



UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT  
LICENCIADA POR SUNEDU

# “Un maestro para el Datem”:

Proyecto de formación docente  
con impacto social  
en pueblos originarios del Perú

Mónica Aguirre-Garayar  
Pablo González-Franco

**“UN MAESTRO PARA EL DATEM”:  
PROYECTO DE FORMACIÓN  
DOCENTE CON IMPACTO SOCIAL  
EN PUEBLOS ORIGINARIOS DEL  
PERÚ**

Mónica Aguirre Garayar  
Pablo González Franco

LIMA - PERÚ  
2024

**“Un maestro para el Datem”: Proyecto de formación docente con impacto social en pueblos originarios del Perú**

© Mónica Aguirre Garayar

© Pablo González Franco

Fondo editorial Universidad Marcelino Champagnat  
Av. Mariscal Castilla N.º 1270, Santiago de Surco Lima - Perú  
RUC: 20111580996  
Teléfono: (01) 4490449 [www.umch.edu.pe](http://www.umch.edu.pe)  
Santiago de Surco, 6 de noviembre del 2024

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú  
N.º 2024-11781

ISBN: 978-612-4194-38-2

Impreso en:

Editorial Arcángel San Miguel S.A.C., ARSAM,  
con RUC N°20523712285

Jr. Bauzate y Meza Mz 41 lote 3 urb. Preví distrito de Los Olivos  
[editorarsam@gmail.com](mailto:editorarsam@gmail.com)

Diseño y diagramación: María Torres Fanola  
[mtorresfanola@gmail.com](mailto:mtorresfanola@gmail.com)

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra sin el permiso expreso del Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat

Sueño con una Amazonia que luche por los derechos de los más pobres, de los pueblos originarios, de los últimos, donde su voz sea escuchada y su dignidad sea promovida.

Sueño con una Amazonia que preserve esa riqueza cultural que la destaca, donde brilla de modos tan diversos la belleza humana.

Sueño con una Amazonia que custodie celosamente la abrumadora hermosura natural que la engalana, la vida desbordante que llena sus ríos y sus selvas.

*Sueño con comunidades cristianas capaces de entregarse y de encarnarse en la Amazonia, hasta el punto de regalar a la Iglesia nuevos rostros con rasgos amazónicos.*

Papa Francisco, Querida Amazonía.

Exhortación apostólica postsinodal,

2 de febrero del año 2020



## DEDICATORIA

A los hombres y mujeres del Datem del Marañón, especialmente a los estudiantes de los pueblos originarios (awajún, shawi, shiwilo, kandozi, achuar, kichwa, chapra y wampis) participantes en el Proyecto “Un maestro para el Datem”: ellos han sido siempre la más fuerte motivación para en nuestro trabajo, y se han constituido en protagonistas creativos y audaces de su propia historia.

A los numerosos voluntarios y voluntarias maristas que, año a año, han realizado una invalorable experiencia de servicio, aprendizaje y compartir fraterno con sus estudiantes.



# Lista de contenidos

Introducción	13
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>16</b>
<b>ACERCAMIENTO HISTÓRICO COMPRENSIVO</b>	<b>16</b>
1.1. Una dilatada y poco conocida historia	16
1.2. Desde los orígenes hasta la llegada del hombre europeo (hasta, aproximadamente, 1542)	18
1.3. Período misional (1542 -1769)	20
1.4. Período precapitalista (siglos XVIII y XIX)	20
1.5. Recesión y crisis (siglo XX)	22
1.6. Petróleo, coca y violencia	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DEL DATEM</b>	<b>25</b>
2.1. Identificación de los pueblos	27
2.1.1 Familia lingüística Jíbaro	27
2.1.2.Familia lingüística Kandozi	29
2.1.3.Lengua Cahuapana	30
2.1.4.Familia lingüística Quechua (Quichua, Inga, Lamas, Llacuash, Santarrosinos Kichwaruna, Kichwa del Napo, Quechuas del Pastaza)	31



2.2. Características comunes de los pueblos originarios del Datem del Marañón	32
2.2.1 Familia y comunidad	32
2.2.2 El trabajo	33
2.2.3 Cosmovisión	35
2.2.4. Arte y artesanía	36
2.2.5. Pueblos originarios y comunidad nacional	38

### **CAPÍTULO III**

#### **ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO Y SOCIAL**

#### **A LA PROBLEMÁTICA** 41

3.1. Los múltiples rostros de la pobreza	41
3.1.1 Indicadores en cuanto a edad y zona de residencia	42
3.1.2 Indicadores en relación a la lengua materna	43
3.1.3 Indicadores en relación al nivel de escolarización	44
3.2. Una pobreza, múltiples rostros	45
3.3. La devaluación del concepto del bien común	47
3.4. La falacia de denominar ayuda a lo que es un derecho	49

### **CAPÍTULO IV**

#### **EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES** 51

4.1. La nueva conciencia de lo diferente y lo diverso	51
4.1.1. Pueblos originarios y derecho nacional e internacional	52
4.2. Concepto de interculturalidad y sus alcances	54
4.3. Interculturalidad, conocimiento y proceso educativo	56
4.4. Unidad y diversidad	58
4.5. Tres grandes desafíos: analfabetismo, bilingüismo e interculturalidad	62
4.5.1 Analfabetismo	62

4.5.2 Interculturalidad	63
4.5.3 Bilingüismo	65
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>LOS MAESTROS Y SU FORMACIÓN</b>	<b>69</b>
5.1. Educación superior e Interculturalidad	69
5.2. El maestro: su rol y su formación	72
5.3. Proyecto “Un maestro para el Datem”	75
5.3.1. Antecedentes	75
5.3.2. Fundamentación del proyecto	76
5.3.3. Descripción general	77
5.3.4. Objetivos del proyecto	77
5.3.5. Destinatarios	78
5.3.7. Voluntariado	81
5.3.8. Actividades académicas	82
5.3.9. Talleres de reforzamiento para hijos de estudiantes	83
<b>II PARTE</b>	
<b>EVALUACIÓN CUALITATIVA CON ENFOQUE HERMENÉUTICO ACERCA DEL IMPACTO SOCIAL GENERADO POR EL PROYECTO “UN MAESTRO PARA EL DATEM”</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>86</b>
6.1. Descripción de la realidad problemática	86
6.2. Formulación del problema	89
6.3. Justificación	90
6.3.1. Justificación a nivel teórico	90
6.3.2. Justificación a nivel práctico	90

6.3.3. Justificación a nivel metodológico	90
6.3.4. Justificación a nivel social	90
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>ANTECEDENTES</b>	<b>92</b>
7.1. Antecedentes nacionales	92
7.2. Antecedentes internacionales	93
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>OBJETIVOS Y CATEGORÍAS</b>	<b>95</b>
8.1. Objetivos del estudio	95
8.2. Categorías del estudio	96
<b>CAPÍTULO IX</b>	
<b>MÉTODO</b>	<b>97</b>
9.1. Tipo de estudio	97
9.2. Diseño	97
9.3. Contexto de estudio	98
9.4. Población y muestra	99
9.5. Instrumentos	102
9.5.1. Grupo focal semiestructurado	102
9.5.2. Entrevista estructurada	107
9.6. Procedimientos	108
<b>CAPÍTULO X</b>	
<b>RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES</b>	
<b>Y RECOMENDACIONES</b>	<b>116</b>
10.1. Resultados y discusión	116
10.1.2. Resultados y discusión del objetivo general	117

