación de la educación universitaria produjo desigualdad. De ahí que la población pobre no logre necesariamente la movilidad social esperada (Cuenca, 2015b).

Entre los años 2001 al 2009 se dio una progresiva transferencia de capacidades desde el MINEDU hacia las regiones. La Ley General de Educación (2003) es el marco normativo para el proceso de descentralización. Sin embargo a nivel formal existieron discontinuidades e indefiniciones, a nivel local insuficientes capacidades, así como tendencias hacia el clientelaje y la corrupción. Todo ello llevó a que la descentralización sea parcial (Balarín, 2012). Balarín (2015, p.45) agrega que el proceso de descentralización educativa iniciado en el 2004 en un contexto de “regulación bastante débil y engorroso ha llevado a una independización casi total del sector privado respecto al sector público”.

El Estado peruano se caracteriza por presentar una importante debilidad institucional, las políticas no tienen necesariamente un carácter vinculante y las capacidades del gobierno son limitadas (Balarín, 2015). Además, el carácter poscolonial y racista del Perú obstaculiza la comprensión de la educación como un derecho. De acuerdo con Oliart (2007), el sistema educativo en el Perú está embebido en formas nacionales y locales de relaciones de poder no democráticas que moldean sus características. Por ello, los discursos y las prácticas “modernas” se mezclan con formas de diferenciación social y subordinación, generando contradicción en la promesa democrática de la educación (Oliart, 2007). Interesa destacar que sobre estos elementos estructurales y las particularidades del periodo de crisis de los años ochenta se liberaliza el sector educativo.

En efecto, respecto a la participación del sector privado, los cambios en el gobierno de la educación, en consonancia con agendas globales, resignificaron sus pautas. Así, la configuración del Estado peruano y la crisis de los años ochenta, confluyeron en una “creciente división entre la educación pública y la privada, que subraya y profundiza las desigualdades sociales existentes” (Balarín, 2012, p.28). De ahí que se advierta de una privatización educativa y la creación de un “apartheid educativo” (Consejo Nacional de Educación, 2005).

Como se discutió previamente, de acuerdo con Balarín (2015) el fenómeno de la privatización de la educación en Perú corresponde a una “privatización por defecto”. A partir de una amplia revisión bibliográfica Balarín (2015) afirma que en los países donde tuvieron lugar procesos de privatización por defecto y donde no existe financiamiento público a la demanda, como es el caso de Perú, los impactos respecto a la segregación son más marcados. En efecto, las brechas en términos de capital social, cultural y económico median la posibilidad de elección de los centros educativos. En el escenario de privatización por defecto es probable que la oferta educativa privada incluya centros educativos de muy alta calidad así como otros con características por debajo de cualquier estándar.

Una consecuencia de la existencia de instituciones educativas privadas que no alcanzan condiciones mínimas fue revelada a partir de los resultados de pruebas estandarizadas tales como la Evaluación Censal del Estudiante⁶² (ECE) y la prueba PISA. En relación con los resultados de la ECE 2014 se observa que en áreas con alta concentración de estudiantes pobres, los resultados de las escuelas privadas tienden a ser más bajos que las escuelas públicas (Miranda, 2015; Balarín, 2015). Respecto a la prueba ECE 2015, las instituciones privadas, en comparación a las públicas en el nivel primaria, logran mejores resultados en 90 de 454 distritos mientras que en secundaria en 243 de 438 distritos a nivel nacional (Ñopo, 2016). Una aproximación comparativa de las prueba PISA entre los años 2000 al 2009 en algunos países de América Latina indica que el Perú si bien no presenta un alto grado de desigualdad social relativa como es el caso de Brasil, se destaca por ser uno de los que tiene un mayor grado de desigualdad educativa relacionada con el nivel socioeconómico (Benavides, León y Etesse, 2014). Por ello la privatización en el Perú habría producido mayor desigualdad.

A continuación se analiza cómo la privatización por defecto, en referencia a la formación docente a la que acceden los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo, se aleja de los objetivos sociales de la educación. Es decir, objetivos pertenecientes a otras dimensiones

⁶²La Evaluación Censal del Estudiante o ECE es una evaluación estandarizada anual que mide las áreas académicas de comprensión lectora y matemáticas a niños y niñas de segundo de primaria y de cuarto de primaria de la modalidad EIB en escuelas públicas y privadas del Perú. Desde el 2015 se aplica también para el 2° de secundaria.

de lo educativo, no sólo económicos, a los que la educación debería aportar (Balarín, 2015). A partir de una revisión bibliográfica, Balarín (2015) propone analizar la privatización educativa desde un enfoque multidimensional y señala algunos criterios de evaluación como son: la eficacia (en referencia al logro de resultados en pruebas estandarizadas), la eficiencia (con relación al gasto) y otros principios de orden ético-político relacionados entre sí tales como la equidad, la cohesión social, la justicia social y el derecho a la educación (Balarín, 2015).

Me interesa resaltar los criterios vinculados a la dimensión política y social de la educación en tanto se relacionan con los objetivos de la EIB⁶³. Uno de estos criterios es la equidad, la que se centra en la búsqueda de igualdad para alcanzar oportunidades, resultados y recursos (Balarín, 2015). Para Benavides (2007) resulta central la noción de equidad pues el logro de la igualdad de resultados supone el diseño de políticas diferenciadas para compensar inicios diversos en sociedades desiguales como la peruana. En Perú una mayor igualdad de acceso y de oportunidades (Dubet, 2015) en la educación pública no llevó a una mayor igualdad en los resultados de la educación.

