



LOS PRIMEROS DOCENTES EIB MATSIGENKA DEL MANU. CAMINO A LA GOBERNANZA EDUCATIVA INDÍGENA

THE FIRST MATSIGENKA EIB TEACHERS AT MANU. A STEP TOWARD INDIGENOUS EDUCATIONAL GOVERNANCE

Yaneli C. Cabrera Silva

Investigadora independiente
cabrerayaneli408@gmail.com

Junior Metaki Yoveni

Investigador independiente
jhuniormetaki@gmail.com

Diego Alberto Navarro Trujillo

Investigador independiente
diegoalberto.nt@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5724-563X>

Envío: 21 de marzo de 2026 Aceptación: 4 de junio de 2026 Publicación: 31 de julio 2026

Resumen

Durante los siglos xx y xxi, los pueblos indígenas se han visto afectados con el crecimiento de la población no indígena migrante, la explotación de los recursos naturales y la vinculación con la sociedad nacional. Esto ha



afectado a sus medios de vida, y sus prácticas culturales tradicionales que componían su identidad cultural. Entre las prácticas culturales afectadas en mayor medida han sido la transmisión intergeneracional de los saberes indígenas, y el uso del idioma propio de los pueblos indígenas. El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre el proceso de formación de la primera generación de docentes de Educación Intercultural bilingüe de los matsigenkas del Manu. Para ello en primer lugar se dará un contexto general del desarrollo nacional de la EIB. En segundo lugar, se desarrollará el proceso regional de escolaridad y de educación Intercultural bilingüe promovido entre otros actores por el movimiento indígena regional de Madre de Dios. En tercer lugar, describirá la experiencia de vida y de educación formal de los primeros docentes EIB matsigenka. Por último, a modo de cierre se expondrán algunas reflexiones desde las propias apreciaciones de los docentes matsigenkas formados durante el primer lustro de la segunda década del siglo XXI.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe; docentes matsigenkas, matsigenkas del Manu, diglosia

Abstract

Throughout the 20th and 21st centuries, indigenous peoples have been affected by the growth of the non-indigenous migrant population, the exploitation of natural resources, and their integration into national society. This has impacted their livelihoods and the traditional cultural practices that formed the basis of their cultural identity. Among the cultural practices most significantly affected have been the intergenerational transmission of indigenous knowledge and the use of indigenous peoples' own languages. The objective of this article is to provide a collective reflection on the training process of the first generation of teachers in Bilingual Intercultural Education (EIB) for the Matsigenka people of the Manu region. To this end, the article will first provide a general context of the national development of EIB. Second, it will describe the regional process of schooling and Bilingual Intercultural Education promoted, among other actors, by the regional indigenous movement of Madre de Dios. Third, it will describe the life experiences and formal education of the first Matsigenka IBE teachers. Finally, as a conclusion, some reflections will be presented based on the assessments of the Matsigenka teachers trained during the first five years of the second decade of the 21st century.

Keywords: Bilingual intercultural education; Matsigenka teachers, Matsigenka the Manu, diglossia

Introducción

Entre el siglo xx y siglo xxi, los pueblos indígenas de Madre de Dios¹ se han visto afectados con los efectos del mito del “gran vacío amazónico” (Chirif Tirado, 1984; Santos Granero, 1985; Smith, 1983) que han implicado el crecimiento de la población no indígena migrante a sus territorios para la explotación de los recursos naturales y la vinculación con la sociedad nacional (Corporación departamental de desarrollo de Madre de Dios [CORDEMAD], 1986; O. A. Espinosa De Rivero, 2024; Iviche Quique et al., 2003). Esto ha expandido la diferencia colonial y la colonialidad del poder y el saber (Lander & Castro-Gómez, 2000; Mignolo, 2005, 2008; Quijano Obregón, 2000), que posiciona lo occidental como moderno en desmedro de lo indígena como si no tuviera valor ni validez. Esto ha afectado sus medios de vida, sus formas de liderazgo (Romio, 2016), sus prácticas culturales tradicionales que componían su identidad cultural, la transmisión intergeneracional de los saberes indígenas, la forma de relacionarse el entorno ecológico (Varese Druetto, 1979), y el uso del idioma propio de los pueblos indígenas debido a la diglosia, o el mayor prestigio social de la “lengua colonial (español, portugués, inglés), frente a los idiomas de los pueblos indígenas” (Aikman, 2003, p. 52).

Esto ha impactado en la educación indígena, así como en el tipo ideal de persona que los pueblos indígenas buscan educar (Trapnell Forero, 1996). Asimismo, ha generado una preferencia por parte de los padres y las madres indígenas, pero también una relación ambigua por la falta de aprecio por la cultura indígena (O. A. Espinosa De Rivero, 2012). La respuesta oficial se ha dado mediante una política pública de educación intercultural y educación intercultural bilingüe – EIB, que ha tenido una serie de avances y retrocesos, pero que ha sido importante en la experiencia de vida; y, en específico, de la educación formal y no formal de los jóvenes indígenas amazónicos del sur del Perú.

Debido a lo descrito, nos planteamos como objetivo del presente artículo es la reflexionar sobre el proceso de formación de la primera generación de docentes de Educación Intercultural bilingüe de los matsigenka del Manu desde la perspectiva de los egresados y egresadas. Para ello en primer lugar se

dará un contexto general del desarrollo nacional de la EIB oficial peruana. Es decir, la propuesta del Estado peruano entorno a la educación de los pueblos indígenas amazónicos. Cabe señalar que esto no significa el agotamiento de otras opciones paralelas implementadas por otras organizaciones como puede ser la sociedad civil o el propio movimiento indígena. En segundo lugar, se desarrollará el proceso regional de escolaridad y de educación intercultural bilingüe promovido entre otros actores por el movimiento indígena regional de Madre de Dios. En tercer lugar, se narrará de primera voz las experiencias de vida y de educación formal de los primeros docentes EIB Matsigenka. Por último, a modo de cierre se expondrán algunas reflexiones desde las propias apreciaciones de los docentes matsigenka formado durante el primer lustro de la segunda década del siglo XXI.

Para lograr los objetivos mencionados empleamos una metodología de tipo cualitativa mediante dos técnicas principales que se asocian a los dos primeros objetivos específicos. Para el desarrollo del tema del proceso nacional y regional de la educación intercultural bilingüe empleamos la técnica de revisión bibliográfica. Por un lado, para la EIB nacional se emplearán de Madre de Dios organizado en la figura de la federación. Asimismo, para la construcción de experiencias de vida y educativas hemos aplicado la técnica de grupo focal con dos egresados matsigenka, un hombre y una mujer. Una distinción para tomar en cuenta que el primero es miembro de una comunidad del interior del Parque Nacional del Manu – PNM, y la segunda es miembro de una comunidad de la zona de amortiguamiento del PNM. Ambos forman parte de los primeros egresados matsigenka del Manu de un programa de Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI). En este punto vale la pena realizar un par de apuntes metodológicos. El primero es que, si bien ambos casos no agotan todas las experiencias de vida y educativas, si tienen en mayor o menor medida un grado de representatividad. Aunque, también cabe señalar, que la posibilidad de explorar las experiencias del resto de las y los egresados no está cerrada. El segundo es que, la coautoría de los propios protagonistas de la educación del EIB no es un error ni es casualidad. Por el contrario, es una apuesta por el reconocimiento de los aportes de los interlocutores en el proceso de construcción del contenido del presente artículo.

Para abordar las experiencias de vida y educativas, apelamos a la noción de experiencia de la historiadora feminista norteamericana Joan W. Scott, quién plantea la experiencia como un medio constitutivo de los sujetos en

el que se entranan y reproducen los discursos (Garazi, 2016; Scott, 1991). Asimismo, la propuesta de Scott resulta interesante pues cuestiona que los procesos de construcción de la identidad de los sujetos, ya que rechaza la identidad como algo esencialista, estático y ahistórico. En este caso, lo circunscribimos a la experiencia de vida y educativa.

La literatura académica ha tratado sobre los pueblos amazónicos y sus experiencias con la educación formal de nivel superior en el territorio peruano. Algunos textos que se destacan al abordar cómo el acceso a la educación superior ha significado el replanteamiento de los ciclos de vida indígena y del tipo ideal de persona enfatizando el prestigio social que ahora implica para las sociedades indígenas el estudiar en el sistema social, y el riesgo de la pérdida de la cultura en el caso del pueblo shipibo-konibo (O. A. De Rivero, 2012). Otros estudios más recientes contextualizados en los procesos de urbanización exploran los cambios en la forma de vida común de los jóvenes shipibos yarinenses (Luksic Macchiavello, 2024). Asimismo, hay estudios de caso que analizan la experiencia de estudiar en una universidad pública amazónica no Intercultural del norte para jóvenes indígenas. Asimismo, hace un comparativo con la experiencia de los jóvenes no indígenas y las estrategias que desarrollan los jóvenes universitarios del pueblo indígena awajún (Hidalgo Bonicelli, 2017). Cabe señalar que ambos casos muestran procesos de asociatividad interesante de los jóvenes indígenas como organizaciones estudiantiles y juveniles, así también organizaciones no gubernamentales para lidiar con los cambios e impactos. Otros textos proporcionan la perspectiva de los jóvenes indígenas dirigentes de la Amazonía sur peruana sobre la educación superior como un medio de formarse como líderes (Houck, 2017).

El desarrollo normativo institucional de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú tiene una serie de antecedentes que enunciaremos a continuación. Posteriormente, desarrollaremos el proceso propio de la EIB en el Perú. En ese sentido, cabe mencionar que, en 1933, existían disposiciones legales que favorecían la utilización del idioma indígena de los estudiantes. Esto solo fue nominal, pues no tuvo aplicación práctica ni mayor desarrollo. Asimismo, en 1941, el gobierno de Manuel Prado y Ugarteche promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública N.º 9359, en la que se señala la posibilidad de emplear “las lenguas vernáculas como instrumento para iniciar a los indígenas en el aprendizaje del castellano y de los hábitos de la civilización” (Trapnell Forero, 1985, p. 122). Sin embargo, nada de esto se

desarrolló debido a la falta de voluntad político y, por ende, de presupuestos para su implementación.