10.1.3. Resultados y discusión del primer objetivo específico	123
10.1.4. Resultados y discusión del segundo objetivo específico	131
10.1.5. Resultados y discusión del tercer objetivo específico	136
10.1.6. Resultados y discusión del cuarto objetivo específico	142
10.1.7. Resultados y discusión del quinto objetivo específico	151
10.2. Rigor metodológico	154
10.2.1. Autenticidad	154
10.2.2. Confirmabilidad	155
10.2.3. Transferibilidad	155
10.2.4. Confiabilidad	155
10.3. Conclusiones y recomendaciones	156
10.3.1. Conclusiones	156
10.3.2. Recomendaciones	160
A MODO DE CONCLUSIÓN	161
Anexo	163
Referencias	164



# Introducción

El proyecto “*Un maestro para el Datem*” surge como una respuesta educativa a la necesidad de una formación profesional de calidad ante múltiples desafíos que enfrentan las comunidades indígenas del Datem del Marañón, provincia del departamento de Loreto, una región caracterizada por su riqueza cultural y, al mismo tiempo, por su histórica marginación del sistema educativo nacional. En un contexto donde las políticas educativas han sido insuficientes para atender las necesidades particulares de los pueblos originarios, este proyecto se presenta como una apuesta innovadora para formar docentes interculturales que, desde su propia identidad cultural, contribuyan a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de sus comunidades.

El presente estudio se propone analizar los diversos niveles de impacto que esta formación ha generado en los egresados del proyecto, tanto en su desarrollo personal como profesional, y explorar cómo este impacto trasciende hacia el entorno comunitario. A través de las narrativas de los graduados, se busca comprender la manera en que la propuesta educativa ha influido en sus vidas, impulsando el liderazgo, la reflexión sobre sus propios valores y el compromiso con la educación intercultural en sus pueblos.

En este sentido, la investigación no solo visibiliza los logros alcanzados, sino que también plantea importantes interrogantes sobre las limitaciones de las políticas educativas actuales en contextos rurales e indígenas. Así, esta introducción invita a la reflexión sobre la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas y las estructuras curriculares desde una perspectiva más inclusiva y centrada en la diversidad cultural, con el fin de asegurar que la educación no solo sea un derecho, sino una herramienta de transformación y equidad para todos.

### **Los autores**

# **PARTE I**

## **ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA REALIDAD DE LOS PUEBLOS AMAZÓNICOS EN EL PERÚ**



# CAPÍTULO I

## ACERCAMIENTO HISTÓRICO COMPRESIVO

*La Amazonía es un mosaico formado, aproximadamente, por 400 grupos humanos, y sus culturas correspondientes. No se puede ignorar este pluralismo étnico cultural, si se pretende tener una visión realista de la Amazonía [...]*

*Sin embargo, a pesar de que la Hoya Amazónica nos coloca ante un verdadero mosaico cultural, la Amazonía con todas sus poblaciones y culturas forman una unidad, un área cultural, no solamente un área geográfica, como indican ciertas características socio-culturales (Red eclesial Panamazónica, 1976. pp. 37-38).*

### 1.1. Una dilatada y poco conocida historia

A diferencia de lo que ocurre con los pueblos prehispánicos de la costa o la sierra, el devenir histórico de la región amazónica peruana y de los pueblos que la habitan desde tiempos remotos suele ser desconocida para una gran parte de la población.<sup>1</sup> Como algunos autores señalan, aunque hablamos de “Amazonia”, sería más adecuado el término

---

1 En efecto, a pesar de la existencia de algunos textos de historia y de ensayo, la Amazonía peruana carece aún de Historia y de historiadores en el sentido contemporáneo del término.

“Amazonías” para poder capturar la histórica diversidad cultural de la región.

Debemos valorar las diversas narraciones de las Misiones (católicas) iniciales, entendidas tanto en su dimensión evangelizadora como civilizadora. Sin embargo, desde el siglo XVI se consideró a la selva, en contraste con la fronteriza región de los Andes, como un territorio poco propicio para la civilización, al menos para un eventual progreso o desarrollo económico y productivo.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, considerables grupos de naturalistas, viajeros y exploradores, van ofreciendo descripciones valiosas sobre amplios aspectos de las sociedades indígenas amazónicas. Con el siglo XX, la influencia de las antropologías latinoamericanas y la renovación del pensamiento histórico, aparecieron multitud de estudios, mayoritariamente sincrónicos<sup>2</sup>.

Podemos afirmar que carecemos de historias omnicomprendivas y con aspiraciones de totalidad. La mayoría de los trabajos sobre las sociedades originarias lo constituyen estudios fragmentarios, ensayos, artículos y reseñas que dan cuenta tan solo de aspectos parciales de la realidad de los pueblos originarios de la Amazonía. Queda pendiente, en consecuencia, la necesidad de una historia que nos permita comprender los pueblos amazónicos contemporáneos (San Román, 1994).

No obstante, dado el carácter del presente trabajo, apenas esbozamos una breve sucesión de procesos históricos que consideramos significativos.

---

2 Un ejemplo de este esfuerzo es el acercamiento al mundo campá realizado hace años por Varese, S. (1973) *La sal de los cerros* Lima, Ediciones Retablo de Papel.

## **1.2. Desde los orígenes hasta la llegada del hombre europeo (hasta, aproximadamente, 1542)**

*Estamos muy lejos de la imagen tradicional heredada de una visión [...] de una Amazonía precolombina poblada de pequeñas tribus perdidas y arcaicas. Se creía hasta hace poco que las huellas del mundo precolombino de la Amazonía se limitaban a los tuestos de tierra cocida, pero si bien no existieron templos de piedra en esta selva, sin duda alguna, los indígenas escribieron también su historia sobre la Tierra (Rostain, 2011, P.18).*

El poblamiento inicial del Amazonía es tan remoto como, probablemente, el acontecido en la zona andina o en la costa del Pacífico, pero las características geográficas y climáticas de la zona tornan compleja la tarea de encontrar evidencias del proceso.

Entre las teorías esbozadas para describir el proceso de poblamiento encontramos la más conocida como el "consenso de Clovis", que plantea el poblamiento de América del Sur unos 12.000 años atrás, ingresando el ser humano a América septentrional desde Siberia, por el puente terrestre de Bering durante la glaciación del Pleistoceno<sup>3</sup>. Otras evidencias -menos reconocidas y divulgadas- encontradas en los últimos años, sugieren que dicho poblamiento pudo originarse desde la desembocadura del Orinoco y a lo largo del río Amazonas y sus ríos tributarios. Todo ello hace, al menos, 20.000 años.

Sea como fuere, que queda suficientemente demostrada la presencia del ser humano en la llanura amazónica desde el Pleistoceno tardío. Es aceptado que el hombre comenzó a generar sus propios alimentos, en el bosque semi domesticado, desde hace

---

3 El antropólogo checo Alex Hrdlicka (1869-1943) defendió esta teoría sobre las primeras presencias humanas del continente americano. Por el contrario, y más recientemente, el estadounidense A. Merriwether, sostuvo que la evidencia genética sugiere que América fue poblada mediante una sola población proveniente de Mongolia y no de Siberia.

unos 6,000 años, en lo que algunos especialistas consideran el inicio de las Culturas de la Selva Tropical (Lathrap, 2010).<sup>4</sup>

El conocimiento de esta época es muy reducido. Las riberas de los ríos amazónicos, aunque solo abarcan 3% del territorio amazónico, poseen un inmenso potencial de recursos de pesca y caza. No es de extrañar que caza y pesca constituyan la primera ocupación y preocupación de los nativos. Por otra parte, dado que las zonas inundables toleran una agricultura intensiva, idónea para generar excedentes, va a ir creciendo progresivamente un relativo sedentarismo.