Para el caso del fenómeno de la privatización por defecto, la heterogeneidad de instituciones educativas muestra que existen escuelas de bajo costo y de baja intensidad, lo que ocurriría también en el nivel superior. Kitmang (2016) precisa para el caso de la educación básica:

“En el contexto educativo peruano del 27% de la matrícula privada, el 50% de estudiantes se encuentran en instituciones de bajo costo, con pensiones menores a 150 soles al mes, el 44% en escuelas de mediano costo (de 150 a 400 soles⁶⁴) y solo el 6% en escuelas de alto costo. A partir de esta clasificación se puede decir que, a nivel nacional, las instituciones privadas obtienen resultados heterogéneos y que escuelas privadas de bajo y mediano costo logran que una menor proporción de sus

⁶³El objetivo del Plan Nacional de EIB al 2021 es “Brindar un servicio educativo relevante y pertinente que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de la EIB en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística”. (Plan Nacional de EIB al 2012, 2016, p. 21)

⁶⁴ 145 soles es aproximadamente 45 dólares americanos y 400 soles, 121 dólares americanos.

estudiantes obtengan un nivel satisfactorio en comparación a sus pares en las instituciones públicas de primaria”.

Además, una educación con equidad en el nivel superior y en el campo de la formación docente trabaja sobre las condiciones históricas y económicas que mantienen a los pueblos indígenas en condiciones de marginación y pobreza, asimismo reconoce sus recursos culturales y lingüísticos (Fraser, 2012). Según Vargas (2015) existe una creciente heterogeneidad sociocultural en las instituciones de educación superior privadas producto de su alta matrícula⁶⁵. Sin embargo, la universidad subordina y desvaloriza los referentes culturales de los pueblos originarios. Es improbable que los programas de formación docente que responden a la privatización por defecto desarrollen una formación de maestros indígenas coherente con la interculturalidad. En efecto, la oferta de formación docente a la que acceden los estudiantes-maestros awajún no visibilizaría ni menos fortalecería los referentes culturales y lingüísticos de los maestros a los que prepara⁶⁶. Además, esta oferta privada no cuenta con experiencias previas que le permitan transmitir conocimientos académicos en horizontes culturales y lingüísticos desconocidos y subalternizados. Todo ello agravaría los deficientes resultados del servicio educativo que ofrecen.

Adicionalmente, la oferta de formación docente en la modalidad a distancia en la ciudad de Jaén estaría orientada, principalmente, a sectores pobres. De hecho, una parte del alumnado de los referidos programas son maestros indígenas que trabajan sin formación profesional concluida y sin título pedagógico, lo que remite a trayectorias con menores oportunidades educativas. Aún más, son maestros que autofinancian su educación para luego acceder a un trabajo y un salario del Estado.

⁶⁵ La masificación de la educación superior es mayor en las universidades privadas que en las públicas. El crecimiento de la matrícula fue de 3,5 veces en las públicas y de 7,8 en las privadas (Vargas, 2015). Según el Consejo Nacional de Educación, entre el 2005 y el 2012, la matrícula se duplicó en las universidades privadas mientras que el aumento fue menor que la mitad en las públicas. Ello se debería a la mayor selectividad de las universidades públicas así como a los límites establecidos por estas universidades para no sobrepasar su capacidad organizacional (Vargas, 2015).

⁶⁶ La inexistencia de una perspectiva intercultural fue infrecuentemente advertida por los docentes entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados. Es posible que las denuncias sobre las graves irregularidades de la oferta educativa rentista ocupara, las más de las veces, su atención, postergando el debate sobre el abordaje intercultural en los programas de formación docente privados.

En tal estado de cosas el acceso a la educación superior privada no supone una democratización del conocimiento y del poder, sino que revalida la exclusión de saberes indígenas de la educación superior así como reproduce violencia simbólica (Vargas, 2015). Situación que se agrava pues involucra a maestros indígenas que trabajan en el servicio de EIB. De hecho, el acceso a la educación superior privada no generaría en los maestros awajún una reflexión identitaria que lleve a un mayor conocimiento y valoración personal y colectiva en un contexto de marginación histórica hacia los pueblos indígenas como tampoco desarrollaría saberes técnicos propios del campo pedagógico.

Es probable que tales condiciones obstaculicen el desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural por parte de los maestros awajún. Entonces, la grave inconsistencia en la formación pedagógica de los maestros awajún entorpece su desarrollo profesional. Por todo ello, la oferta de educación a distancia a la que acceden los estudiantes maestros awajún no apunta a construir una igualdad de oportunidades y resultados educativos (Dubet, 2005; 2015). Por el contrario profundiza las brechas educativas y genera mayor desigualdad, alejándose así de la equidad en la educación,

Un segundo criterio para evaluar los esquemas de privatización educativa es la cohesión social, la que incorpora como objetivo de las instituciones educativas la participación en una experiencia educativa común entre ciudadanos que no son iguales entre sí. Los sistemas educativos estratificados y segregados no brindan una convivencia común que permita una formación ciudadana en una sociedad democrática. Así, “La segregación entre los estudiantes no permite conocer la diversidad de su sociedad pues se socializan y educan entre pares homogéneos” (CLADE, 2012, p. 28). Por ello, “(...) un sistema educativo que segrega no puede lograr un horizonte de convivencia e igualdad entre sus estudiantes, y más allá, entre ciudadanos y ciudadanas, lo que debe de ser tarea fundamental del Estado” (CLADE 2012, p. 28).