En la Amazonía, órdenes religiosas católicas y misiones protestantes venían ensayando propuestas asimilacionistas de los pueblos indígenas (PPII) a la cultura y la sociedad nacional a través de la escolaridad. En el caso de las órdenes religiosas católicas² la educación de la población amazónica se había limitado a reducciones indígenas, a los conventos o a visitas esporádicas (García Jordán, 2001). Además, se priorizó el trabajo con la población mestiza. Este desinterés fue el patrón hasta mediados del siglo xx, a partir de que se empezó a replantear el rol social de la iglesia. Desde 1971, con la Coordinación Pastoral Regional de la Selva³, se acordó promover políticas a favor de los PPII y una actitud de crítica permanente frente a su trabajo misionero entre otras cosas. También, se propuso el estudio de “su historia, sus idiomas, su manera de ver el mundo, y de su vida y luchas cotidianas” (O. A. Espinosa De Rivero, 2017, p. 47). Específicamente, en el caso de la educación de los PPII, el rol social se concretó con el programa del Alto Napo iniciado en 1975, entre otros posteriores.

En el caso de las misiones protestantes vinculadas al tema de educación de los pueblos indígenas fueron encabezadas por el Instituto Lingüístico de Verano – ILV. Este firmó un convenio con el Estado peruano en junio de 1945 para realizar estudios sobre “las lenguas indígenas y la recopilación de datos antropológicos”. El objetivo era la misión fundamentalista de traducir la Biblia y erradicar las prácticas culturales de los pueblos indígenas (Trapnell Forero, 1985, pp. 122–133). Cabe apuntar que el ILV fue antecedido por los adventistas en la selva central durante la segunda década del siglo xx, quienes brindaban servicios de salud y educación (La Serna Salcedo, 2012).

García Jordán señala que el vínculo del Estado peruano y las misiones de organizaciones confesionales respondía a un beneficio mutuo. Por el lado de la iglesia católica, buscaba replantear su estrategia misionera, y en específico, que se había visto afectada por la pérdida de España de Filipinas y el efecto en las misiones que dirigían (García Jordán, 2016, p. 136). Por parte del Estado peruano, era de utilidad para la formación de pueblos y apertura de caminos o “el avance de la frontera interna”, y la defensa de la frontera externa que en el sur resultaba clave (García Jordán, 2016, p. 321)

Hasta 1972, las políticas educativas estatales en el Perú buscaban homogenización poblacional entre otras variables a través del idioma. Fue recién durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado que estas iniciaron un viraje.

Las reformas estructurales de este gobierno buscaron el reconocimiento de la composición multiétnicas y multicultural del Perú (Aikman, 2003, p. 70), así como la descentralización del sistema educativo y la participación comunitaria en la educación formal. A modo de revertir el progresivo etnocidio y revitalizar la identidad cultural de los pueblos indígenas, el Estado peruano tuvo como hito fundacional de la Educación Intercultural Bilingüe - EIB la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley 19326 del 21 de marzo de 1972), donde se expresa la necesidad de una educación bilingüe. Sobre la base de esta ley, se formula una Política Nacional de Educación Bilingüe. Sin embargo, la Reforma educativa iniciada en 1972 no tuvo financiamiento, y tuvo una resistencia importante de los docentes sindicalizados (Rojas Rojas, 2024). Además, el golpe del ala reaccionaria de la Junta de Gobierno congeló y retrocedió en varias reformas estructurales (Aikman, 2003, p. 71).

Más de una década después, entre los años 1985-1989, etapa en la cual se da la Resolución Ministerial 1218-85-ED, se empieza con la oficialización de alfabetos de las lenguas originarias, específicamente, el quechua y el aimara; y se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (1987) que, años más tarde, queda desactivada. Simultáneamente, entre los años de 1986 y 1988, la confederación de organizaciones indígenas de la Amazonía peruana la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto iniciaron la coejecución del Programa de Formación de Profesores Bilingües (FORMABIAP)⁴. Hasta ese momento sólo los institutos superiores pedagógicos de Yarinacocha y Puno ofrecían la especialidad (Hidalgo Collazos et al., 2008, p. 16). FORMABIAP inició con una propuesta pedagógica y política que buscaba formar docentes en conocimientos científicos occidentales y conocimientos indígenas, y a partir de 2004, empezó a cuestionarse las relaciones de poder en el proceso de construcción de aprendizajes para no caer en una asimilacionismo involuntario (Trapnell Forero et al., 2024, pp. 337-339).

En la década de los años noventa se destacan tres hechos. El primero se dio durante el primer gobierno de Fujimori, en 1991 se creó la Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural. El segundo durante el segundo gobierno de Fujimori, entre los años 1995-2000, se ordenó la creación de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. El tercer hecho fue que, durante este lustro, específicamente,

en 1996, se diseñó el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (1997-2000). Estos cambios normativos y de diseño institucional, según apunta Ruelas Vargas, no surgieron por iniciativa del gobierno, sino que fue por presión por parte del Banco Mundial, que exigía que el Perú tuviera una política de Educación Bilingüe Intercultural como condición para financiar los proyectos de desarrollo; y por parte de especialistas y docentes que producían memoriales y reclamos sobre la materia (Ruelas Vargas, 2021, p. 219).

A inicios de la primera década de 2000, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua Corazao, se dio un clima político más favorable para el desarrollo de la EIB, y se dio inicio al diseño participativo de una política nacional de lenguas y culturas en la educación (Trapnell Forero et al., 2024, p. 305). Posteriormente, en 2001, durante el gobierno de Toledo Manrique, se elabora, el Plan Estratégico 2001-2005 para el futuro desarrollo tanto de la educación intercultural como de la Educación Bilingüe Intercultural. Además, en 2002, se promulga la Ley N° 27818, Ley para la educación bilingüe intercultural. En esta norma se faculta al Ministerio de Educación - MINEDU la creación del Plan Nacional de educación Bilingüe Intercultural; la creación de IIEE EIB; la docencia bilingüe y los planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la pluralidad étnica. Este mismo año la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del MINEDU se convirtió en Dirección Nacional y a partir de este cambio la EBI pasó a ser una política educativa del Estado (Ruelas Vargas, 2021). El cambio de la categoría de Unidad a Dirección significó recuperar el nivel dentro de la jerarquía del sector educación, aunque esto solo significó una cuestión nominal, porque no hubo un cambio en las acciones (Trapnell Forero & Neira, 2004a, p. 25).

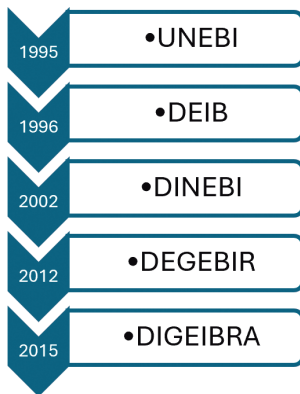
Asimismo, durante el segundo gobierno de García Pérez, se dio otro institucional: la fusión de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la Dirección de Educación Rural para conformarla Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEBIR). No es en vano mencionar que en el año 2007 desde la sociedad civil se creó la Asociación Nacional de Maestros Bilingües Interculturales (ANAMEBI) que entre sus acciones ha señalado la debilidad operativa de la DIGEBIR.

Una década después, en el 2011, se promulgó la Ley N° 29735. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación fomento y difusión de las lenguas originarias. Sin embargo, esta norma fue reglamentada cinco años después, específicamente, el 21 de julio del 2016 por el Ministerio de

Cultura. En ese Intervalo, durante el 2015, posterior a una consulta previa con los pueblos originarios, se concreta el Plan Nacional de Educación intercultural Bilingüe (PLANEIB) al 2021. Este PLANEIB fue validado socialmente mediante un proceso de consulta previa (Ccencho Atauje, 2024) y aprobado en enero del 2016 por la presencia de funcionarios sensibilizados (Betancourt Guerrero, 2025, p. 53).

El último lustro, no solo ha sido turbulento – y de retrocesos– para la política peruana nacional, sino también para la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe. Esto se puede afirmar debido a que, en el año 2022, durante el gobierno de Pedro Castillo Terrones, algunas acciones administrativas y viceministeriales buscaron desvirtuar la propuesta de EIB. En específico, un oficio emitido por el director de la DIGEIBIR para exceptuar la “aplicación del Modelo de Servicio EIB”, y dos resoluciones viceministeriales que cambian requisitos y protocolos para la contratación y encargatura de puestos directivos en instituciones educativas EIB, donde antes se pedía el conocimiento de la EIB y el dominio de la cultura y la lengua originaria de los estudiantes (Burga Cabrera, 2022).

Figura 1. Desarrollo de las direcciones EIB en el Perú, 1995-2015



Fuente: (Ruelas Vargas, 2021). Elaboración propia

Durante el 2023, el Ministerio de Educación del Perú mediante su Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) estuvo desarrollando la actualización de la política de Educación Intercultural Bilingüe con visión al 2050. Esto no necesariamente implica la implementación

efectiva de los programas de educación intercultural bilingüe, ni conlleva un indicador de calidad de la educación a la que se accede. De hecho, según estimaciones de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEI-BIRA) indican que se necesitan 60 mil docentes interculturales bilingües para suplir las necesidades de los educantes, y para el mes de agosto del 2021 la Defensoría del pueblo identificó una brecha de 25 796 docentes a nivel nacional. Además, esta última, en el Informe Defensorial N ° 174, indicó que contaban con acompañamiento pedagógico en el año 2016 solo el 21 % de las escuelas EIB, en el 2018 esto paso al 11 % y en el 2019 cayó al 10 % (D'Angelo Schmid, 2019).

En el balance de implementación del Plan Nacional de EIB de mayo del 2022, se señaló que tan solo el 19,5 % de los estudiantes indígenas de inicial y el 21,6 % de primaria acceden a una escuela que tiene los tres componentes fundamentales: 1) cuenta con docentes bilingües formados en EIB, 2) desarrolla una propuesta pedagógica de EIB; y 3) cuenta con materiales tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano. La meta al 2021 era llegar al doble de las cifras registradas y no solo alrededor del 2 %: al 36,7 % en inicial y al 47,1 % en primaria.