Las sociedades amazónicas se constituyen a partir de una cultura mítica y una cosmovisión mágico-religiosa naturalista. Las relaciones sociales y económicas se estructuran en torno a la organización familiar y tribal, basadas en los principios de reciprocidad y participación. Los asentamientos humanos son dispersos y constituidos por grupos familiares pequeños y seminómadas. Las distintas poblaciones viven una situación de guerra permanente.

La alta movilidad que caracteriza a los iniciales grupos asentados en la cuenca amazónica fomenta la interacción paulatina y cautelosa con otros grupos cercanos, dando origen a una lento y forzoso sedentarismo (Meggers, 1976).<sup>5</sup>

---

4 Según el autor, para el año 3000 AC. todos los pueblos originarios habían alcanzado un alto grado, si bien no uniforme, de adaptación al medio selvático y un cierto nivel de desarrollo cultural. Lathrap retoma así, los antiguos postulados de Julio C. Tello sobre el origen amazónico de la cultura andina.

5 Meggers sostiene que las comunidades amazónicas originarias, para evitar hambrunas, implementaron estrategias como la sobreproducción para combatir años de escasez de cosecha, aldeas pequeñas y transitorias, variedades de cultivo, conocimiento detallado de las plantas silvestres comestibles, la veda de caza, reparto obligado de la caza y la pesca, regulación del tamaño de cada aldea y cada grupo, guerras, redes de intercambio y la organización igualitaria.

### **1.3. Período misional (1542 -1769)**

A partir de mediados del siglo XVI el hombre europeo ingresa paulatinamente en la cuenca amazónica. Aun cuando el afán conquistador y colonizador está muy presente, en este período tiene un peso muy fuerte la presencia protagónica del misionero católico con el deseo de hacer de los nativos "cristianos".

Con el fin de facilitar este proceso y, al mismo tiempo, el espíritu civilizador propio de la época, se van constituyendo poblaciones en las que se impone un estilo de vida normalizado y sedentario.

En torno a los misioneros y los centros misionales se va articulando la actividad económica. La actividad agrícola, no solo recolectora, va tomando preponderancia entre las ocupaciones de los pobladores. Las nuevas necesidades de estas pequeñas poblaciones propician un incipiente comercio de trueque. Esta estructura socioeconómica va tomando rasgos individualistas, aunque manteniendo un fuerte contenido colectivista y comunitario. Paulatina y precariamente se implantan formas elementales de enseñanza regularizada.

### **1.4. Período precapitalista (siglos XVIII y XIX)**

Con la salida de los misioneros (expulsión de los jesuitas) se inicia en la Amazonía un modelo de colonización diferente, centrado principalmente en la explotación económica del poblador amazónico. El patrón y comerciante se convierten en los nuevos abanderados del desarrollo. El nuevo proyecto ya no es el cristianizador, sino que apunta a "civilizar" al poblador nativo.

Se establece una economía de mercado casi feudal, con fundamento en el lucro. La producción, orientada fundamentalmente hacia la extracción, adquiere rasgos netamente individualistas. Se

inicia un incipiente capitalismo que se exacerbará en la época del caucho.

El proceso de independencia (1821) profundiza la presión colonizadora sobre el poblador originario, activándose la penetración de la población andina hacia la ceja de selva, conformándose grandes haciendas, sobre todo cafetaleras.

Posteriormente, durante el tristemente recordado período del caucho (1880-1914), inmensas extensiones de selva amazónica caen bajo la dependencia del capitalismo industrial extranjero. Grandes corrientes migratorias provenientes tanto del interior como de Europa y Brasil, penetran en la selva baja. El frente colonizador, de cuño extractivo, expulsa de sus tierras o somete a un trato semi esclavista a los originarios del lugar. Las cuantiosas utilidades del caucho generan los primeros elementos de capitalismo comercial. Se instauro un eficaz comercio con el mundo externo, particularmente europeo. Este capitalismo extractivista genera una estructura social y económica clasista en la que el habitante nativo es relegado al estrato inferior de la escala social.

*Uno de los fenómenos económicos... que más influyó en la determinación de la actual estructura sociocultural de la selva con su estratificación étnica y clasista, y su constelación de relaciones intermediarias y asimétricas, debe buscarse en el "boom" económico que se produjo a raíz de la demanda mundial de caucho. A pesar del corto período de duración de este fenómeno económico, su influencia en el orden etnológico, social y biológico fue fundamental (Varese, 1971, p.165).*

En este período se desarrolla una nueva penetración misionera, de cuño fuertemente evangélico, que asume un enfoque predominantemente paternalista.

## 1.5. Recesión y crisis (siglo XX)

Con el inicio de la I Guerra Mundial (1914), el mundo entero entra en un período de fuerte depresión económica (1914-1943). Ni el Perú y, menos aún, la Amazonía peruana escapan a este escenario.

*Las exportaciones de la montaña no tienen hoy casi ninguna importancia en la estadística del comercio peruano; pero la han tenido, y muy grande, hasta la guerra. La situación actual de Loreto es la de una Región que ha sufrido un cataclismo.*

*(...) en verdad, la fortuna del caucho dependía de circunstancias pasajeras. Era una fortuna contingente, aleatoria... " (Mariátegui, 1979, p. 170).*

La catástrofe, en cuanto a la Amazonía corresponde, se inicia con el derrumbe del precio del caucho (propiciado por otros mercados emergentes y por la aparición del caucho sintético a partir de la segunda década del siglo XX) que genera una situación de caos económico y social.

Muchos migrantes regresan a sus lugares de origen o se convierten en colonos, estableciéndose a las orillas de los principales ríos. La estructura socioeconómica, apoyada en el patrón-colono, es netamente neo feudal. La Amazonía ingresa a su período agrícola: algodón, café, tabaco, etc. La agricultura silvícola tradicional es relegada y, paulatinamente, destruida.

Al término de la II Guerra Mundial (1943) la Amazonía disfruta de un período fecundo de integración a la vida nacional que se prolongará hasta 1970.

## 1.6. Petróleo, coca y violencia

A partir de la década de los setenta, asistimos a un desborde económico y demográfico sin precedentes. El petróleo y, más tarde, la coca constituye la nueva y perecedera ilusión de progreso. Se construyen carreteras de penetración hacia la selva. El hecho afecta muy poco a la zona del actual Datem, que queda impedida de un intercambio intensivo tanto en el aspecto humano como en el comercio.

Pierde importancia la inversión en la producción agrícola y lo gana la comercialización. El patrón-colono cede ante el empuje del pequeño comerciante. Se multiplican los caseríos y se acrecienta velozmente el índice de población urbana. Crecen grandes urbes como Iquitos y Pucallpa, como ciudades burocráticas, cabezas del centralismo regional.

Si el petróleo fue la ilusión de los años setenta, la siguiente década está marcada por la irrupción violenta del cultivo de la coca y el narcotráfico subsiguiente. La presencia de grupos terroristas armados y de las fuerzas del orden caracterizan una etapa de violencia, inestabilidad y muertes.

En simultáneo, en la década de 1960, los pueblos indígenas amazónicos inician un largo proceso para organizarse de una manera eficaz en vistas a la protección de sus territorios y formas de vida ancestrales. Surgen las primeras organizaciones indígenas oficiales, alguna de las cuales siguen vigentes (Espinoza, 2009).

La forma que adquieren estas nuevas organizaciones no obedece necesariamente a patrones tradicionales de los pueblos indígenas sino, más bien, a lineamientos dados por el Estado como condición previa para otorgarles un reconocimiento legal: inscribirse en registros públicos, llevar libros de actas, contar con una junta directiva, etc.