La segregación educativa socava a la EIB pues no promueve una socialización integradora que requiere el país para promover el respeto y valoración hacia la diversidad. En ese sentido, Balarín (2015) afirma que la división entre educación pública y privada profundizó las desigualdades originándose una fragmentación de los servicios educativos. La evidencia

de investigación en diversas partes del mundo muestra que los mercados en la educación aumentan la segregación educativa y la desigualdad (Balarín, 2015). Como se explicó anteriormente, en Perú se liberó la educación en un mercado inexistente y en una sociedad con profundas desigualdades. El discurso que asocia educación con progreso social y ciudadanía así como el credencialismo educativo habrían contribuido a legitimar instituciones educativas privadas a pesar de su dudosa legalidad (Benavides et., 2015). Además, el crecimiento desregulado de los servicios de educación privada fue permeado por la corrupción⁶⁷. Todo ello convergió en la fragmentación del sistema educativo lo que obstaculiza la construcción de una mayor cohesión social.

Benavides et al. (como citado en Balarín, 2015) encuentra que el Perú, en comparación con otros países de la región, presenta la más fuerte asociación entre el NSE y rendimiento escolar. Afirman que el sistema educativo peruano es el más segregado y desigual de la región. Esto coincide con la denuncia del Consejo Nacional de Educación (2015), institución que advierte acerca de la segregación en Perú. Benavides et al. (2015) afirma que existe una segregación relacionada al costo de las universidades lo que se relaciona con la calidad educativa y por ello constituye otra manera de reproducir desigualdad. Para el investigador existiría un acceso desigual según categorías socioeconómicas a la oferta educativa universitaria. De hecho, las nuevas universidades privadas presentan una menor selectividad así como un menor nivel de exigencia que las universidades públicas y que las privadas de más alto estatus. Otorgan credenciales estandarizadas gracias a los requisitos mínimos en las autorizaciones para expedir certificaciones. Así, esta educación privada

⁶⁷El ex ministro de educación, Jaime Saavedra, contó con un amplio respaldo popular y fue impulsor de la Reforma Universitaria, la que busca regular la calidad de las instituciones educativas de nivel superior. Sin embargo, fue censurado por el Congreso de la República a fines del 2016. Diversos analistas y periodistas peruanos advirtieron que la verdadera intención del Congreso fue censurar al Ministro para debilitar la Reforma Universitaria. Cabe precisar que el interés por retroceder en la Reforma tiene origen en los vínculos entre los empresarios educativos y los partidos políticos. De hecho, dieciseis parlamentarios están relacionados con universidades privadas o públicas. Es tal el poder económico de los empresarios de la educación peruanos gracias a las exoneraciones tributarias que poseen, que en las elecciones del 2016 el dueño de la segunda universidad con mayor número de alumnos del Perú, postuló a la presidencia de la República. Asimismo, el ex secretario general de Fuerza Popular y accionista de la universidad con mayor número de estudiantes en el país, tiene abierta una investigación por la Administración para el Control de Drogas de Estados Unidos (DEA) por el presunto lavado de quince millones de dólares. Su hermano es parlamentario por el partido fujimorista. (Para mayor información ver: <https://ojo-publico.com/345/el-poder-detras-de-la-educacion-universitaria-privada>; <http://semanaeconomica.com/article/sectores-y-empresas/educacion/188507-alas-peruanas-que-dicen-los-eeff-de-la-universidad-vinculada-a-joaquin-ramirez/>)

produce impactos negativos en la calidad del aprendizaje y en la inserción al mercado profesional (Vargas, 2015). Este sería el caso de la filial de una universidad privada en la que se profesionalizan un buen número de los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo.

Entonces, la conformación de circuitos educativos impide la experiencia compartida entre ciudadanos de diferentes realidades socioculturales y económicas en las universidades obstaculizando la cohesión social.

Otros criterios para analizar las formas de participación del sector privado en la educación son la justicia social y el derecho a la educación, los que interrogan sobre cómo los diversos paradigmas de gobierno de la educación estructuran los resultados y oportunidades educativas para garantizar una educación justa a todos los ciudadanos (Balarín, 2015).

La preparación pedagógica en dos cuestionables instituciones privadas por cerca de la mitad de los maestros awajún que trabajan en las comunidades del Alto Mayo, indica una considerable presencia de la educación privada de bajo costo entre los maestros awajún. El acceso al servicio educativo dentro del fenómeno de privatización por defecto influye en la tendencia a no demandar una universalización de derechos pues se ocasiona un cambio en la subjetividad de la ciudadanía.

La privatización de la educación produce cambios en la relación entre la escuela y los ciudadanos pues se individualiza transformándose en una relación de cliente y proveedor reconceptualizándose la noción de ciudadanía (Gentili, 1998). Por ello la educación pierde su sentido de espacio de lucha por el derecho a la educación. Así, se piensa a la educación como un bien privado, que se compra y vende en el mercado y que es administrado bajo criterios técnicos, y no como un bien público (Balarín, 2015). De ese modo se debilita la demanda colectiva de la ciudadanía por el derecho a una educación pública, lo que lleva a una despolitización de la educación.

Con todo, los maestros awajún articulan demandas colectivas como es el caso de la presencia del congresista awajún quien, a solicitud de los maestros awajún, inspeccionó la situación del programa a distancia de la universidad privada, asimismo la incidencia frente al Ministerio de Educación para que autorice la reapertura del programa para maestros

indígenas en el ISP público, y, la gestión de la organización indígena local para contar con becas que financien la formación inicial en docencia para los jóvenes awajún.