Según la RNIIEE-EIB, al 2022 existen 78 IIEE en el departamento de Madre de Dios registradas como EIB. Estas se distribuyen de la siguiente manera en la jurisdicción: 26 en Manu, 8 en Tahuamanu, y 45 en Tambopata. También, cabe señalar que, en el caso de la región de Madre de Dios, las cifras se presentan en bloque, y no desagregada por tipo de educación. En ese sentido, en 2023, según las cifras oficiales, Madre de Dios ejecutó solo un 38% en el sector Educación (Infobae, 2024). La información revisada no distingue que instituciones educativas son EIB.

El proceso normativo-institucional reseñado es un esbozo de la EIB a nivel nacional. Aunque, este esbozo no agota el proceso de implementación, nos permite apuntar que el proceso no ha tenido la estabilidad normativa institucional ni los avances necesarios por la ciudadanía. Se podría apuntar, como un balance general de los 54 años de la EIB oficial, que la cobertura ha sido limitado, el presupuesto y la capacitación de las y los docentes insuficiente, y su ámbito de acción restringida al área rural y el nivel básico primario (Trapnell Forero & Neira, 2004a, p. 12; Trapnell Forero et al., 2024, p. 308). Así también cabe señalar que el proceso solo ha tenido tres momentos políticos favorables o con voluntad política del Estado perua-

no para implementar la EIB: en 1972, con la promulgación de la primera norma; en la década inicial de 2000, con el diseño participativo de políticas nacional de lenguas y en el 2015 con la consulta previa para la aprobación del PLANEIB. En ese sentido, la gobernanza educativa indígena a escala nacional tuvo una constante falta de respaldo político del diseño normativo institucional, así como un limitado involucramiento del movimiento indígena en el diseño y aprobación de las normas. Es decir, la toma de decisiones sobre la educación de los pueblos indígenas ha estado en manos ajenas al movimiento indígena.

Cuadro 1. Número de instituciones educativas EBI - Amazonía.

Región	N° de IE	Lengua
Cusco	40	Machiguenga, Yine, Asháninka
Junín	166	Asháninka, Nomatsiguenga
Loreto	309	Quechua, Chayahuita, Tucana, Bora, Shipibo, Yine, Kukama, Kukamiria, Yagua, Candoshi, Huambisa, Achuar, Shapra, Kichwa, Huitoto, Secoya
Madre de Dios	35	Aranakareni, Kichwa, Ese Eja, Shipibo-Conibo, Harakmbut, Machiguenga, Amahuaca, Yine
Pasco	51	Asháninka
Ucayali	187	Shipibo, Asháninka, Yine, Amahuaca, Machiguenga
Total	788	

Fuente: Base de datos de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (2003).
Elaboración (Ruelas Vargas, 2021)

2. El desarrollo regional de la EIB en el siglo xx

A inicios del siglo xx, en 1910, Orden de Predicadores (Dominicos) iniciaron el proceso de contacto inicial con los diferentes pueblos indígenas del sur del territorio peruano, y establecieron estaciones en puntos estratégicos. Como apuntan Alexiades y Peluso, durante el auge y caída de la fiebre del caucho y del oro en la Amazonía sur peruana los dominicos intensifican sus intentos de evangelización por lo que crean misiones hacienda en Urubamba y Madre de Dios: San Jacinto en Puerto Maldonado (1910), Lago Valencia sobre el Río Madre de Dios (1930-1944), y El Pilar, también sobre el Río Madre de Dios (1937) (Iviche Quique et al., 2003, p. 100); y en el Alto Madre de Dios, la primera misión fue Kaichihue (1942:) (Iviche Quique et al.,

2003, p. 82) y que tras ser llevada por el río se reubico en Shintuya en 1957 (Aikman, 2003, p. 75). La misión hacienda, se convirtió en un espacio en el que los indígenas eran agrupados por los religiosos sin mayor distinción, e insertan la escuela que «provee una educación monolingüe, interesada exclusivamente en el conocimiento de "afuera"» (Aikman, 2003, p. 123).

En la década de 1950, el Ministerio de Educación de la República del Perú estableció escuelas para la población de zonas rurales del departamento de Madre de Dios, pero que no beneficiaron a los pueblos indígenas. En 1953, los dominicos fundaron dos organizaciones la Asociación para Misioneros Seculares (MISEMA) que fue un grupo móvil de educadores, y la Red Escolar de la Selva Sur Oriente Peruano (RESSOP)⁵ que conllevó una segunda etapa de las misiones dominicas. Esto consolidó la posición de la orden religiosa que encargaría del proceso de escolaridad de los PPII en la Amazonía sur peruana mediante la participación de misioneros docentes laicos. Entre los sesenta y setenta, los arakmbut que residían en la misión de Shintuya la abandonaron mientras que los misioneros religiosos se abocaron a los “*relativamente aislados matsigenka y otros pueblos en el parque nacional Manu, al este y noreste de Shintuya*” (Aikman, 2003, p. 103). En paralelo, los misioneros del ILV ingresaron al Karene. Ambos procesos de evangelización utilizaron la medicina occidental para ganar la confianza de los indígenas que sufrían epidemias debido a la expansión de los actores económicos extractivistas que portaban enfermedades contagiosas (Iviche Quique et al., 2003, p. 85) para los que sus sistemas inmunológicos no estaban preparados.

En la década de 1970, el ILV desarrolló una escuela bilingüe en la comunidad nativa del pueblo indígena Arakmbut de Puerto Alegre. Esta escuela fue dirigida por un maestro nativo que formó en la escuela primaria dominica de Shintuya, y que conocía algo de español. Esta escuela destacaba el idioma indígena y la participación de los maestros locales, pero que no tuvo acogida en esa comunidad donde imperaba la necesidad de comunicación en castellano (Aikman, 2003, p. 79). Posteriormente, en los años ochenta, Puerto Alegre se trasladó río abajo y refundó como Puerto Luz y la escuela pasó a control directo de misioneros laicos de la red de los dominicos (Aikman, 2003, p. 81).

Para los años ochenta, las instituciones educativas que se encontraban en las comunidades nativas de los pueblos indígenas de Madre de Dios son gestionadas directamente por dos actores externos. Por un lado, el MINEDU mediante sus órganos desconcentrados o – más actualmente- me-

dante sus órganos descentralizados. Por otro lado, la RESSOP mediante sus misiones. Asimismo, a los inicios de los ochenta, surgió la organización indígena regional: la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD). Esta fue fundada en 1982. Durante su tercer congreso, en 1985, dicho gremio identificó como necesidades de las comunidades de los pueblos indígenas que representaba, por un lado, la necesidad del acceso y patrocinio para la educación secundaria y la educación posterior, y, por otro lado, la necesidad de que las escuelas primarias bilingües interculturales estén vinculadas con la realidad y experiencias de los niños indígenas (Aikman, 2003, p. 82). En ese sentido, durante sus primeros años la FENAMAD como una de sus actividades coordinadas con AIDESEP ejecutó el primer programa de becas para estudios de educación secundaria en la ciudad de Puerto Maldonado (Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes [FENAMAD], 2022, p. 12), esto beneficio a cuatro jóvenes indígenas (Houck, 2017, p. 17). Posteriormente, llegarían a apoyar a siete jóvenes para acceder a la educación superior en Lima brindándoles el acompañamiento de tutores y apoyo. Entre este grupo se recuerdan a Héctor Sueyo, Elías Kentehuari, Fernando Tijé y Tomás Arique (Aikman, 2003, p. 13), quienes fundarían la ahora inexistente Asociación de Estudiantes Indígenas de Madre de Dios (ADEIMAD) (Gray, 2002, pp. 26–28).

En la década de los noventa, la FENAMAD produjo la *Propuesta de política educativa: subregión de Madre de Dios*, que fue publicada por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica – CAAP en 1992. En este documento la organización indígena criticaba el alejamiento entre educación y forma de vida del estudiantado indígena y no indígena, el carácter autoritario de la educación impartida y del vínculo jerárquico entre los maestros y los alumnos, la falta de material educativo adecuado, la falta de preparación del profesorado y la supervisión insuficiente. La elaboración de la propuesta tuvo participación del Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado (DRE MDD, 2006, p. 45). Entre las múltiples sugerencias la organización indígena recomendó la organización de un programa de educación bilingüe intercultural como una forma de mejorar la educación formal en Madre de Dios (Aikman, 2003, p. 83). En una línea similar, entre los años 1999 y 2002, hubo un intercambio de experiencias entre el programa FORMABIAP del ISP Loreto y AIDESEP y los ISP Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado y Yarinacocha, y desarrollaron talleres en cada uno de estos institutos. Esto se llevó a cabo mediante el Programa Marco Formación

Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú (FORTE PE) (Trapnell Forero & Neira, 2004b, p. 24).

Durante el inicio del siglo XXI, aumentaron el número de residencias estudiantiles para las y los jóvenes estudiantes indígenas de la Amazonía sur peruana. Esto, sobre todo, en el Alto Madre de Dios o la provincia de Manu. En ese sentido, la Residencia Estudiantil San Miguel Arcángel de Shintuya de los dominicos continuó proporcionando una opción para la continuidad de la educación formal de los pueblos indígenas del Alto Madre de Dios que no cuentan con instituciones educativas de secundaria. En la actualidad, reciben a un promedio anual de 40 jóvenes. Asimismo, se sumó la Residencia Estudiantil Maganiro Matsigenka instalada por la Municipalidad distrital de Fitzcarrald en el año 2006, gestionada por la oenegé Sociedad Zoológica de Frankfurt desde el año 2016, avalada por la federación regional indígena, y que puede recibir a 19 estudiantes. También, se encuentra de la Residencia Estudiantil Chaswasi Manu gestionada por la oenegé Allin Kausanypaq que tiene capacidad para recibir a 18 estudiantes (Herrera Sarmiento, 2021, pp. 64–69). Además, en los últimos diez años, la organización regional indígena ha puesto en valor el Albergue Miraflores que existe desde 1995 en la ciudad de Puerto Maldonado. En este albergue donde brindan vivienda, alimentación y acompañamiento a 30 jóvenes hombres y mujeres de distintas comunidades (Mallea Diaz, 2017). Adicionalmente, la federación declara que desde el área de Educación Intercultural de buscan “asegurar que aquellos que se están preparando para ejercer la docencia intercultural bilingüe, se sientan cómodos en el proceso de formación” y que las y los estudiantes “al finalizar el programa los alumnos hagan sus prácticas dentro de la comunidad a la que pertenecen y así aporten al desarrollo de las comunidades” (Betancourt Guerrero, 2025, p. 63). Aunque cabe precisar que esto se limita a la educación de nivel básico primaria y no en el nivel superior.