Desde un inicio, las comunidades nativas amazónicas se diferencian de sus homólogas campesinas de la costa o sierra del país, cuya principal reivindicación era el acceso y la propiedad sobre las



tierras. A diferencia de estas organizaciones, los pueblos amazónicos insisten en reivindicar su identidad étnica: sus propios valores y cultura, sus idiomas, su cosmovisión y, por supuesto, también sus territorios<sup>6</sup>.

Las enormes posibilidades que este tiempo histórico pudo constituir para los pueblos originarios quedaron frustradas por la presencia del terrorismo y la droga que hacían ver muchas de estas posibilidades como potencialmente destructivas y disgregadoras.

En síntesis, el relato de la Amazonía se asemeja -como lo expresó el poeta- al propio río Amazonas “revuelto, desordenado y e incompleto” (Da Cunha, 2003).

---

6 Las primeras organizaciones indígenas de la Amazonía peruana las constituyeron el Consejo Amuesha (1969), Chapi Shiwag Ijumbau del pueblo awajún, Achuarti Ijúmdramu del pueblo achuar y la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC) del pueblo asháninka.

Hacia fines de la década de 1970, y después de un proceso de varios años, nace AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Amazonía Peruana), que se inscribe en Registros Públicos en 1981. Cuenta actualmente con 56 federaciones afiliadas y constituye, probablemente, la más representativa y legítima organización indígena en la Amazonía peruana.

## **CAPÍTULO II**

# **LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DEL DATEM**

La Amazonía es la zona más extensa y con mayor diversidad del Perú. De los 25 Departamentos del país, 15 son amazónicos o tienen amplias zonas amazónicas. En la zona amazónica residen 51 de los 55 pueblos indígenas. Además 44 de las 48 lenguas originarias de nuestra patria corresponden a la zona amazónica. También es significativa la población mestiza que refleja, asimismo, la gran diversidad de herencias culturales.

Aunque no numerosos ni suficientemente reconocidos, hay autores que consideran que el concepto de “pueblo originario” en el sentido estricto del término es una falacia y una anacronía: La humanidad ha sido permanente trashumante. América se pobló por oleadas sucesivas de poblaciones que desplazaban a los anteriores pobladores. Todos los pueblos americanos vinieron de otro espacio geográfico. En territorio americano, los pueblos indígenas se mezclaron, migraron, se hicieron la guerra entre sí...

De ahí que, según estos autores, no hay pueblos indígenas sino descendientes de ellos. Perú es un pueblo mestizo. Una gran parte de la población peruana tiene algún antecesor indígena (especialmente quechua). Sugieren utilizar el término pueblos precolombinos o pueblos prehispánicos para la realidad de América.

Entendemos por pueblos indígenas u originarios aquellos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país y región; conservan todas o parte de sus instituciones distintivas; y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria. En consecuencia, según la Base de datos oficial de pueblos indígenas u originarios (BDPI) del Ministerio de Cultura del Perú, son cuatro los criterios de identificación de los pueblos indígenas que, de alguna manera, son concurrentes y se complementan: a) continuidad histórica (sociedades anteriores al establecimiento de las actuales fronteras estatales); b) conexión territorial (sus ancestros habitaban la región); c) instituciones distintivas (conservan algunas o todas sus instituciones propias); y d) autoidentificación étnica (conciencia del grupo colectivo de poseer una identidad indígena u originaria).

Dentro del marco legal de la Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de la Selva y Ceja de Selva (Decreto Ley N° 22715, 1978), que rige la constitución de las comunidades nativas, éstas están conformadas por conjuntos de familias vinculadas a la lengua<sup>7</sup>, por características culturales y sociales propias, y por la tenencia y usufructo común y permanente de un mismo territorio con asentamiento nucleado o disperso.

La provincia de Datem del Marañón es una de las ocho que conforman el Departamento de Loreto, en el nororiente peruano. La Provincia fue creada en el 2005, mediante Ley n.º 28593.

La denominación de la Provincia proviene de la lengua awajún (*datén*) que es como se denomina a la ayahwasca (*banisteriopsis caapi*). La bebida alucinógena obtenida al hervir el tallo leñoso de la planta ha sido utilizada tradicionalmente por varios pueblos amazónicos para acceder a lo que los pobladores consideran estados

---

7 Entendemos por lengua originaria a aquella lengua indígena anterior a la difusión del castellano y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional.

elevados de conciencia. El Marañón, por su parte, es el río principal de la Provincia y afluente del Amazonas.

Si bien su población para el año 2017 era de 48.482 habitantes las proyecciones le otorgan una población de 64.177 habitantes para el año 2023 (INEI,2017). Se estima que el 75 % de la población, aproximadamente, se auto reconocen como pertenecientes a pueblos originarios. Son siete los pueblos originarios que se auto reconocen como tales en la provincia del Datem del Marañón de acuerdo a la base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI-Ministerio de Cultura del Perú).

Para nuestra presentación les estamos agrupando en 4 familias lingüísticas y hemos añadido a un octavo pueblo que, si bien su núcleo poblacional queda limítrofe con la provincia, ha tenido presencia de estudiantes en el Proyecto. Las familias y pueblos indicados son:

- Familia lingüística Jíbaro, pueblos achuar, awajún y wampis
- Familia lingüística Kandozi, pueblos chapra y kandozi
- Familia lingüística Cahuapana, pueblos shawi y shiwilo
- Familia lingüística Quechua, pueblo kichwa

## **2.1. Identificación de los pueblos**

### **2.1.1 Familia lingüística Jíbaro**

#### **A. Pueblo Achuar (Achual, Achuale, Achuare)**

Ubicado mayoritariamente en la zona fronteriza con Ecuador (Norte del Datem) en las vertientes de los ríos Tigre, Corrientes, Pastaza. Su nombre proviene, muy probablemente, de las grandes palmeras que pueblan su zona. Su lengua pertenece a la familia lingüística Jíbaro.

De acuerdo a los últimos censos (2017) unas 6500 personas se autodefinen achuares, de las cuales casi 4.000 tienen como lengua materna el achuar<sup>8</sup>. Junto con los pueblos Awajún y Wampis, constituyen el grupo regional acreditado como Jíbaros.

### **B. Pueblo Awajún (Aguaruna, Aents)**

Los conquistadores los conocieron como aguarunas y como aents (personas verdaderas). El pueblo originario se autodenominó como “awajún”, término que es una adaptación a su sistema fonético del correspondiente quechua “aguaruna”.

Es el segundo pueblo originario amazónico más numeroso del Perú. Su población asciende a algo más de 70,000 personas, más de 56,000 reconocen que aprendieron a hablar de niños en esta lengua y son unas 38.000 las que se consideran parte del grupo.

Históricamente, han tenido enfrentamientos consuetudinarios con los wampis y han pasado al imaginario popular por la costumbre de reducir la cabeza de los vencidos (ritual del tsántsa). Hoy conforman un frente común de defensa de sus derechos<sup>9</sup>.

### **C. Pueblo Wampis (Huambisa, Shuar-Huampis)**

Está extendido por las riberas de los ríos Morona y Santiago. Los censos nacionales (2017) nos indican que existe una población aproximada de 12.000 personas.

---

8 Sin embargo, según el Ministerio de Cultura serían más de 12.000 personas

9 Los pueblos Awajún y Wampis se unen para conformar, en 1977, el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH).

Más de 3.500 pobladores hablan la lengua wampis y, más de 6.000 personas se consideran wampis a nivel nacional.