Conceptualizar a la educación como un bien privado deja bajo la responsabilidad de los ciudadanos su elección. Situación que se agrava debido a la débil regulación en que el mercado educativo peruano se desenvuelve y el menor capital social, cultural y económico de la población awajún. Sus parámetros para juzgar pueden ser imprecisos pues los sectores de menores recursos están peor posicionados para discernir y elegir una oferta educativa adecuada (Balarín, 2015).

Más aún, en los procesos de privatización por defecto no existen mecanismos que limiten los efectos de la desigualdad pues en un mercado educativo sin mecanismos regulatorios, la conformación de circuitos diferenciados se exagera, produciendo un desbalance entre los derechos de los proveedores privados en desmedro del derecho a la educación (Balarín, 2015). De ese modo el mercado educativo se dinamiza a costa de las aspiraciones y del sacrificio de los estudiantes-maestros awajún y sus familias.

Respecto a la calidad de las universidades peruanas, dos hechos reconfiguraron las características de las universidades en el Perú: El primero es que un importante número de universidades fueron creadas antes del DL 882, sin embargo se acogieron a la ley bajo el régimen de “sociedad anónima⁶⁸” lo que permite una ganancia económica a partir de las utilidades generadas por sus miembros. El segundo hecho es que el DL 882 permitió la creación de muchas universidades con beneficios tributarios. La mayoría de ellas se encuentran bajo el régimen de sociedad anónima. Estas universidades orientan su accionar por el mercado y el lucro lo que ocasiona un descenso de la calidad, el relegamiento de la investigación y la reconfiguración de la oferta de carreras (Benavides et al, 2015).

Benavides et al. (2015) analiza los casos de México y Brasil, y explica que algunos factores asociados al financiamiento privado en la educación superior ocasionaría una baja calidad de la oferta educativa. En efecto, la priorización de las fluctuaciones de la demanda en la

⁶⁸Las universidades privadas que funcionan bajo el régimen de “sociedad anónima” tienen un fin lucrativo. Así sus utilidades, es decir, los ingresos menos egresos generados por la universidad son distribuidos entre los accionistas. Las universidades privadas que funcionan como una asociación civil no tienen un fin lucrativo por lo que sus excedentes conforman parte del presupuesto a ser reinvertido con fines educativos.

estructuración de los programas académicos, la preponderancia de la reducción de costos frente a la poca importancia del salario de los trabajadores y la inversión en educación, así como la redirección del presupuesto hacia el marketing confluirían en una minimización de los roles sociales y beneficios públicos de la universidad.

Además de producir impactos negativos en la calidad de los aprendizajes el fenómeno de la privatización no facilita la inserción en el mercado laboral, lo que reproduce desigualdad (Vargas, 2015). De ese modo, la baja calidad de la oferta educativa privada en Perú muestra que las oportunidades y los resultados educativos no están estructurados bajo un principio de justicia social pues no aseguran el derecho a la educación para todos los peruanos.

Para concluir, en este apartado se retomó la discusión sobre cómo una agenda educativa estructurada a nivel mundial es redefinida de acuerdo a las características propias del Estado y sociedad peruana así como a la crisis política y económica en la que se inicia la implementación de políticas neoliberales. De esa manera la promoción de la inversión privada en la educación peruana convergió en el fenómeno de la privatización por defecto. Dicho fenómeno permite entender la naturaleza y las características de la formación docente a la que acceden los maestros awajún del Alto Mayo. La privatización por defecto produce implicancias negativas en la dimensión ético, política y social de la educación pues profundiza las inequidades, obstaculiza la cohesión social y debilita el sentido de la educación como un derecho para alcanzar la justicia social. Todo ello se aleja de los fundamentos y objetivos de la política de EIB.

Parte IV. Conclusiones

En la presente tesis se dio cuenta de las implicancias causadas por la confluencia de la privatización de la educación y la formación docente de maestros awajún en la reproducción de desigualdad en la EIB así como en la desvalorización de los docentes awajún. A modo de conclusión se reorganiza el análisis a partir de dos dimensiones exploradas en la relación entre la privatización por defecto y la política de EIB. Una de ellas se sitúa en una discusión teórica en tanto revela las repercusiones de la formación docente, que responde a una educación privada con fines de lucro que explota la equidad con una deficiente calidad, en la política de EIB. Para ello se parte de criterios propios del aspecto ético, social y político de la educación como son la equidad, la cohesión social y el derecho a la educación con el objetivo de sopesarlos en el análisis de las implicancias del acceso de los maestros awajún a la oferta educativa privada de formación docente. Así se revela que la formación de los maestros awajún en centros educativos privados de bajo costo, enmarcados en la privatización por defecto, debilita a la EIB pues es incongruente con los fines de esta política.

De hecho, la referida formación docente privada no reconoce ni valora la diversidad cultural, lingüística y ambiental del país, menos aún se orienta hacia la construcción de una sociedad democrática. Sin embargo, el entrecruzamiento con la EIB no es sólo teórico sino también “real” pues la degradación de la identidad del docente awajún produce escollos en la EIB respecto a su reconocimiento como posibilidad educativa.