En el 2014, la organización indígena firmó convenios con cuatro instituciones de educación superior en Puerto Maldonado, Madre de Dios. Entre las instituciones educativas se aliaron con dos universidades, la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios – UNAMAD y la Escuela Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad San Antonio Abad de Cusco – EPIF-UNSAAC; y dos institutos de educación superior, el Instituto de Educación Superior Tecnológico Jorge Basadre Grohman Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora del Rosario” (Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes [FENAMAD]),

2022). De forma más reciente, en el año 2024, la federación regional firmó un convenio con la Universidad Continental de Cusco (FENAMAD, 2024).

En el año 2018, la federación en coordinación con la RESSOP impulsó talleres para la actualización docente. Además, durante el año 2019, han participado reuniones con representantes locales del MINEDU como la presentación del Balance Anual de Programas e Intervenciones del Ministerio de Educación a nivel de las instituciones educativas de Tambopata (FENAMAD, 2019).

En lo que va del siglo XXI, Madre de Dios ha desarrollado también sus propias normas. En ese período ha contado con dos Proyectos Educativos Regionales - PER. Estos son lineamientos de política que fueron elaborados y publicados por la Dirección Regional de Educación en 2006 y 2022. Cabe señalar que los PER son una obligación de todos los gobiernos regionales dispuesto por la Ley General de Educación y como parte del proceso de descentralización (DRE MDD, 2022, p. 22; Trapnell Forero & Neira, 2004b), y no necesariamente conllevan la voluntad política de los tomadores de decisiones regionales. El primer PER destaca en su problematización que a inicios de los 2000 egresó la primera promoción de docentes EIB (DRE MDD, 2006, p. 15), pero en el desarrollo del documento se habla de educación intercultural, y no se diferencia de la educación intercultural bilingüe. El segundo PER se destaca por su metodología cualitativa que incorporó además de la revisión documental, las entrevistas a actores regionales.

El proceso de la EIB a nivel regional tiene muchas más limitaciones que el proceso a nivel nacional. Por un lado, se tiene el desarrollo normativo institucional a partir de la elaboración de los PER. Pero, por otro lado, se tiene la implementación de medidas por parte de la sociedad civil como son las oenegés y la organización regional indígena. Sin embargo, no hay una articulación idónea en su implementación. En ese sentido, Betancourt Guerrero destaca tres deficiencias en Madre de Dios que fueron apuntados por el movimiento indígena regional. La primera deficiencia es que los representantes del movimiento indígena no tienen capacidad de incidencia en las decisiones (2025, p. 10), formulación de planes (2025, p. 49) ni los niveles de gestión de la política sectorial (2025, p. 64). Tampoco tienen materiales EIB apropiados para las variaciones de los idiomas indígenas, como se señala para el caso de matsigenkas del Manu (2025, p. 55). Finalmente, una deficiencia resaltada por los dirigentes del movimiento indígena regional es que se han dado casos en que el Estado peruano a nivel regional ha contratado docente

cuya lengua de especialización es quechua Collao y el idioma indígena de la comunidad en la que debían trabajar otro (2025, p. 57). Cabe señalar que no se cuenta con una cifra oficial de cuantos docentes EIB cuentan los pueblos indígenas que residen en la jurisdicción. A comparación del nivel nacional es difícil enunciar que hubo un momento político favorable o con voluntad política del Estado peruano para implementar la EIB.

En ese sentido, la gobernanza educativa indígena a escala regional repite la falta del involucramiento del movimiento indígena en el diseño y aprobación de las normas que tiene a nivel nacional. Es decir, la toma de decisiones sobre la educación de los pueblos indígenas ha estado en manos ajenas al movimiento indígena.

3. Las experiencias de los primeros EIB Matsigenka

En el 2024, la educación de los jóvenes indígenas del pueblo Matsigenka del Manu obtuvo un hito importante: el egreso de (8) ocho jóvenes Matsigenka entre el 2023 (1 egresado) y el 2024 (7 egresados). Este grupo estaba compuesto por dos mujeres y seis hombres que nacieron y crecieron en los territorios del Manu. Para entender este logro hay que conocer las experiencias de vida y la confluencia de propuestas institucionales. Para ello, a continuación, nos proponemos narrar las experiencias de vida y educativas de dos jóvenes, un hombre y una mujer Matsigenka. Junior Metaki Yoveni de 24 años que es un joven matsigenka de la comunidad nativa de Tayakome y de Yaneli Cateri Cabrera Silva de 23 años que es una joven Matsigenka de la comunidad nativa de Palotoa Teparo. Estas experiencias de vida no agotan el proceso o las particularidades, pero resultan ilustrativas del reto que significa estudiar para los jóvenes indígenas de la Amazonía sur peruana. Para sistematizar el proceso vital hemos propuesto organizar la información en cuatro hitos: los orígenes de familiares y la transmisión del idioma matsigenka; los primeros años de educación formal; la secundaria y las nuevas oportunidades; y, por último, la confluencia institucional y la experiencia universitaria matsigenka.

4. Los orígenes familiares y la transmisión del idioma matsigenka

Los orígenes familiares de las y los jóvenes egresados son disimiles, al igual que el proceso de aprendizaje y uso del idioma propio del pueblo indígena. Si bien todos y todas las egresadas son matsigenka autoidentificados

y respaldados por sus comunidades como parte de la comunidad étnica, no todos tienen una historia familiar ni uso del idioma y la cultura idéntica. Asimismo, algunos tienen un vínculo de con otros grupos étnicos. En el caso de Junior Metaki Yoveni, señala que su familia vino de la parte alta, de Urubamba, a vivir al interior del Parque Nacional del Manu. En el caso de Yanelí Cabrera Silva, su familia tiene un origen distinto al de su compañero. Ella rememora que parte de su familia paterna tiene origen quechua por un lado y Matsigenka, por otro lado. Además, comenta que por el lado materno su apellido fue impuesto por un funcionario público para incorporarlos a los registros estatales.

Vitaliano Cabrera Miranda. Él es el primero que vino aquí a la comunidad y les trajo a los comuneros Matsigenka de Shintuya, porque eran explotados por los Harakmbut. Según mi papá me dice su papá es de Quillabamba, andino, y su mamá es de Llaveros, Matsigenka. Según lo que me han comentado también los guardaparques de Santa Cruz, mi abuelito vino a los 18 años, se ha incluido con los Matsigenka y aprendió el idioma. También sabía el harakmbut también porque se comunicaba con la gente de Shintuya.

(...) mi mamá es matsigenka, de por otro lado. [El apellido Silva un funcionario] Le ha colocado, porque no tenía apellido. Dice, como antes no tenían apellido, le daban para que se pueda registrar en la RENIEC».

Asimismo, existen diferencias sobre el uso del idioma matsigenka. Esto difiere en la casa, en el entorno familiar, así como en las comunidades y las escuelas. En el caso de Yaneli Cabrera Silva, ella relata la motivación que tuvo su familia sobre la enseñanza o no del idioma Matsigenka.

(...) aquí me enseñaron puro castellano. Hasta en mi casa me hablaban puro castellano. (...) Como ya había eso de la discriminación y si me enseñaban el idioma, o sea, no podía expresarme bien en castellano, eso era el temor. [La discriminación], principalmente afuera [de la comunidad], por eso es por lo que enseñaba puro castellano (...) mi abuelita era la única que me hablaba Matsigenka. (..) entonces mi tía que estaba ahí conmigo y le traducía al Matsigenka.

La enseñanza del idioma indígena o no a las nuevas generaciones es un debate vigente entre las familias de los pueblos indígenas en un contexto sociolingüístico adverso. Es decir, en un contexto donde la hegemonía la tiene

la cultura occidental y el idioma castellano como símbolo de modernidad y las prácticas culturales y los idiomas indígenas resultan señalados como símbolo de atraso o “salvajismo”. Debido a ello, la enseñanza del idioma se evita para anticipar y evitar posibles actos de discriminación por parte de colonos hacia las jóvenes matsigenka en proceso de formación. Sin embargo, el idioma -mediado por su tía- es un mecanismo para mantener un vínculo con sus familiares, específicamente, con su abuela. Esto llevo a que Yaneli, si bien no podía expresarse, si podía entenderse las expresiones en el idioma matsigenka.

En el caso de Junior Metaki Yoveni, en el relato de los recuerdos de sus primeros años destaca que desde su familia se promovió el uso del idioma propio, y que él le diera la misma valía a ambos idiomas y culturas: la occidental y la matsigenka.

(...) nunca me dejaron dejar de seguir aprendiendo el idioma. Mi papá me decía: “Esto te va a servir en la vida, donde vayas siempre vas a hablar y el castellano no es lo primordial. Lo primordial es que tú puedas aprender y hablar a la vez, a las dos cosas (...). Pero en la casa sí hay que decir que en la casa se debe hablar lo que es matsigenka en todos los aspectos para comunicar con sus mamás o con nuestra abuela.

(...) entonces, así con mi mamá pues me mantenía en esa cultura de aprender y pues a veces me alejaba de cuando me hablaban de, digamos, qué es esto. Entonces yo le preguntaba si era cierto o no, que no nos va a servir allá.

Estos recuerdos resaltan como el proceso de aprendizaje del idioma y la cultura es un proceso constante. Asimismo, que este proceso no carece de dudas por parte del joven ante la interacción con colonos -o cualquier actor externo del pueblo indígena- y que es el medio por el cuál fue construyendo y consolidando su identidad. Este último, al igual que en el caso de Cabrera Silva, se entrelaza con sus vínculos familiares. Es decir, el continuar aprendiendo el idioma, sea para entenderlo o hablarlo, sirve como un mecanismo para mantener el vínculo con sus mayores, con sus familiares, su parentesco. Además, Metaki comenta que el cambio en el uso del idioma intergeneracional se motiva en algunos casos a partir de los viajes a fuera de la comunidad o los territorios del pueblo indígena. Es decir, a partir de las interacciones con otras culturas, o la cultura de grupos sociales que se ven más favorecidos en la jerarquía sociopolítica y socioeconómica:

¿Cómo pasó eso que ya no quieren aprender? Después de que tuvieron la libertad, digamos, de ir a trabajar a lugares, ellos traían, ¿no? Entonces ya cuando nos vamos o nos dicen cosas, ¿no? Entonces ya no quiero hablar esto, ¿no? Entonces no hay que ellos hablen. A partir de ahí empezó a que las cosas de lengua empezaran a minimizar, ¿no? De no querer hablar. Sino solamente concentrarse en lo que es el idioma.