## 2.1.2. Familia lingüística Kandozi

### A. Pueblo Chapra (shapra, murato, chapara)

A menudo ha sido asimilado culturalmente al pueblo kandozi con el que tiene gran afinidad lingüística, geográfica e histórica. Hoy prefiere denominarse pueblo Chapra<sup>10</sup>. Su hábitat se ubica en las cuencas de los ríos Sicuanga y Pushaga, afluentes del río Morona, en los distritos del Morona y Pastaza. Su lengua pertenece a la familia lingüística kandozi.

En los últimos censos, tan solo poco más de 200 personas se han autoidentificado como parte del pueblo Chapra a nivel nacional. Unas 900 declaran hablar la lengua. En la zona amazónica están registradas unas 800 personas del pueblo chapra.

### B. Pueblo Kandozi (Kandoshi)

No está claro el origen de la denominación de Kandozi<sup>11</sup>. **Su lengua pertenece a la familia lingüística del mismo nombre. El pueblo Kandozi vive** fundamentalmente en la frontera con Colombia y Brasil.

Según el Censo, algo más de 1500 personas se autoidentifican como kandozis a nivel nacional, unas 900 reconocen haber aprendido a hablar en ese idioma. Se

---

10 El vocablo “shapra” parece provenir del nombre de un prominente jefe.

11 Para algunos hace referencia a un loro con plumas amarillas. Otros autores plantean que Kadoashi habría sido un antiguo jefe que dio nombre a todo el grupo.

estima que unas 5000 personas Kandozi viven en la zona ribereña del Datem.

De acuerdo a los censos nacionales 2017, algo más de 1,500 personas se han autoidentificado como parte del pueblo Kandozi a nivel nacional.

### **2.1.3. Lengua Cahuapana**

#### **A. Pueblo Shawi (Campo piyapi, Chayawita, Tshahui)**

Conocido tradicionalmente como pueblo Chayahuita.<sup>12</sup> No obstante, ellos se han denominado a sí mismos como “campo piyapi” (‘nuestra gente’) o “piyapi” (‘gente’). La lengua Shawi pertenece a la familia lingüística Cahuapana. La lengua Shawi es hablada en la provincia de Alto Amazonas (Loreto) y en Moyobamba y Lamas (San Martín). Es una de las lenguas amazónicas vivas más vitales.

Tanto por su distribución geográfica como por su historia, los shawis han sido asociados a los Shiwilu y Muniche. Los resultados del Censo (2017), unas 13.000 personas se han autoidentificado, a nivel nacional, como pueblo Shawi, siendo más de 17.000 las que manifiestan hablar la lengua. La población del pueblo Shawi se estima en unas 27.000 personas.

#### **B. Pueblo shiwilo (Chebero, Jebero, Shiwila, Xebero jebero)**

Conocidos por años como pueblo Jebero (nombre del distrito donde se focaliza el núcleo más grande de población shiwilo), hoy son conocidos por su autodenominación

---

12 Un relato Shawi indica que los hombres y mujeres de este pueblo se formaron a partir del maní crudo (chawa-huita, en la lengua originaria).

de shiwilo, con la que también se conoce a su lengua originaria. El pueblo Shiwilu vive principalmente entre los ríos Marañón y Huallaga. Está fuertemente concentrados en la cuenca del río Aypena, en la provincia de Alto Amazonas (Loreto). El Ministerio de Educación (2013) la ha declarado en serio peligro de desaparición debido a su escasísima cantidad de hablantes.

Según el Censo 2017 casi 300 personas se autodefinen como parte del pueblo Shiwilu a nivel nacional, aunque tan solo unas 50 señalan haber aprendido a hablar en lengua Shiwilu. Se estima que cerca de 3.000 personas constituyen la población del pueblo shiwilo en el Perú.

#### **2.1.4. Familia lingüística Quechua (Quichua, Inga, Lamas, Llacuash, Santarrosinos Kichwaruna, Kichwa del Napo, Quechuas del Pastaza)**

El pueblo Kichwa está conformado por quechuas andinos emigrados hacia la cuenca amazónica y por descendientes de pueblos indígenas amazónicos que fueron “quechuizados” a lo largo de la historia, especialmente en el período de la colonia. Se entiende así que se presente como un conglomerado de grupos (a menudo con denominaciones diferentes) con sus propias prácticas culturales y diferente ubicación geográfica.

En el Datem, los Kichwa del Napo, del Pastaza y del Tigre son los más conocidos. Su población alcanza las 5000 personas en todo Loreto. Sin embargo, su estado de viabilidad es calificado como “en peligro” (INEI, 2017).



## 2.2. Características comunes de los pueblos originarios del Datem del Marañón

Ubicados en las quebradas de los ríos afluentes o en las cuencas de los grandes ríos, los pueblos originarios se han caracterizado por la defensa permanente del territorio ancestral y el equilibrio ecológico del bioma amazónico. La topografía es esencialmente bosque tropical húmedo con colinas no muy altas y unas tierras aluviales escasas, no propicias para el cultivo agrícola intensivo.

La escasez de alimentos y la lucha por la tierra ha llevado a los pueblos que hoy conforman el Datem a permanentes enfrentamientos entre sí en épocas pretéritas. Afortunadamente, hoy constituyen un frente común en la defensa de la Amazonía y sus derechos.<sup>13</sup>

### 2.2.1 Familia y comunidad

Las relaciones de parentesco, con diferencias de un pueblo a otro, son la base de la estructura social. En algunos pueblos la estructura familiar está sumamente consolidada. Los Kichua del Pastaza, por ejemplo, se organizan en torno a la familia nuclear con residencia fija (llakta) y en torno a la familia extensa o ayllu. Los lazos comunitarios adoptan diversas manifestaciones, pero la circulación de bienes y servicios suele caracterizarse por una endogamia al interior de cada pueblo (compadrazgo).

Los jóvenes inician la vida matrimonial a muy temprana edad (en el pasado lo hacían antes de llegar a la pubertad). Es común que la familia de los novios pague una dote a la familia de la esposa. Los matrimonios han estado arreglados por los padres de familia de ambos cónyuges, lo que en la actualidad genera mucho malestar entre los jóvenes.<sup>14</sup>

---

13 Fueron muy mencionados durante siglos los jíbaros (Awajún, Wampis, Shuar y Achuar.) por su costumbre de reducir las cabezas (ritual del tsántsá) para evitar que el espíritu de muerto les causase daño.

14 Entre los jóvenes awajún es una de las causas más frecuentes de suicidio.

El matrimonio cobra especial relieve en la vida de los pueblos originarios y suele marcar el ingreso a la vida adulta. Con anterioridad a la presencia del Estado, era común la poligamia siempre que el esposo pudiera mantener adecuadamente a sus esposas.

Aún hoy, y a pesar de contravenir las leyes nacionales, para muchos miembros de los pueblos originarios esta situación es permisible siempre que el varón tenga la capacidad de mantener a la familia y dé un trato adecuado a sus esposas e hijos. Los hombres tenían la posibilidad de rechazar a la esposa si en algún momento dejaba de cumplir con sus expectativas.

Las viviendas, sean familiares o comunales, rodeadas habitualmente por chacras, suelen levantarse en terrenos ligeramente elevados. La palmera suele ser el elemento constructivo básico tanto para las paredes (pona) como para el techo (las hojas de palmera). En las comunidades pequeñas las viviendas suelen estar aisladas, pero en poblaciones un poco mayores se observa una densidad mayor. Tradicionalmente, los asentamientos poblacionales suelen estar constituidos por pequeños grupos familiares.