La segunda dimensión explorada en la relación entre la privatización por defecto y la política de EIB sitúa la discusión acerca de la desvalorización del maestro awajún como resultado de tres factores. Los dos primeros remiten a la educación privada de bajo costo en la figura de un programa de formación docente en la modalidad “semipresencial” brindado por una filial de una universidad privada así como una profesionalización docente ofertada por un ISP privado. El surgimiento de la educación privada de bajo costo en el contexto de privatización por defecto es problemática pues produce desigualdad en el sistema educativo (EIB) así como ocasiona una oferta de formación docente fragmentada, regida por lógicas de mercado y con suspicacias sobre su eficacia y algunas de sus modalidades. El tercer

factor se refiere a una serie de transformaciones en los roles de los maestros awajún del alto Mayo así como a renovadas aspiraciones de algunos docentes destacados y familias en torno al maestro awajún, en un periodo que se inicia con la implementación de la educación formal en la década de 1970.

En su conjunto, los tres elementos, participan del surgimiento de una lectura de los maestros awajún desde el déficit, lo que influye en su desvalorización, entorpeciendo así a la EIB. Entre el profesorado awajún, entonces, se evidencian diferenciaciones y jerarquías y parece existir una idea de élite meritocrática en una sociedad ya fragmentada por la modernización neoliberal (Greene, 2009). Una aproximación evaluativa y desconfiada sobre los maestros awajún tiende a inscribirse en la lógica de responsabilización del maestro sobre la situación de la educación, subordinando el papel del Estado como principal actor y responsable de la educación pública.

Adicionalmente, un análisis unilateral implicaría responsabilizar únicamente al fenómeno de la privatización de la educación por las condiciones de desigualdad en la formación docente y en la EIB. Menos aún, se puede atribuir el débil estado del servicio educativo a los maestros awajún o, en general, al profesorado indígena⁶⁹. Ambas simplificaciones se alejan de una reflexión que integre el contexto político y educativo en el que se ha configurado el sistema educativo en el Perú. Por ello evidenciaría una “amnesia histórica”.

El Estado peruano ha dejado a su suerte la preparación pedagógica de los maestros indígenas y se ha mostrado inconsistente en proveer el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes peruanos, indígenas y no indígenas. Ello remite a una forma de entender el conocimiento en el Perú donde su acceso está marcado por la posición que cada individuo ocupa en la sociedad (Oliart, 2007). Se constata entonces un orden social que se reproduce sobre fragmentos pues muchos peruanos son excluidos del derecho a la educación. Ejemplo de ello, las dos primeras reformas nacionales educativas del S. XX (Reforma civilista e indigenista) tuvieron un fuerte componente de

⁶⁹No es mi intención mostrar una mirada compasiva ni paternalista hacia los maestros indígenas peruanos porque creo, firmemente, que conlleva a implicancias de largo aliento que terminan por menoscabar los anhelos de las familias indígenas por lograr una educación pertinente y de calidad, en igualdad de oportunidades y resultados.

castellanización. Su cobertura incluyó a la población originaria andina más no a la amazónica. Greene (2009) denomina al ILV el “substituto evangélico norteamericano del Estado peruano” pues en la década de 1950 el gobierno de Manuel A. Odría permitió a este grupo de lingüistas ocuparse de la educación formal, de la evangelización y “civilización” de los indígenas amazónicos, entre estos los awajún. Aún hoy el ILV así como algunas congregaciones religiosas financian e implementan programas educativos en el país frente al inconstante involucramiento estatal.

Zuñiga (1988) advertía, a fines de la década de 1980, sobre la existencia de una oferta arancelada de formación docente en algunas universidades privadas y públicas, con un claro fin rentista, sin regulación estatal y graves cuestionamientos hacia su calidad, la que era demandada por algunos maestros rurales quienes trabajaban en las escuelas sin certificaciones pedagógicas. Asimismo, en la última década (2005-2015) Perú ha tenido un desempeño macroeconómico sobresaliente en la región, con una tasa de crecimiento anual de 6%, una inflación de aproximadamente 3% así como un superávit fiscal de 1% del PBI (Monge y Grey, 2017). Con todo, el gasto público por alumno se sitúa en la cola de la región, por debajo aún de nuestros vecinos andinos Bolivia y Ecuador. Estos hechos reflejan el abandono estatal hacia la educación pública y, más aún, hacia la educación dirigida a pueblos originarios.

En este escenario, el tránsito de la regulación de la educación privada desde una lógica de mercado hacia una mayor participación del Estado no garantiza por sí misma una educación que brinde igualdad de oportunidades y resultados para todos los peruanos y peruanas. Más bien, es perentorio modificar las concepciones que maneja el Estado peruano, marcadamente poscolonial y racista, sobre la educación formal, los pueblos indígenas y el conocimiento.

Para finalizar me gustaría retomar tres reflexiones. En primer lugar, se constata la reproducción de renovados mecanismos de desigualdad social. Si bien, algunos estudiantes-maestros awajún cuentan, hoy por hoy, con recursos económicos suficientes como para solventar una formación docente privada de bajo costo, al mismo tiempo acceden a circuitos educativos de formación docente desiguales. Las credenciales brindadas por las

instituciones privadas de bajo costo les permiten acceder a un trabajo y un salario en la EIB, no obstante esta oferta educativa conforma una educación superior bastante cuestionable en su calidad y probidad. Por ello, hace al estudiante-maestro blanco de una posible estigmatización.

En segundo lugar, se evidencia la persistencia del sentido de la escuela como una estrategia de movilidad social y la vigencia del “mito de la educación superior” como herramienta de superación individual. La educación superior parece constituirse como un medio eficaz para acceder a un trabajo formal aunque éste tenga limitaciones en su reconocimiento social y económico. Además, mientras los docentes logran acceder a un trabajo y a un salario, los estudiantes indígenas reciben maestros con una formación muy carenciada. Por ello la movilidad social de los docentes awajún iría en contramano de los niños y niñas awajún, lo que constaría la reproducción de desigualdades entre los awajún.