5. Los primeros años de educación formal

Durante la primera década del siglo XXI estos jóvenes recibieron su educación básica mediante el sistema público al interior de sus territorios comunales. Sin embargo, como ellos mismos rememoran no eran escuelas interculturales bilingües. En el caso de Yaneli Cabrera Silva recuerda los primeros años de escolaridad comentando algo que recuerda a la propuesta educativa de asimilación a la sociedad nacional peruana de los años cincuenta del siglo pasado:

en la escuela sí no hubo, digamos, docentes bilingües. Todo era enseñanza en castellano e incluso dentro de la comunidad de Palotoa Teparo.

En el caso de Junior Metaki Yoveni resalta que los primeros docentes de las instituciones educativas en las comunidades no eran docentes de formación, sino capacitados por instituciones externas. Además, apunta que, a pesar de no ser un docente intercultural, estos primeros docentes de la comunidad conocían la cultura y el idioma matsigenka.

A mi tío Mauro, lo capacitaron con el Instituto Lingüístico de Verano – ILV. Conocía la cultura, hablaba cultura, pero no tenía formación en intercultural, eso sí. O sea, no enseñaban en la escuela lo que es el idioma, sino que su objetivo era castellanizar para que más bien salgan y sean preparados.

No está de más recordar que el Instituto Lingüístico de Verano – ILV era una institución vinculada a iglesias cristianas norteamericanas con misiones en Latinoamérica y que veía la educación como un mecanismo de transición al castellano, de civilización y de evangelización (Stoll, 2002; Trapnell Forero et al., 2024, pp. 23–24). Como se puede apreciar en la cita las y los matsigenka son conscientes de esta característica.

6. La secundaria y las nuevas oportunidades

A finales del siglo xx las y los jóvenes indígenas de las comunidades del Manu que querían cursar sus estudios secundarios iban a la comunidad nativa de Shintuya para concluir su educación básica regular. En esta localidad estuvo ubicado, históricamente, una misión de la orden dominica y un albergue para niños, niñas y adolescentes. Durante la primera década del siglo xxi, como se mencionó en la anterior sección, surgieron dos opciones adicionales por la que optaron varios jóvenes de las comunidades del Manu: la residencial estudiantil Maganiro Matsigenka y el albergue ChaskaWasi que, si bien no son EIB, consideran las características culturales de las y los jóvenes matsigenka. Sin embargo, algunos jóvenes optaron por estudiar en una escuela secundaria sin EIB, en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, ubicada en la capital del distrito Villa Salvación, capital provincial del Manu.

En el caso de Metaki Yoveni cursó su secundaria alojado en el albergue ChaskaWasi, y recuerda llegó allí por una decisión familiar. Esta decisión se basaba en que la familia entendía que era el espacio con mejores condiciones para continuar su educación y estar atendido de forma adecuada. Además, destaca que ese espacio tenía la presencia de voluntarias extranjeras a las que denomina “gringas”.

[Llegué a ChaskaWasi porque] mi papá me trajo. Me dijo “allá vas a estudiar en Salvación a un colegio, donde hay albergue, te van a atender, te van a, va a dar alojamiento, vas a poder descansar, vas a poder estudiar”. Y pues me llevó con las gringas (...) de España, de otros países.

También, Metaki Yoveni rememora que este espacio del albergue tenía una dinámica intercultural en el que podía hablar su idioma con sus compañeros, aunque no se enseñaba propiamente en idioma ni el idioma:

Pues porque tenía, el albergue tenía un espacio donde podía seguir hablando lo que es idioma. (...) no había lo que es enseñanza de matsigenka, pero sí cuando en el albergue sí hablaba con mis compañeros lo que es la lengua.

La presencia de personas voluntarias provenientes del extranjero fue un impulso para mantener vigente la práctica del idioma y para iniciarse en la enseñanza. Por un lado, Metaki Yoveni señala que «las gringas» les resaltaban que «no, no se van a olvidar, es vuestra lengua» y si bien en el colegio no

había un interés de promover el uso y aprendizaje del idioma matsigenka, si había un interés de estas personas de fuera, en especial, antropólogos, que querían vincularse con las comunidades de este grupo étnico.

Pero sí hay unas personas que le interesaban, porque ellos tenían la noción de querer también aprender y poder comunicarse con las comunidades. Más los que son, digamos, los antropólogos, nos decían, ¿cómo le puedo decir cuando voy allá a visitar y tengo que decir esto? Y así, pues, entonces, con esa mentalidad ya empezaron a aprender. Por eso que hoy en día existen algunos antropólogos que hablan el idioma, a base de ellos.

En el caso de Cabrera Silva, cuenta que hubo dos momentos. Un primer momento en que estudió en el internado de Shintuya y otro segundo momento en que motivada por la curiosidad fue a estudiar a la I.E. José Carlos Mariátegui. Sobre el primer momento recuerda que había presencia de matsigenka y que el padre responsable del albergue no limitaba el uso del idioma matsigenka. Aunque también hace la salvedad de no haber participado en las conversaciones en idioma matsigenka:

Yo he estudiado en Shintuya. He estado en el internado que dirigía el Padre Pedro Rey Fernández. Un español que habla matsigenka. En el internado había chicos de Yomibato. Tayakome, [Tsirerishi] Maizal, Diamante, Shipetiari, y Palotoa Teparo. También gente de afuera que eran adventistas. El padre no prohibía que hablen idioma. Porque los chicos que venían del Manu normal hablaban su idioma y el padre normal los escuchaba y no les decía nada. Pero yo no me incluía casi cuando hablaban idioma. Y en las clases era puro castellano. También hemos llevado inglés. He estado tres años también en el albergue y después fui a estudiar a José Carlos Mariátegui en villa Salvación.

Esta joven docente también recuerda que el sacerdote de la misión de Shintuya tenía una preocupación recurrente por su situación emocional. Pero además recuerda que no tenía una gran preocupación debido a la relativa cercanía del albergue en que cursaba su educación secundaria con su comunidad:

el padre nos llamaba y como teníamos una encargada, ella siempre nos hablaba. De todas formas, igual yo me sentía bien, como Shintuya y

Palotoa Teparo solo son dos horas. Y igual iban ellos a visitarme. Más que todo era mi mamá que me iba a visitar, ¿no? A veces mi papá.

Cabrera Silva recuerda que en la segunda etapa de sus estudios secundarios no tuvo problemas de discriminación por su dominio de castellano, pero también recuerda que en ese momento no estaba interesada en el uso del idioma matsigenka, aunque si lo entendía por sus primeros años de vida conviviendo con su abuela.

No, [la discriminación] no lo sentí porque... Como todos hablaban castellano. Normal ha sido. No, no había [la discriminación]. Como yo también estaba acostumbrada a hablar puro castellano ya igual... No me interesaba si hablaban matsigenka. Sí entendía todo lo que decían, pero... Eso lo aprendí con mi abuelita porque mi abuelita era la única que me hablaba matsigenka.

Por último, esta etapa significó el momento de surgimiento de motivaciones para realizar sus estudios superiores y qué estudios llevarían adelante. Aunque esto no siempre significó un recuerdo amable. Ambos señalan que no tuvieron un acompañamiento vocacional propiamente dicho, sino que más bien algunos docentes durante su escolaridad les consultaban de forma ligera o sugirieron su afinidad por alguna carrera en específico. En el caso de la joven docente matsigenka recuerda que los docentes de humanidades eran los que daban un mensaje genérico de promoción de la continuidad de sus estudios y de una proyección a futuro. Pero, ella recuerda que en ese momento no tenía la vida «decidida».

Bueno, a veces nos preguntaban los docentes que eran de comunicación, los que venían, y otras veces los profesores de religión. Sí, nos orientaban, decían que teníamos que seguir estudiando, y no nos quedemos ahí. O sea, sí, algunos decían que sí querían hacer esto, querían tener grandes sueños o logros, pero yo cuando estaba en secundaria tampoco pensaba estudiar. (...) cuando ya estaba en tercero, cuarto, yo pensaba estudiar Administración de Empresas y otro era diseñando... arquitectura. Ya cuando estuve en el último año, en quinto, cuando estuve en José Carlos Mariátegui, un profesor me dijo “tú vas a ser profesora”. Yo le digo, “no, no voy a ser. Yo voy a estudiar administración”. “Te lo aseguro que a cada cinco años te voy a ver en aula”, me dijo.

En el caso del joven docente matsigenka, recuerda que también recibió mensajes para promover la continuidad de sus estudios en el grado superior, pero además agrega que él en lo personal ya se veía vinculándose al tema de la docencia. Además, esto era reconocido por una docente a la que ayudaba en el colegio quién destacaba que tenía una preocupación por las infancias.

(...) en el colegio nos decían “Tienen que seguir estudiando, no se queden. Ustedes son el futuro de la comunidad”. Bueno, tenía siempre pensamiento en seguir estudiando esta carrera que opté. Siempre tuve la mirada hacia los docentes, cómo ellos miraban, cómo los enseñaban a sus estudiantes (...) Entonces una vez me hablé con la profesora y me dijo, “no, tú tienes que estudiar esa carrera porque creo que te apasiona a los niños”. Es lo que me dijo. Tenía, a ver, 15, no, tenía 14.

(...) ayudaba a la profesora, hacía sus trabajos, porque cuando ellos me decían, ayúdame para hacer esto, necesito para mis estudiantes, pues ahí me dio más motivación.