### **2.2.2 El trabajo**

Una de las primordiales técnicas de subsistencia y campo de trabajo de los pueblos originarios es el cultivo de la tierra. El suelo de la Amazonía baja es pobre, cada tres a cinco años, ha de dejársele un período similar para su regeneración. El hacha y el machete son instrumentos cotidianos que permiten el trabajo en las chacras. A veces, un simple palo de chonta cumple con la función de herramienta agrícola. La hierba y maleza cortada es quemada posteriormente. Las cenizas obtenidas sirven como fertilizante. Los productos de cultivo más comunes son yuca, camote, sachapapa, maní y maíz.

Las actividades de la caza y la pesca son una de las grandes fuentes para la subsistencia; la crianza de animales menores suele complementar la alimentación. El instrumento tradicional de caza es la cerbatana. Últimamente se ha incorporado la escopeta. Para la pesca suelen utilizarse redes elaboradas tradicionalmente con la *chambira*, Otra técnica de pesca ha sido el anzuelo o la trampa. El uso del *barbasco* en la pesca colectiva ha sido dejado de lado por los efectos negativos sobre el equilibrio del río y los efectos sobre la salud humana tras el consumo de esta pesca.

La división del trabajo de acuerdo a los sexos ha sido (y es aún) práctica tradicional en las poblaciones aborígenes. Independiente de quién realice la actividad en sí, el producto final suele ser considerado varonil o “de hombres” y femenino o de “mujeres”.

La caza y la pesca suelen ser actividades varoniles. También lo son la guerra, la fabricación de herramientas y de viviendas. La crianza de los hijos y el cuidado de animales y plantas suelen estar reservados a las mujeres.

La agricultura (siembra, deshierbe y cosecha) es una actividad femenina, aunque también los varones participan en las actividades de la chacra, sea la roza o la tala. Si bien los varones tienen un rol protagónico en la roza y tala de la chacra, son las mujeres quienes se implican más en la actividad agrícola. Entre los achuares suele ser la mujer quien posee y maneja su propia chacra. La preparación del masato (bebida hecha a base de yuca fermentada) ocupa un papel preponderante en la vida social y pertenece tradicionalmente a la mujer.

Los intercambios comerciales son escasos y no cualificados. Los más señalados son el comercio en maderas, carnes de monte y pescado, pieles y, en menor medida, productos de la huerta y animales de corral.

Aunque hay una tradicional posesión de la comunidad sobre muchos bienes, la propiedad privada tiene su propio peso y dinámica. Los Shawi tienen una tradición profundamente individualista en torno a la propiedad<sup>15</sup>.

### 2.2.3 Cosmovisión

La cosmovisión de los pueblos originarios es rica en manifestaciones, difícil de comprender desde categorías occidentales, pero susceptible de ser descrita en sus manifestaciones externas. La naturaleza es divinizada, pero permanece accesible al ser humano, al menos a algunos privilegiados.

Tal vez lo más conocido y destacable de los pueblos es la necesidad de colocar al ser humano en contacto con los seres del entorno no natural o con los antepasados. Es lo que constituye la búsqueda de “conexión” (personal o colectiva) con los seres tutelares (normalmente valorados como dioses) a fin de recibir de ellos “visiones”, es decir, consejos y sabiduría esencial.

Por lo general, para lograr esa visión el practicante se interna en el bosque, conducido por un guía. Allí, en lugares considerados mágicos o poderosos (cochas, cascadas...) guiado por un acompañante, el aprendiz ingiere sustancias con contenido alucinógeno como la ayahuasca, que le permite “ver” su propio futuro y el de su pueblo. Sin esta visión, ningún varón puede aspirar a ser “apu” (jefe) y a liderar a su pueblo. Este rito constituye una clara expresión de la interacción entre las personas y los seres trascendentes.

---

<sup>15</sup> Se considera que, por ejemplo, si una mujer cría gallinas o un varón construye una canoa, solo ellos y ni siquiera el esposo o la esposa pueden decidir qué hacer con esos bienes.

Entre los amplios conocimientos tradicionales de los pueblos originarios destacan aquellos relacionados con el mantenimiento y fortalecimiento de la salud, especialmente a través del uso de plantas. Los chamanes (shamanes), mediadores entre el mundo espiritual y el mundo físico, hacen posible la curación de enfermedades. Entre los chamanes achueros también está extendido el hábito del consumo de las hojas de wayu (wayusa) en forma de infusión a la que se le otorga un valor de medicina curativa de males naturales y espirituales: cuando el curandero ingiere la infusión, el espíritu de la planta (Arutam) le da al curandero la visión para diagnosticar la enfermedad y determinar la receta curativa requerida.

Como nada es ajeno a su entorno, en la actualidad todo el chamanismo originario ha ido acogiendo y adaptando formas alejadas de las prácticas iniciales del rito de la ayahuasca.

Señala Carlos Viteri (2002) que en la cosmovisión de los pueblos no existe el concepto de desarrollo en cuanto a un proceso lineal de la vida que establezca una dicotomía entre un estado de sub-desarrollo y otro de desarrollo, tal como ocurre en el mundo occidental. Existe, más bien, una visión holística sobre lo que debe ser el objetivo de todo esfuerzo humano: la creación de las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el ‘buen vivir’, la ‘vida armónica’ (*runa shimi* o *sumak kawsay* en kichwa). Esto implica combinar armónicamente el conocimiento, la ética, la espiritualidad, la relación con el entorno, los valores humanos, la visión de futuro y otros. Este concepto constituye una categoría central de la filosofía de vida de los pueblos originarios amazónicos.

#### **2.2.4. Arte y artesanía**

La alfarería es la más común de las manifestaciones culturales muy propias de los pueblos amazónicos. Habitualmente, se

presenta bajo la apariencia de vasijas sencillas, para uso de fines domésticos (cocina, masato, platos...). De variado tamaño según el uso que le destinará, suelen venir decoradas con dibujos geométricos figurativos o con una capa exterior uniforme de color rojo lograda a partir del achiote.

También es habitual la artesanía en madera para la construcción de casas y utensilios de cocina, canoas y remos, así como canastas. No falta entre las manifestaciones artísticas la elaboración de tazones de calabaza, los abanicos de hoja de palmera tanto para abanicarse como para avivar el fuego. En algunos casos, fajas de hilo de algodón que suelen utilizarse como prendas de vestir o como adornos, cestos de fibra de chambira, joyería ecológica producida a partir de diversas semillas como la tagua o nuez de marfil, etc.<sup>16</sup>

La vestimenta tradicional de los pueblos amazónicos es simple y se confecciona con algodón, tejido en telares rústicos. Hoy día, la vestimenta tradicional se reserva para festividades. La ropa de origen y tendencia occidentales es de uso ordinario.

Aunque cada pueblo presenta alguna pequeña variante, la vestimenta masculina básica es una falda (itipak), sujeta al talle por un cinturón. La vestimenta de las mujeres suele presentar más variedad. Las mujeres awajún llevan vestido de una sola pieza (buchák o taráchi), atado sobre un hombro con una soga y sujetado a la cintura con un cinturón.

### **Otros vestidos**

Tradicionalmente, tanto hombres como mujeres gustan de llevar el cabello largo. Tatuajes y pinturas en la cara y en el cuerpo con achiote y huito son comunes en los días de celebración.

---

<sup>16</sup> *Ruraq Maki* (hecho a mano) es una iniciativa del Ministerio de Cultura que busca salvaguardar el patrimonio inmaterial a través del registro, la investigación, la difusión y comercialización del arte popular tradicional

Una gran variedad de semillas, plumas del tucán, alas de escarabajos suelen ser los insumos básicos para los adornos comunes de ambos sexos. Hoy se confeccionan con diversos materiales provenientes del mundo occidental.