En tercer lugar, los estudiantes-maestros awajún no comparten la desacreditación de la educación pública como sucede entre otros grupos sociales, al menos, en Lima. De hecho, demandan con vehemencia que la institución pública con reputación en la zona reaperture el programa de titulación en EIB. Los awajún muestran así su agencia y habilidad de articular demandas conjuntas por una educación pública a pesar de una dramática historia (y presente) de vulneración de sus derechos fundamentales por parte del Estado peruano.

Finalmente, está pendiente aproximarse hacia las opiniones de los propios estudiantes-maestros awajún sobre el servicio educativo privado al que acceden. Como hipótesis, considero que algunos estudiantes-maestros no realizarían un análisis informado sobre las condiciones sociales y políticas que limitan su educación superior. Antes bien, se responsabilizarían por acceder a instituciones privadas de bajo costo ya sea porque no cuentan con suficientes recursos económicos o porque no poseen una adecuada preparación académica. Por eso considero que sería dominante el paradigma de justicia educativa conocido como “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2015) y su énfasis en la meritocracia como criterio de justicia. Así, no se toma en cuenta las desigualdades sociales que atraviesan las trayectorias de los estudiantes-maestros awajún. De ahí que, los propios estudiantes-maestros awajún considerarían que sus posiciones son producto de su mérito, lo

que conlleva a un individuo responsable de sus éxitos y de sus fracasos y a una sociedad competitiva y con menor solidaridad. El protagonismo de la meritocracia y de la autonomía individual entre los estudiantes-maestros awajún, participarían de la invisibilización de las estructuras de desigualdad que están en la base de la sociedad peruana. Precisamente son estas las que urge transformar para encaminarnos hacia una educación con igualdad y justicia.

Bibliografía

- Aikman, S. (2003) *La educación indígena en Sudamérica Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Lima, Perú: IEP
- Ames, P. (2004) *Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*. Lima, Perú: Ayuda en Acción.
- Ames, P. (2010) “La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudio”, en AMES, P. y V. CABALLERO (Eds.). *Perú: El problema agrario en debate*. Lima, Perú: Sepia XIII.
- Ansion, J. (1995) “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En PORTOCARRERO, G. y M.VALCARCEL. *El Perú frente al siglo XXI*. Lima, Perú: PUCP.
- Ansion, J. (2001) “Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo”. En PLAZA, O. (ed.) *Actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima, Perú: PUCP.
- Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales del Perú (2015) *Los gobiernos regionales al inicio de su segunda década. 46 experiencias de éxito de la gestión pública regional*. Lima, Perú: ANGR y USAID.
- Balarín, M. (2016) La privatización por defecto del sistema educativo peruano y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo. En M. ZUÑIGA (Coord.), *Campaña Peruana por el Derecho de la Educación. Presentación en el Panel Privatización de la Educación en América Latina y el Perú*. Lima, Perú: CPDE.
- Balarin, M. (2015) *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación*. Lima, Perú: FORGE.
- Balarín, M. (2012). *El gobierno de la educación en Inglaterra y Perú: una mirada comparada desde la economía política*. Lima, Perú: GRADE.
- Ball, S. (2014) “Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa”. *Educación y Política Educativa*, 22 (41), 1-13.
- Ball, S. y D. Youdell (2007) *Privatización encubierta en la educación pública*, Londres, Inglaterra: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Bello, M. (2016) Comentarios. En M. ZUÑIGA (Coord.), *Campaña Peruana por el Derecho de la Educación. Comentarios en el Panel Privatización de la Educación en América Latina*

y el Perú. Lima, Perú: CPDE.

Benavides, M. (2007) “Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú”, en *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima, Perú: GRADE.

Benavides, M.; M. Mena, y C. Ponce (2010) *Estado de la Niñez indígena en el Perú*. Lima, Perú: INEI y UNICEF.

Benavides, M.; J. León y M. Etesse (2014) *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima, Perú: GRADE.

Benavides, M.; J. León, F. Haag, y S. Cueva (2015) *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima, Perú: GRADE.

Benveniste, L. (2000) “The political structuration of assesment: negotiating state power and legitimacy”. *Comparative Education Review* 46 (1) 89-118.

Birgin, A. (2007) “Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo”, en TERIGI, F (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE y Siglo XXI.

Bordoli, E. (2006) “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”, en MARTINIS, P y P. REDONDO. *Igualdad y Educación: Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.

Bordegaray, D. y G. Novaro (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social*, 19,101-119.

Brown, M. (1984) *Una paz incierta: Historia y cultura de las comunidades aguarunas frente al impacto de la Carretera Marginal*. Lima, Perú: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

Brown, M. (1986) “Power, gender and the social meaning of aguaruna suicide”. *Man* 21 (2), 311-328. Recuperado de: <http://lanfiles.williams.edu/~mbrown/Brown-SuicideMan86.pdf>

Burga, M.; J. Capella; A. Castro; J. Jaime y M. E. Mannarelli (2013) “Epílogo del comité editor” en CUENCA, R. *Colección Pensamiento Educativo Peruano*. Lima, Fondo

Editorial de la Derrama Magisterial.

Cáceres, R.; O. Cavero y D. Gutiérrez (2016) *Diagnóstico descriptivo de la situación de los Pueblos Originarios y la Política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.