Sin embargo, no toda esta etapa contuvo experiencias agradables. De hecho, el joven docente recuerda que tuvo un impase con una persona que le auguraba un futuro poco promisorio. Lo que puso a prueba sus capacidades y, en especial, su resiliencia.

una vez me dijeron, no vas tú, vas a regresar al monte, no vas a estudiar, no vas a hacer nada, porque no tienes perfil para hacer eso. Entonces, no, le respondí, hasta que terminé le respondí, gracias, le dije otras palabras, me dijeron discúlpame. (...) me dijo porque como a veces era relajaditos, como todo un ser humano (...) más bien me ha motivado, más bien me ha dado más ánimo que decir, ¿no? Un día devolverles cosas que le ha demostrado que están hablando mal.

En el caso de la joven docente también fue una etapa con algunas complicaciones, debido a temas familiares que le brindaron una enseñanza de vida sobre las relaciones humanas, pero que la llevaron a continuar estudiando.

(...) comprendí que por más que sean mayores y puedan tener buenas decisiones o poder seguir, cuando uno no está de acuerdo, ya pues ahí nomás se deja. Bueno, al principio sí [me afectó], ¿no? Como toda persona igual siempre le va a chocar. Pero después ya me acostumbré y solo seguí estudiando.

7. La confluencia institucional y la experiencia universitaria matsigenka

En el 2018, cuatro organizaciones religiosas católicas o allegadas a las mismas (el Vicariato de San Ramón (VSM), Universidad Católica Sedes Sapientiae – UCSS, Sede Nopoki, **Red Escolar del Sur Oriente Peruano** (RESSOP), y la Misión de Shintuya) confluyen en la articulación de las y los jóvenes egresados de secundaria al sistema de educación superior.

Desde la perspectiva de las jóvenes y los jóvenes docentes, se rememora la propuesta educativa, aunque la experiencia de la universidad no deja de ser perfectible. En ese sentido, hay reflexiones vinculadas a la cultura, la identidad cultural, pero también al proceso de recuperación del idioma indígena. Así como el apoyo motivacional que fue necesario para el reto de estudiar en la universidad. Por un lado, para Metaki Yoveni una de las cosas más relevantes ha sido la revitalización de la lengua como un medio de reconstrucción de la historia de su pueblo:

es la revitalización de lenguas, porque he aprendido muchas cosas de cultura, de antepasados. En caso mío sí he visto del pasado y de cómo incluye, de cómo la sociedad hoy en día está más acercándose a la Amazonía.

Por otro lado, Cabrera Silva destaca la metodología de aprendizaje del idioma indígena a través de la presencia de un conocedor del idioma entre la plana docente; así como también destaca la oportunidad de conocer otros idiomas durante la convivencia con estudiantes de otros pueblos indígenas en la residencia de estudiantes de la universidad.

(...) está enfocado en que las lenguas que están ahí en la misma universidad tengan sus docentes propios que les puedan enseñar en su misma lengua. (...) Lo otro es porque en ese albergue Nopoki, no solo hay siete idiomas (...) Y les incluyen el albergue y también hablando con ellos aprendemos (...) algunas palabras. (...) no solo nos juntan puros matsigenka, sino también estamos ahí con otras etnias, con otros pueblos indígenas.

Sin embargo, apunta que el aprendizaje del idioma le resultó un reto constante para ella. Los cambios de la plana docente y la predominancia del idioma castellano sobre el idioma matsigenka le significó una dificultad para realizar un fortalecimiento importante que le permitiera consolidar su confianza en el uso del idioma para expresarse de forma fluida. Adicional-

mente, comenta que las dificultades para expresarse eran sobre todo de forma oral, pero con las evaluaciones escritas había desarrollado una competencia importante que le permitía aprobar sus materias. Por último, recuerda que los materiales escritos empleados que les daban contenían cuentos que les daban ejemplos de cómo expresarse en el idioma matsigenka.

Cuando yo empecé [la carrera], mi primer docente era monseñor. Nos hablaba en español (...) Ya en el segundo ciclo, era un docente que hablaba matsigenka, las clases eran puro matsigenka. Y el profesor me decía a mí “Tendrás que aprender matsigenka, porque yo no voy a hablar en castellano”. Ese profesor (...) solo estuvo medio año (...) [Después, las clases] eran en castellano. O sea, yo decía, “¿cómo vamos a aprender a hablar en idioma si el mismo profesor está hablando en castellano?” Y a nosotros nos pedía hablar en idioma.

(...) Lo bueno era que cuando nos daba examen, era en escrita, en escrita se me podía defender, pero si decía, vamos a dar examen oral, no, yo creo que no aprobaba. Me ponía nerviosa, porque claro que entendía el idioma, sino que me dificultaba expresarme (...) tres éramos los que teníamos dificultad en hablar idioma, no, los demás compañeros sí sabían, hablaban bien en idioma». (...) Los libros que nos daban eran cuentos. Ya. Y en esos cuentos había conversaciones. Ya. En las que uno se podía expresar.

A modo de complemento, Metaki Yoveni comenta que les daban materiales, teórica y práctica, para aprender la lingüística de su idioma y colaborar en la traducción del material, así como la adaptación a ejemplos propios de los matsigenka del Manu y no solo los de Urubamba.

Guía teórica y práctica, en castellano e idioma [matsigenka]. [La] guía teórica todo lo que concierne con las gramáticas de cada lengua. Entonces está dividido por capítulos. (...) en primera parte hacen lo que es el abecedario, hablan un poco de su historia, de cómo, de cuántos hay, cuál es la forma de pronunciar. (...) tanto en castellano y en matsigenka. El concepto y los tipos. En caso de guía teórica es la base, digamos. Hay pequeños trabajos que te dan ese libro y tú tienes que resolverlo a través de cómo tú comprendes las escrituras. (...) son libros que servían para reforzar el conocimiento o para enseñar el conocimiento. Hechos por Nopoki. (...) ese libro teórico más está contextualizado lo que es de Urubamba. Sí. Hay unas partes que está traducido, digamos, a base

del Manu, hecho por todos nosotros. En castellano está completo, sino que en traducción [en matsigenka] no está todavía.

8. Reflexiones sobre la experiencia universitaria

A modo de reflexión sobre lo que es perfectible en el proceso de educación superior de los docentes EIB, Metake Yoveni adiciona que la universidad aportó una parte teórica importante pero que faltó complementar con una parte práctica que permita contextualizar la parte teórica en las culturas propias de los docentes en formación.

[La universidad] ha sido un camino que nos ha dado un paso para poder comprender más, porque nos daba lo que es la teoría, no la práctica, ¿no? Quizás unas cuantas prácticas se hizo, pero no todas las veces. Estando en el campo creo que es donde tú puedes observar y ver, y desde tu propio contexto lo puedes, digamos, manejarlo».

Por su parte, Cabrera Silva destaca que el idioma debería tener un reforzamiento y compara que al igual que los otros grupos étnicos deberían tener un 50 % de clases en el idioma del pueblo. En este caso matsigenka.

Yo sé que, en otras lenguas, los profesores sí le dan el, ¿cómo se dice?, el 50 en su idioma, ¿no? Pero en el caso mío que yo he visto, en matsigenka, todavía falta que contraten docentes que hablen matsigenka para que puedan aprender así los que salen. Como para reforzar. Sobre todo, en el tema del idioma. Sí, está bien, qué seguro.

También, destaca la necesidad de reforzar la formación en temas de historia, de conocimientos matsigenka, Lo que es clave tomando en cuenta que la retransmisión de la historia de los pueblos ha sido sustituida en algunos casos por la historiografía oficial de la escolaridad estatal.

De dónde partieron, por ejemplo, ahora la maestría que tuvimos se ha preguntado de dónde parten los Matsigenka, cómo así vinieron hasta acá, y cómo se han instalado en los lugares, y por qué razones. O hay mitos, o historia que diga que los matsigenka partieron de ahí. En otras etnias, ellos sí lo saben, ¿no? De dónde han venido.

Cabrera Silva destaca que ella recibió motivación por parte del monseñor, así como por parte de otros sacerdotes que tuvo la oportunidad de conocer en San Ramón

El monseñor me decía “No dejes tu carrera tan rápido; después te va a servir, aunque no lo vayas a trabajar o no sea de tu agrado. Te va a servir en el futuro, me decía. Eso sí. Con quien tuve más cercanía ha sido con la profesora. Aunque era estricta y nos llamaba la atención todo el tiempo, tenía cercanía con ella.

(...) Había padres también que venían de otros sitios. Me contaban cómo ellos han pasado: “que no tenían nada, tampoco tenían familia, que les abandonaron así de niños”. Y ahí me di cuenta, ¿no?, que yo teniendo padres que están todavía ahí a mi lado no voy a poder terminar. Teniendo todo aquí en el albergue y en la universidad no deberíamos rendirnos fácilmente y que deberíamos aprovechar esos recursos que tienen, que ya más adelante quizás se va a ir más implementando.

Igualmente, destaca que los católicos en Madre de Dios que los habían vinculado a la UCSS y el vicariato de San Ramón mantuvieron contacto con los jóvenes y las jóvenes estudiantes durante su estadía en Nopoki. Esto se daba a través del envío de alimentos y otros bienes como dinero para que pudieran mejorar su alimentación de considera lo necesario.

El padre no viaja, pero, de parte de Caritas de Puerto Maldonado, hacen llegar lo que es alimentos. Es lo que sé hasta ahí. Pero, que el padre si nos ha apoyado en lo que es económicamente, para comprarnos algo, para que no nos falte nada, porque yo también lo recibí del padre. Nos enviaba 150 al mes; que, si no comíamos bien en el albergue, salíamos a comer.

También, indica que faltaban mejorar cosas como el equipamiento de los dormitorios y el tipo de alimentación que se les daba en Nopoki.

[La cama] era muy delgada, y en cuanto a la alimentación, cuando estaba en la anterior encargada, se comía bien, y cuando llegó a ser la encargada, la que me apoyaba a mí, era sopa nomás. Casi en toda la semana, pura sémola, que a algunos de mis compañeros no les gustaba. Es como, si estuvieras en tu comunidad, que no haya nada, algo así.

Sobre la necesidad de mejorar las condiciones de alimentación, comenta que si hubo una mejora a partir de solicitudes de parte de las y los estudiantes, a través de la encargada frente a la administración del albergue Nopoki.