### **2.2.5. Pueblos originarios y comunidad nacional**

El reporte realizado por el Instituto Nacional de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), en el año 2010, establece que la población de las comunidades nativas asciende a 320 mil habitantes distribuidos en 33 provincias y 114 distritos de la Amazonía.<sup>17</sup> En la actualidad existen 71 grupos étnicos con 67 lenguas, agrupados en 16 familias etnolingüísticas.<sup>18</sup>

Los pueblos indígenas amazónicos de Datem se organizan a través de comunidades nativas y pueblos originarios. Ambos están reconocidos y poseen personería jurídica (cf artículo 89° de la Constitución política del Perú de 1993).

Hay que señalar que, en las comunidades amazónicas, no toda la población pertenece a pueblos originarios, ni toda la población indígena se organiza en comunidades o pueblos originarios. Algunos poseen otras formas de organización y viven en otros lugares como centros poblados y caseríos. Sin embargo, los pueblos amazónicos están mayoritariamente organizados en comunidades nativas<sup>19</sup>.

Todos los pueblos del Datem están razonablemente incorporados a la dinámica social de la región y del país.

---

17 Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) (2010). Mapa etnolingüístico de Perú. <https://sinia.minam.gob.pe/mapas/mapa-etnolinguistico-peru-2010>

18 Ver mapa etnolingüístico del Perú Anexo 1. Mapa etnolingüístico del Perú.

19 Banco de Reserva del Perú. Comunidades Indígenas Amazónicas. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Proyeccion-Institucional/Encuentros-Regionales/2009/Loreto/Informe-Economico-Social/IES-Loreto-03.pdf>

La presencia del Estado, aunque insuficiente y precaria, va incrementándose paulatinamente. Los pueblos originarios y sus organizaciones van logrando gradualmente una presencia más activa y mayor protagonismo en el tejido social, económico y político nacional. No obstante, la migración del poblador amazónico a las ciudades condiciona tanto los modos culturales que, muy a menudo, pasan a formar parte de los “indígenas invisibles” que encubren su identidad cultural.

*Nos equivocamos si generalizamos y pensamos que ellos ya tienen una mentalidad como la nuestra. Los pueblos indígenas continúan siendo los mejores cuidadores de la naturaleza en la Amazonía... Lo que sí es notorio es que hay síntomas de un deterioro de una sabiduría ancestral que está en gran peligro de desmoronarse, pero que todavía resiste en grandes bolsones de la Amazonía y por eso es urgente empoderarla (Vatican News del 30 de octubre de 2019).*

La problemática de esta zona amazónica es compleja. Aparte del aislamiento producido por la falta de carreteras y la insuficiencia de los sistemas de comunicación (teléfono, internet, radio...) se ceban sobre la población otras dificultades no menores.

Los pueblos originarios amazónicos soportan un consuetudinario centralismo político y económico, la negligencia habitual de los gobiernos de turno y sus autoridades, las necesidades no satisfechas de servicios básicos de salud y de educación, la tala indiscriminada y la contaminación producida por las grandes plantaciones de cultivos industriales invasivos y nocivos, la contaminación por el mercurio de las actividades extractivas mineras (habitualmente ilegales) que afecta a la pesca; la extendida pobreza y desnutrición infantil, la trata de personas, las enfermedades tropicales, el incremento del cultivo ilegal de la droga, la presencia de grupos armados, la falta de seguridad por escasez de las fuerzas del orden, etc.



La Amazonía atrae migrantes de otras regiones del país e inclusive del exterior, ofreciéndoles una vida de nuevas oportunidades y un futuro mejor. Sin embargo, el acercamiento del mundo occidental hacia el poblador amazónico suele estar teñido de una mentalidad neo colonizadora y crematística, siendo el modelo extractivista (en sus diversas variantes) el predominante. Tampoco falta la actitud paternalista y sobreprotectora que ve a los pueblos originarios bajo el prejuicio de personas dependientes, incapaces de asumir su propio protagonismo. Aún peor, hay quienes mantienen el prejuicio de ver en ellos pueblos poco laboriosos, sin reflexionar sobre el concepto o conceptos que arrastra el término “productivo”. Tampoco faltan quienes idealizan erróneamente a los pueblos originales, imaginándoles como sociedades perfectas (utópicas).

De cara al futuro de la Amazonía (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana- IIAP, 2008) debemos anhelar un escenario optimista, en el que se aprovechan oportunidades y se eviten las amenazas. Escenario no fácil pues supone un equilibrio dinámico e integrador de todos los ámbitos de la vida personal y social.

*Las sociedades regionales... se desenvuelven (integrando) las dimensiones humana, económica, ambiental y política. La calidad de su gente (está forjada) por una formación endógena y una educación integrada a la universalidad y con un alto nivel de conciencia de valoración del ambiente y los recursos naturales (IIAP, 1998).*

Lo que queda patente es que el problema de la sostenibilidad no es -en el fondo- técnico, de gestión y financiero, sino ético, político y cultural.

## CAPÍTULO III

# ACERCAMIENTO ANTROPOLÓGICO Y SOCIAL A LA PROBLEMÁTICA

### 3.1. Los múltiples rostros de la pobreza

Asistimos, hoy, a una impensable producción de bienes y servicios; pero, paradójicamente, en nuestro mundo actual se da una profunda desigualdad en el reparto de la riqueza: el 1 % de la población posee un tercio de la riqueza de la humanidad y el 50 % de la población apenas posee el 2% del total de la riqueza. América latina es una de las regiones más inequitativas (Diario La República, 2022): el 10% de la población concentra el 77% de la riqueza total de hogares.

El Perú está entre los más desiguales de América latina. Según el INEI, un total de 9.184.000 personas (27.5% de la población) se encontraban en situación de pobreza a fines el 2022. Tres de cada diez peruanos eran pobres. De acuerdo al propio INEI, los mayores niveles de pobreza se registran en la sierra rural (32.4 %) y en la selva rural (30.2%) (RPP- 12 de mayo del 2023).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Es aparentemente paradójico, sin embargo, que el crecimiento de la pobreza durante el período 2019-2022 haya sido mayor en la zona urbana que en la rural (31% a 26.5 % en la zona rural contra el incremento de 13.6% (2019) a 21.5% (2022) en la zona urbana. <https://rpp.pe/economia/economia/pobreza-cualeson-las-regiones-mas-pobres-en-el-peru-noticia-1483943>

### 3.1.1 Indicadores en cuanto a edad y zona de residencia

De acuerdo al *Informe Técnico sobre la Evolución de la pobreza en el Perú (2010– 2021)*, las estadísticas son contundentes y retratan el estigma de la pobreza y la exclusión que sufren los pueblos indígenas en general y, concretamente, los amazónicos. Estas variables (ubicación geográfica, identificación étnica, etc.) se muestran, en la mayoría de casos, como factores amplificadores de pobreza (INEI, 2022).

El impacto de la pobreza sobre el desarrollo presente y futuro del segmento de niñas, niños y adolescentes es muy fuerte y un factor determinante para reproducir y perpetuar la transmisión de la pobreza.

Según la misma fuente de datos, en el año 2021 la incidencia de la pobreza fue alta en **la población infantil** y adolescente, pues afectó al 37,2% de niñas y niños menores de cinco años, al 37,8% de los que tenían entre 5 y 9 años, al 35,1% de entre 10 y 14 años y al 28,6% de los adolescentes de 15 a 19 años. La mitad de los niños indígenas de la Amazonía sufren de desnutrición crónica y anemia. También, se muestra una alta tasa de pobreza en la población adulta joven de 30 a 44 años de edad (INEI, 2022).