CHIRAPAQ, (2014) *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú*. Lima, Perú: Centro de Culturas Indígenas del Perú.

Chiroque, S. (2015) “¿Reforma Educativa en marcha?”. *Revista del Instituto de Defensa Legal* 253. Recuperado de: <http://revistaideele.com/ideele/content/%C2%BFreforma-educativa-en-marcha>.

Chiroque, S. (2010) *Perú: Agonía de los ISP y la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <https://www.servindi.org/actualidad/21962>.

CLADE (2012) *Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Recuperado de: http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf.

Contreras, C. (2014) “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”, en SANDOVAL, P. y J. C. AGÜERO (Eds.) *Modernidad y Educación en el Perú*. Cusco, Perú: Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco.

Córdoba, G. (2011) “Educación Superior en el Perú: Los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales”, en MATO, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela: IELSAC y UNESCO.

Cuenca, R. (2016) Comentarios. En M. ZUÑIGA (Coord.), Campaña Peruana por el Derecho de la Educación. Comentarios en el Panel *Privatización de la Educación en América Latina y el Perú*. Lima, Perú: CPDE.

Cuenca, R. (2015) *Asegurar la calidad universitaria. Sobre la reforma en el país*. Recuperado de: <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/04/26/asegurar-la-calidad-universitaria/palimpsesto/>.

Cuenca, R. y A. Ramírez (2015) “¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena” en CUENCA, R. (ed.) *La*

educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades. Lima, Perú: IEP.

Cuenca, R. (2014) *La ley es un avance, pero hace falta una reforma real*. Recuperado de: <https://redaccion.lamula.pe/2014/06/29/alan-garcia-esta-en-contras-de-todo-lo-que-no-sea-hecho-por-el/albertoniquen/>.

Cuenca, R. (2013) *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.

Cuenca, R. (2012) *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Lima, Perú: CLACSO e IEP.

Dancourt, O. (1999) “Reforma neoliberal y política macroeconómica en el Perú”. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL* 67. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.

Defensoría del Pueblo (2011) *Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima, Perú: Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial 152.

Defensoría del Pueblo (2016) *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Lima, Perú: Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial 174.

Díaz, H. (2016) ¿Qué nos dice la ENDO 2014 sobre la formación y las condiciones de vida docente?. *V Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Ayacucho, Perú.

Díaz, H. (2015) *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Lima, Perú: Santillana.

Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. Barcelona, España: Gedisa.

Dubet, F. (2015) “Los postulados normativos de la investigación en educación”. *Revista Espacios en Blanco*, 25, 229-249.

Dussel, I. (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122) 305-335.

Escale (2016) *Datos estadísticos de escuelas*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-ieee>.

Feldfeber, M. (2007) “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico

- de la agenda educativa en América Latina”. *Educação & Sociedade* 28 (99), 444-465.
- Fraser, N. (2012) Luta de casses ou respeito as diferenças? Igualdades, identidades e justiça social. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199>.
- García, M. E. (2008) *Desafíos de la interculturalidad: educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima, Perú: IEP.
- Gentili, P. (2009) “Marchas y contramarchas El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación*. (49). 19-57.
- Gentili, P. (2007) “O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional”, en GENTILI, P. y T.T. DASILVA (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Gentili, P. (1998) “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En ÁLVAREZ-URIA, R.F. (Comp.) *Neoliberalismo versus democracia*. Barcelona, España: La Piqueta.
- Girola, L. (2008) “Del desarrollo y la modernización a la modernidad. De la postmodernidad a la globalización”. *Revista Sociológica* 23(67), 13-32.
- Gobierno Regional de San Martín (2013) *Plan de Desarrollo Regional Concertado de San Martín al 2021*. Recuperado de: <https://www.regionsanmartin.gob.pe/OriArc.pdf?id=67424>.
- Greene, S. (2009) *Caminos y carretera, acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima, Perú: IEP.
- Hornberger, N. (2000) “Bilingual education policy and practice in the andes: ideological paradox and intercultural possibility”. *Anthropology and Education quarterly* 31(2), 173-201. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.2000.31.2.173/abstract>.
- Iazzetta, O. (2008) “Lo público, lo estatal y la democracia”. *Iconos Revista de Ciencias Sociales* (32). Recuperado de: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/289>.
- Kitmang, J. (2016) *Educación privada, ¿Una falsa promesa?*. Recuperado de <http://www.lucidez.pe/economia/educacion-privada-una-falsa-promesa-por-jostin-kitmang/>
- Kuper, W. (1999) “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”. En

MOYA, R. (ed) *Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Cooperación Técnica Alemana GTZ.

López, L.E. y W. Kuper (1999) “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20) 17-85. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.

McCowan, T. (2011) “O Direito universal a educacao: silencias, riscos e possibilidades”. *Práxis Educativa* 6 (1) 9-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159002.pdf>.

Ministerio de Cultura del Perú (2017) *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. Recuperado de: <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>

Ministerio de Educación del Perú (2016) *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN%20EIB.pdf>.

Ministerio de Educación del Perú (2013) *Reglamento de Ley de Reforma Magisterial Ley N° 29944*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf.

Ministerio de Educación del Perú (2006) *La Universidad en el Perú Razones para una reforma universitaria*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2003) *Ley General de Educación N° 28044*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>.