Solo comíamos bien cuando había visita; ahí compraban pollo. Se comía bien, se puede decir, solo cuando hay visita. Pero, después cambió porque, algunos de mis compañeros se quejaron, ¿no? Como teníamos los encargados, los docentes bilingües, que eran nuestros profesores de lengua materna, se reunieron ellos, ¿no? Ahí conversaron con un señor, que cómo es posible que estén comiendo así nomás los chicos, si ellos están estudiando, y ahí cambió un poco, comíamos más o menos, ya no era como puro sopa, ya no era pura sémola. Fue más diverso la comida.

Adicionalmente, a la parte pedagógica o de enseñanza formal, los docentes EIB destacan que debería haber un acompañamiento psicológico a los y las estudiantes. En específico a las mujeres estudiantes de la UCSS-Nopoki de forma diferenciada. Esto debido a que ella siente que hay una distinción importante entre las personas del género masculino y género femenino, y que a este último grupo no se les puede interrogar directamente. Es decir, debe haber implementarse el enfoque de género e interseccionalidad. De hecho, señala que en su experiencia cuando se hizo amiga de una profesora que le brindó apoyo fue un proceso lento hasta sentirse cómoda de expresarse:

Acompañamiento psicológico. Los varones pueden juntarse entre ellos y contar, pero a veces nosotras como mujeres, a veces nos juntamos todos, ¿no? Y los que acompañan, no se vayan directamente como preguntándoles, diciendo: “Cuéntame qué...”, o sea, yendo directamente, sino empezar hola, Porque a veces uno como mujer sí se siente incómoda cuando le preguntan directamente.

Así como cuando me hice amiga de la profesora, ella no me preguntó directamente cómo estás, sino que me decía qué te gusta hacer, me decía. Claro. Aquí hay, por ejemplo, libros que te van a ayudar más allá en cómo crecer personalmente. ¿O alguna vez te has sentido así? Bueno, si te sientes triste me puedes contar, pero no te pido que ahora me cuentes, sino más adelante.

No está demás pensar que las y los estudiantes están en su mayoría en el inicio de su juventud. Ello no solo implica estar en etapa formativa, sino también cambios físicos y emocionales, así como el interés por relaciones sexoafectivas que no pueden ser ignoradas en un proceso de formación integral.

9. Reflexiones de cierre

A partir de lo comentado líneas arriba en esta sección se desarrollará una serie de temas de reflexión, que se desprenden del desarrollo normativo institucional de la propuesta EIB estatal; del rol de la sociedad civil organizada; y de las experiencias de vida y educativas de los jóvenes docentes matsigenka que consideramos clave para ir construyendo un debate que permita enrumbarnos como sociedad a una gobernanza educativa indígena.

El primer tema de reflexión es la configuración de la gobernanza educativa indígena. En la gobernanza que se configura desde la propuesta del Estado peruano, tanto a nivel nacional como a nivel regional, la EIB no ha tenido la estabilidad normativa institucional ni los avances necesarios por la ciudadanía. Además, ha tenido una implementación limitada al área rural y el nivel básico primario. Así como pocos momentos políticos favorables, y una participación del movimiento indígena bastante limitado. Sobre todo, a la hora del diseño y la toma de decisiones de la política pública. En otras palabras, la EIB ha sido más nominal que en cuanto a la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe en la Amazonía. En la gobernanza que se configura a través de la sociedad civil organizada existe una preponderancia en la gobernanza educativa indígena de organizaciones confesionales como son los dominicos, la RESSOP, los vicariatos y la UCSS; y de forma más reciente oenegés del rubro de conservación. Esto se podría circunscribir a la acción social de la iglesia a partir de los cambios relatados a partir de la década de los setenta del siglo xx. El rol del movimiento indígena ha sido limitado. Salvo el documento de la federación regional de la década de los noventa del siglo xx, no se ha planteado una alternativa como fue FORMABIAP para los pueblos indígenas de la Amazonía norte y centro. En el caso de los jóvenes docentes EIB matsigenka del Manu tuvieron sus primeros años de escolaridad bajo los parámetros de la educación rural monocultural. La enseñanza del idioma indígena y la retransmisión de conocimiento se daba en la educación informal ajenos a la escolaridad. Además, esta retransmisión estaba más motivada por las ideas particulares de familiares y no era una idea homogénea en todas las comunidades del pueblo indígena matsigenka. Esta experiencia no ha sido consecuencia de un debate de que es lo que debe enseñarse en la escuela y que es lo que debe enseñarse en la comunidad-la familia, sino más bien la falta de capacidad del Estado de cumplir con sus propias normas. Queda como pendiente entender como las familias de los jóvenes docentes EIB de los matsigenka del Manu participaron o no en el

diseño o la toma de decisiones de la gobernanza de la oferta de albergues en los que fueron reibidos sus vástagos durante su adolescencia.

Un segundo tema de reflexión es la falta de transmisión o la limitación de la transmisión del idioma matsigenka a las nuevas generaciones como una medida de protección. En específico, ocultar su identidad como una medida de cuidarse de la violencia simbólica y psicológica frente actores externos. De forma similar a lo que sucedió durante años por parte de los Kukama kukamiria que eran etiquetados como “ribereños” como un mecanismo de supervivencia frente a la violencia de la sociedad occidental (Stocks, 1976; Varese Druetto, 2023). Aunque, también, la transmisión del idioma conlleva un valor relacional, de mantenimiento del vínculo con sus familiares, en especial con sus familiares mayores; y de reproducción de la identidad cultural indígena. En el caso de Metaki Yoveni era la posibilidad de continuar vinculándose con su madre, con su padre y sus abuelos. Asimismo, recogiendo las lecciones de sus progenitores: una forma de seguir siendo matsigenka. En cambio, en el caso de Cabrera Silva, a pesar de no poder expresarse en el idioma, el entendimiento de este de forma directa o mediada por otro familiar era la forma de poder comunicarse con su abuelita. Aunque también hay un peso importante en el interés de los jóvenes y las jóvenes docentes en responder a una demanda externa como puede ser el interés de científicos sociales, o la necesidad de aprobar una materia de la carrera de educación universitaria. No hay una valoración intrínseca, sino que tiene una relevancia la valorización externa, es decir, el interés de extranjeros, o de la exigencia de la curricular de la carrera universitaria por el aprendizaje del idioma indígena a resultado un estímulo externo positivo predeterminante para el mantenimiento y la revaloración. Claro está que esto no es una negación de los pasos previos dados por las propias familias al inculcar el idioma y la cultura, que en algunos de los casos es primordial para la reproducción sociocultural. Sin embargo, también queda claro que la falta de un sistema para la recuperación y el fortalecimiento del aprendizaje del idioma mella la consecución de hablantes empoderados en su lengua y cultura. Lo que ya hemos enunciado como una educación intercultural y educación intercultural bilingüe nominal, y no efectiva. Queda como pendiente entender cómo se piensa desde el pueblo indígena matsigenka del Manu el tipo ideal de persona que debe existir en el contexto actual, qué tipo de persona quieren educar, qué saberes ancestrales tienen aún pertinencia para

ese tipo ideal, así como cuáles son las formas de educar y aprender para el pueblo indígena matsigenka del Manu en esta nueva etapa.

Un tercer tema es la necesidad de mejorar las condiciones de su experiencia educativa. No solo en temas materiales como la vivienda y la alimentación, sino también en temas subjetivos como es el acompañamiento psicológico y el bienestar emocional. No hay que perder de vista que los jóvenes y las jóvenes que se preparan para ser docentes tienen que viajar y alejarse de sus redes sociales, en especial, las familiares para continuar con su educación formal. Asimismo, están en una etapa de inicio de experiencias sexoafectivas que no se pueden negar, ni dejan de necesitar orientación. Esto los posiciona en un contexto de mayor vulnerabilidad a las condiciones de su interseccionalidad de una sociedad en el que el racismo, el supremacismo cultural, la discriminación y la desigualdad de oportunidades continúan siendo problemas estructurales vigentes. Aikman señalaba que para las primeras generaciones de harakmbut la escolaridad con los dominicos fue una experiencia traumática, y proliferó la deserción de la escolaridad (Aikman, 2003, pp. 116–117). Asimismo, que la propuesta negaba el valor de los conocimientos de los pueblos indígenas y sus prácticas culturales como su alimentación y corporalidad (Aikman, 2003, pp. 97–98; Lagares & Agudo, 2022). Queda como pendiente evaluar cuáles son las condiciones mínimas idóneas para estos procesos de formación no solo acorde a los lineamientos del Estado peruano, sino también acorde a las necesidades del pueblo indígena, en este caso, el pueblo indígena matsigenka.

Por último, una reflexión importante para los jóvenes docentes es que la EIB, no es solo idioma, no es solo un cambio en la malla curricular, y no solo tiene que vincular al proceso formativo formal de los jóvenes y las jóvenes indígenas. La interculturalidad debería avocarse a la educación en general. Es decir, el enfoque intercultural debería ser transversal en la educación formal del Perú y no solo a la educación de los niños y niñas de los pueblos indígenas.

educación intercultural bilingüe, en mi punto de vista, es que se incluyen las dos lenguas que es el castellano y la lengua materna, donde se aprenden las tradiciones del pueblo originario. También, como es intercultural que no sólo que no sólo es para los indígenas, sino también para los para los demás, o sea, que la educación es para todos no sólo a los indígenas eso es lo que yo entiendo de intercultural bilingüe.

En otras palabras, es necesario superar el plano nominal de la propuesta curricular (Trapnell Forero et al., 2024, p. 159), y, parafraseando a Trapnell Forero que citaba a Fernando Garcés y Soledad Guzmán, abrir el debate de qué se entiende por educación, qué se quiere de la escuela desde la visión política de los pueblos indígenas, cómo se educa y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un proceso más amplio de socialización y aprendizaje de cada pueblo. Quizás a partir de allí podamos empezar curar la cutipa de la colonialidad y empezar a curar mediante los kamagarani (icaros, en matsigneka) de la educación interculturalidad crítica como propone el docente Kukama Pascual Aquituari, y así construir una gobernanza educativa indígena desde y para los pueblos indígenas amazónicos (Trapnell Forero et al., 2024, pp. 74, 323).