Ministerio de Educación del Perú (1996) *Ley de Promoción de la Inversión en Educación, Decreto legislativo N° 882*. Recuperado de: http://www.unmsm.edu.pe/occaa/documentos/DL_882.pdf

Miranda, A. (2015) “Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas”. *Revista Peruana de Investigación Educativa* (7), 153-178.

Monge, Á. y L. Grey (2017) *Balance de la política social para el periodo 2011-2016 y retos para el periodo 2016-2021*. Lima, Perú: Consorcio de Investigación Económica y Social International Development Research Centre.

Montero, C.; P. Ames, F. Uccelli, y Z. Cabrera (2005) *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima, Perú: DINFOCAD y PROEDUCA-GTZ.

- Murillo, J. y M. Román (2012) “Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (4), 7-42.
- Ñopo, H. (2016) Los cuasi mercados y la educación en el Perú. *V Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Sociedad de Investigación educativa peruana, Ayacucho, Perú.
- Ñopo, H. (2015) *Educación: grandes progresos y enormes retos. Sobre los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2014*. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/educacion-grandes-progresos-y-enormes-retos-hugo-nopo-noticia-1795429>.
- Oliart, P. (2014) “Proyectos educativos y políticas”, en SANDOVAL, P. y AGUERO, J. C. (Eds.), *Modernidad y Educación en el Perú*, Cusco, Perú: Dirección Desconcentrada de Cultura.
- Oliart, P. (2013) *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.
- Oliart, P. (2011) “Mediocridad y corrupción: los enemigos de la educación pública”. En *Perú ante los desafíos del siglo XXI*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.
- Oliart, P. (2007) *State reform and resilient powers: teachers, school culture and the neoliberal education reform in Peru* (tesis doctoral) Universidad de Newcastle. Inglaterra.
- Oliart, P. (2003) *El Estado Peruano y las Políticas Sociales dirigidas a los Pueblos Indígenas en la Década de los 90*. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/claspo/dt/0009.pdf>.
- Oliveira, D.A. (2007) *Trabalho docente e qualidade da educacao: tradicoes e contradicoes*. Recuperado de: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf,
- Pajuelo, R. (2007) *Movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países centro andinos*. Lima, Perú: IFEA- IEP.
- Pease, H. y G. Romero (2013) *La política en el Perú del siglo XX*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pérez, A. (2011) “Universidad en tiempos neoliberales. Perú, Argentina y Chile”. *Revista Mirada Crítica* 2 (3).
- Quintero, M. E. (2006) *Alcances Regionales de la formación y capacitación docente para la educación intercultural bilingüe*. Quito, Ecuador: EIBAMAZ-UNICEF. Recuperado de:

http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/FormacionDocente.pdf.

Rivero, J. (2012) *La agonía de la escuela pública*. Recuperado de: <http://www.revistaideele.com/ideele/content/la-agon%C3%AD-de-la-escuela-p%C3%ABblica>.

Rivero, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Saavedra, J.; P.Suárez (2002) *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima, Perú: GRADE.

Sanz, P. (2015) “El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?”. *Revista Peruana de Investigación Educativa* (7) 95-125.

Sader, E. (2014) *La hegemonía posneoliberal*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-241773-2014-03-14.html>

Sader, E. (2009) *El nuevo topo: los caminos de la izquierda latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Saforcada, F. y A. Vassiliades, (2011) Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: Del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur en *Revista Educação & Sociedade* 32 (115) 287-304. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Sanchez, G. (2006) *Construyendo una política de formación magisterial (1997-2006)*. Lima, Perú: DINFOCAD.

Sandel, M. (2011) *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Madrid, España: Debate.

Sandoval, P. (2004) *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima, Perú: Asociación de Publicaciones TAREA e IEP.

Santos, F. y F. Barclay (2007) *Guía etnográfica de la Alta Amazonía* (6). Lima, Perú: Smithsonian Tropical Research e Instituto Francés de Estudios Andinos.

Saravia, L. M. (2014) *Educación Peruana ¿hacia dónde va?* Recuperado de: <http://foroeducativo.com/educacion-peruana-hacia-donde-va/>

Smith, R. (2002) *A tapestry woven from the vicissitudes of history, place and daily life. Envisioning the challenges for indigenous peoples of Latin America in the New Millenium*. Lima, Perú: Ford Foundation y Oxfam America.

- Trapnell, L. y V. Zavala (2013) *Dilemas educativos ante la diversidad: siglos XX-XXI*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- Trapnell, L. y V. Zavala (2009) “El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política del APRA”. En Cuenca (Coord.) *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima, Perú: Foro educativo.
- Trapnell, L. (2008) “La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”. En *Docencia y contextos multiculturales*. Lima, Perú: Tarea.
- Uccelli, F.; P. Ames (2008) “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima, Perú: GRADE.
- Vargas, J. (2015) “Navegando en aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano”. En Cuenca, Ricardo (ed.) *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima, Perú: IEP.
- Villegas, M. (2013) *Cuando se deja de ser escolar: Las expectativas y estrategias de jóvenes rurales durante la transición postsecundaria en la provincia de Andahuaylas, Apurímac*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Weise, C.; J. L. Laguna (2008) “La Educación superior en la región andina: Bolivia, Perú y Ecuador”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* 13, (2), 425-450.
- Zapata, A. (2013) *Militarismos y maestros indigenistas 1933-1956*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- Zavala, V. y Córdoba, G. (2003) *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima, Perú: PROEDUCA-GTZ.
- Zúñiga, M. (1988) *La formación magisterial de los docentes de la sierra*. Lima, Perú: FAO y COTESU.