Notas

- 1 En la actualidad, el departamento de Madre de Dios cuenta con comunidades nativas de (07) pueblos indígenas. Del total, (04) cuatro de estos pueblos habitan el territorio de la jurisdicción de Madre de Dios desde tiempos ancestrales: ese eja, harakmbut, matsigenka, y yine; y (03) tres de estos pueblos fueron víctimas de esclavización en el período del caucho y la shiringa: amahuaca, kichwa, y shipibo konibo. Adicionalmente, hay (02) dos comunidades nativas que son de otros pueblos indígenas que se han trasladado del norte y del centro de la Amazonía peruana: awajún y asháninka.
- 2 Entre el siglo XIX y XX, para replantear su estrategia misionera, la iglesia católica creó tres jurisdicciones eclesiásticas encargada a tres órdenes religiosos: la selva norte a los misioneros agustinos, la selva central a los franciscanos, y la selva sur a los misioneros dominicos (O. A. Espinosa De Rivero, 2017, p. 43).
- 3 Este espacio organizó cinco asambleas regionales en las ciudades de Pucallpa (1972), San Ramón (1973), Tarapoto (1975), Yurimaguas (1978) e Iquitos (1980) (O. A. Espinosa De Rivero, 2017, p. 48).
- 4 Esta propuesta fue encabezada por la antropóloga y educadora peruana Lucy Ann Trapnell Forero (1925-2024), el sociolingüista suizo Jürg Ulrich Gasché Suess (1940-2020), el educador Moisés Rengifo Vásquez (1930 - 2020) y el educador awajún Luis Never Tuesta Cerrón (1946).
- 5 En la actualidad, la red es un Convenio entre el Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado (VAPM) y el Estado Peruano, creado en 1953, administra 79 instituciones educativas de 47 comunidades nativas de pueblos indígenas en las regiones de Cusco, Madre de Dios y Ucayali (Misioneros Dominicos, 2026).

Referencias bibliográficas

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú* (M. I. Griffiths, Trad.). Instituto de Estudios Peruanos.
- Betancourt Guerrero, V. F. (2025). *El rol de las organizaciones indígenas en la*

- implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Madre de Dios del 2016 al 2023: El caso de la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD)* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/33137>
- Burga Cabrera, E. (2022, noviembre 20). *¿Hay realmente un retroceso en la política de educación intercultural bilingüe?* EducAcción. <https://institutoeducacion.org/hay-realmente-un-retroceso-en-la-politica-de-educacion-intercultural-bilingue/>
- Ccencho Atauje, Y. (2024, enero 30). *La Educación Intercultural Bilingüe*. IDE-HPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/boletin-eventos/la-educacion-intercultural-bilingue-29047/>
- Chirif Tirado, J. A. (1984). 25 años de política de desarrollo rural en la Amazonía peruana y sus repercusiones en las sociedades indígenas de la región. En J. A. Chirif Tirado (Ed.), *Balances amazónicos: Enfoques antropológicos* (pp. 171–224). Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Corporación Departamental de Desarrollo de Madre de Dios. (1986). *Madre de Dios: El Perú desconocido*.
- D'Angelo Schmid, P. (2019, 5 de septiembre). *Dato de congresista Pariona sobre reducción presupuestal del 50% en educación intercultural es cierto*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/1353/dato-sobre-reduccion-presupuestal-educacion-es-cierto>
- Dirección Regional de Educación de Madre de Dios. (2006). *El Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1038>
- Dirección Regional de Educación de Madre de Dios. (2022). *El Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios 2022–2036*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2089620/Proyecto%20Educativo%20Regional%20de%20Madre%20de%20Dios%20%202022%20-%202036.pdf>
- Espinosa de Rivero, O. A. (2012). To be Shipibo nowadays: The Shipibo-Konibo youth organizations as a strategy for dealing with cultural change in the Peruvian Amazon region. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 17(3), 451–472. <https://doi.org/10.1111/j.1935-4940.2012.01254.x>
- Espinosa de Rivero, O. A. (2017). La Iglesia católica y los pueblos indígenas de la Amazonía peruana en los siglos XX y XXI. En C. Romero Cevallos de Iguiniz (Ed.), *Diversidad religiosa en el Perú: Miradas múltiples* (pp. xx–xx). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Instituto Bartolomé de Las Casas; Centro de Estudios y Publicaciones.

- Espinosa de Rivero, O. A. (2024). *El nudo amazónico: El Perú y sus pueblos indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes - FENAMAD. (2019, diciembre 16). *Especialistas de la UGEL Tambopata evalúan el balance de intervención del Ministerio de Educación a nivel de Tambopata*.
- Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes - FENAMAD. (2022). *Plan de Vida Plena Amazónico Regional FENAMAD 2019-2023 Madre de Dios*.
- Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes - FENAMAD. (2024, noviembre 23). *FENAMAD firmó convenio de cooperación con la Universidad Continental*. <https://www.facebook.com/FENAMAD/posts/fenamad-firm%C3%B3-convenio-de-cooperaci%C3%B3n-con-la-universidad-continental-presente-/750779643755136/>
- García Jordán, P. (2001). 2. De tierra ignota a demarcación administrativa. *Cruz y arado, fusiles y discursos*. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.IFEA.3791>
- García Jordán, P. (2016). Cruz y arado, fusiles y discursos La construcción de los Orientes en Perú y Bolivia, 1820-1940. En *Cruz y arado, fusiles y discursos*. Institut français d'études andines. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.IFEA.3798>
- Gray, A. (2002). *Los arakmbut: mitología, espiritualidad e historia*. IWGIA.
- Herrera Sarmiento, E. (2021). *Diagnóstico Socioeducativo de la Red Educativa Rural Manu*. <https://peru.fzs.org/es/>
- Hidalgo Bonicelli, A. (2017). Chichinmanum Weamu: Bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. *Anthropologica*, 35(39), 189-214. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.009>
- Hidalgo Collazos, L., Oxa Díaz, J., Rengifo Vásquez, G., Trapnell Forero, L. A., Vásquez Medina, J. A., & Vigil Oliveros, N. del C. (2008). *Docencia y contextos multiculturales: Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*.
- Houck, S. (2017). *La valorización de la educación superior para estudiantes indígenas en Madre de Dios: Interrogando discursos y acciones del estado, la FENAMAD, y los estudiantes indígenas / The valorisation of higher education for indigenous students in Madre de Dios: Interrogating speeches and actions of the state, FENAMAD, and indigenous students*. Educational Sociology Commons. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection
- Infobae. (2024). *Municipalidades tuvieron el peor desempeño en ejecución del presu-*

- puesto en salud, saneamiento y educación . Consultado el 20 de abril del 2024. .*
- Iviche Quique, A., Huertas Castillo, B., García Altamirano, A., Lyon, P. J., Moore, T. R., Alexiades, M. N., Peluso, D. M., Shepard, G. H., Izquierdo, C., Smith Bisso, A., Rummenh  ller, K., Chavar  a Mendoza, M. C., Helberg Chávez, H., Sueyo Yumbuyo, H., Urteaga Crovetto, P., Aikman, S., Gray, A., & Cusurichi Palacios, J. (2003). *Los pueblos indígenas de Madre de Dios: Historia, etnografía y coyuntura* (B. Huertas Castillo & Alfredo. García Altamirano, Eds.). IWGIA.
- La Serna Salcedo, J. C. (2012). A manera de introducción. *En Misiones, modernidad y civilización de los Campas: Historia de la presencia adventista entre los ash  ninkas de la selva central (1920-1948)*.
- Lander, Edgardo., & Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales : perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Luksic Macchiavello, T. (2024). *Desvincularse de la comunidad. Ser shipibo-konibo yarinense en tiempos de urbanización planetaria*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.
- Mallea Diaz, K. M. (2017). *Diagnóstico situacional de los estudiantes indígenas de nivel superior*.
- Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*.
- Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243–281.
- Misioneros Dominicanos. (2026). *RESSOP (Red Escolar del Sur Oriente Peruano) en Vicariato Apostólico (Perú)*. Selvas Amazónicas. <https://www.selvasamazonicas.org/que-hacemos/lugares-de-mision/peru/madre-de-dios/oficinas-de-la-ressop-24/>
- Quijano Obregón, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, 1–2, 342–386. <http://sociology.binghamton.edu/introduccion>
- Rojas Rojas, R. (2024). *Los años de Velasco (1968-1975)*. Instituto de Estudios Peruanos - IEP.
- Romio, S. (2016). El viaje hacia la ciudad: Caminos de vida, camino para el poder. La nueva forma del ritual de iniciación entre los Awaj  n (1930-1960). En A. Surrallés, O. A. Espinosa De Rivero, & D. Jabin (Eds.), *Apus, Caciques y Presidentes. Estado y política indígena amazónica en los países andinos* (pp. 61–80). IWGIA.

- Ruelas Vargas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Santos Granero, F. (1985). Crónica breve de un etnocidio o la génesis del mito del “gran vacío amazónico”. *Amazonía Peruana*, VI(11), 9–38.
- Smith, R. C. (1983). *Las comunidades nativas y el mito del gran vacío amazónico: un análisis de planificación para el desarrollo en el proyecto especial Pichis Palcazu*.
- Stocks, A. (1976). Notas sobre los autóctonos Tupi del Perú. *Amazonía Peruana*, 59–72.
- Stoll, D. (2002). *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?* <https://www.nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm>
- Trapnell Forero, L. A. (1985). Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana. En J. Gasché Suess & J. M. Arroyo Arroyo (Eds.), *Balances amazónicos: enfoques antropológicos* (pp. 121–145). CNRS/CIAAP-UNAP/MAB.
- Trapnell Forero, L. A. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo: una propuesta desde la Amazonía. En J. Godenzzi Alegre (Ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 165–185). Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Trapnell Forero, L. A., Burga Chávez, E., Estabridis Rey Sanchez, I., Santos Granero, F., & Chirif Tirado, J. A. (2024). *Los escritos de Tsirapa: Lucy Trapnell Forero, una vida dedicada a la educación intercultural bilingüe. Selección de artículos 1984–2021*. IWGIA.
- Trapnell Forero, L. A., & Neira, E. (2004a). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*.
- Trapnell Forero, L. A., & Neira, E. (2004b). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes*.
- Varese Druetto, S. (1979). *Notas sobre el colonialismo ecológico*. Centro de Investigación y Promoción Amazónica.
- Varese Druetto, S. (2023). *El bosque civilizado: Ensayos amazónicos, las plantas maestras y el trueque cósmico*. Crítica.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, (13), 42–73.