Al examinar los resultados **por área de residencia**, se observa mayores tasas de incidencia de pobreza en el área rural en todos los grupos etarios, principalmente los niños y adolescentes, quienes más del 39,0% son pobres. Análogo comportamiento se aprecia en los adultos jóvenes de 25 a 39 años del área rural (el nivel de pobreza supera el 40,00%) (INEI, 2017).

En el año 2021, el 68,7% de los pobres del Perú se encuentra en el área urbana y el 31,3% en el área rural. A nivel de región natural, el 48,2% están en la Costa, el 38,9% en la Sierra y el 12,9% en la Selva.

Si miramos los Departamentos, en el grupo con la más alta incidencia de pobreza monetaria (38,8%) se encuentra, entre otros, Loreto, rondando el 40,4% de la población en riesgo de caer en pobreza al no alcanzar un nivel de seguridad económica.

### 3.1.2 Indicadores en relación a la lengua materna<sup>21</sup>

En cuanto a la incidencia de la pobreza **según lengua materna**, observamos que la pobreza afecta más a la población cuya lengua materna es una lengua nativa (quechua, aimara o lenguas amazónicas). En el año 2021, incidió en el 32,3% de esta población (6,8% pobre extremo y 25,5% pobre no extremo), siendo superior en un 8,3 % a quienes tienen como lengua materna el castellano, que fue de 24,0% (3,5% pobre extremo y 20,6% pobre no extremo).

Sin embargo, es de hacer notar que al comparar el período 2020-2021, la incidencia de la pobreza disminuyó en 6,1 % entre la población con lengua materna nativa y en tan solo 3,8 % en la población con lengua materna castellano (INEI, 2017).

Al combinar residencia y lengua, los resultados nos indican que la pobreza incidió mayormente en la población que tiene como lengua materna, una lengua nativa (41,1% en el área rural y 25,4% en el área urbana). Al comparar con el año 2020, la incidencia de la pobreza en el área urbana y rural disminuyó en 5,3 % y 7,1 % respectivamente en quienes tienen como lengua materna alguna lengua nativa y en 3,4 % y 5,4 % respectivamente entre quienes tienen como lengua materna el castellano.

De acuerdo al Informe, para el año 2021, la pobreza afectó en mayor proporción a la población que se autoidentifica como

---

21 Uno de los derechos fundamentales, individuales y colectivos, es el uso de la propia lengua indígena u originaria en todos los espacios de la vida personal, social, ciudadana, educativa, política y profesional

afrodescendiente (negro/mulato/zambo) con 32,9%; seguido de la población que se autoidentifica de origen nativo (31,3%); de origen blanco (23,6%) y mestizo (21,7%).

A nivel de la lengua, ya el censo del año 2013 revelaba que tan solo un 0.46 % se declara hablante de lenguas originarias en la Amazonía. Ahora bien, si consideramos que los pueblos originarios de la Amazonía peruana alcanzan los 350.000 individuos (correspondientes a 12 familias etnolingüísticas y unas 50 lenguas), pareciera que se da un cierto temor o vergüenza al proclamarse como indígena.

### **3.1.3 Indicadores en relación al nivel de escolarización**

La educación constituye un factor importante que contrarresta la pobreza. Habitualmente, en la medida que el nivel educativo crece, la probabilidad de caer en la pobreza es menor. En consecuencia, el nivel de educación logrado por las personas es un indicador del capital educativo que lograron alcanzar a lo largo de su vida educativa.

En nuestra patria, una de las características de la población pobre es presentar bajo nivel educativo en comparación con la población no pobre. En el año 2021, el 37,6% de los pobres (15 y más años), carecieron de educación o no lograron concluir Primaria; en tanto, la población no pobre, el 24,6% alcanzó ese nivel educativo. En cuanto a la educación Secundaria, se presenta una diferencia de 7,1 puntos porcentuales entre los pobres y los no pobres, 50,2% y 43,1%, respectivamente. En la educación Superior se presentan fuertes diferencias, donde casi un tercio (32,4%) de los no pobres ha alcanzado el nivel de educación superior, mientras que solo el 12,2% lo logran en el segmento de los pobres.

La población pobre (25 años o más) logró estudiar en promedio hasta el segundo año de educación secundaria (8.2

años escolaridad); mientras que, en el mismo rango de edad, una persona no pobre llegó a estudiar en promedio hasta el cuarto año de secundaria (10,1 años de estudio). Por el área de residencia, los pobres del área urbana llegaron a estudiar 9,0 años, y los del área rural 6,1 años.

Para la población de 25 y más años de edad, destaca que aquella parte de la población que tiene como lengua materna el castellano ha alcanzado una media de 10,2 años; mientras que aquellas personas que aprendieron una lengua nativa lograron estudiar como media 6,7 años (INEI, 2018).

En cuanto a la asistencia a educación secundaria, para el año 2021, la tasa de asistencia escolar a educación secundaria (12 a 16 años de edad) de la población pobre fue de 78,2%, inferior en 7,1 puntos porcentuales respecto a la tasa de asistencia de las/los adolescentes no pobres, que fue de 85,3%.

Para el año 2021, el 8,2% de la población pobre (15 y más años de edad) era analfabeta. Este fenómeno afectó más a los pobres extremos ya que el 12,1% eran iletrados. Con respecto a la población no pobre, la tasa de analfabetismo se ubicó en 4,3%. Según área de residencia, la tasa de analfabetismo de la población pobre del área urbana fue de 5,2%; y la del área rural, de 15,1%. Entre la población no pobre, la incidencia del analfabetismo en el área urbana fue de 3,1%; y en el área rural, de 11,4%.

### **3.2. Una pobreza, múltiples rostros**

Las estadísticas nos confrontan con un Perú que, aunque intuido, no es el que se presenta en primera plana. En todos los países, y el Perú no es una excepción, hay una inclinación natural a invisibilizar la pobreza y marginalidad, muy especialmente la de los pueblos indígenas, sean estos andinos, amazónicos, costeños y/o afrodescendientes.

Tras los datos estadísticos, podemos afirmar que la pobreza estructural en el Perú tiene rostro de rural, indígena, infanto-juvenil y de mujer.

Por más retórica que empleemos hoy al hablar de derechos humanos, la realidad está muy por atrás de los valientes discursos, y los vulnerables y vulnerados siguen siendo incontables.

Está tristemente vigente la descripción, muchas veces citada, del Documento de Puebla:

*Al analizar más a fondo tal situación, descubrimos que esta pobreza no es una etapa casual, sino el producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas, aunque haya también otras causas de la miseria. (...)*

*La situación de extrema pobreza generalizada, adquiere en la vida real rostros muy concretos (...)*

*—rostros de niños, golpeados por la pobreza desde antes de nacer, por obstaculizar sus posibilidades de realizarse a causa de deficiencias mentales y corporales irreparables...*

*—rostros de jóvenes, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; frustrados, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, por falta de oportunidades de capacitación y ocupación;*

*—rostros de indígenas... que, viviendo marginados y en situaciones inhumanas, pueden ser considerados los más pobres entre los pobres;*

*—rostros de campesinos, ... a veces, privados de tierra, en situación de dependencia interna y externa, sometidos a sistemas de comercialización que los explotan; (...)*

*Países como los nuestros en donde con frecuencia no se respetan derechos humanos fundamentales —vida, salud, educación, vivienda, trabajo...—, están en situación de permanente violación de la dignidad de la persona. (Puebla, 1979, pp. 30-37)*

### **3.3. La devaluación del concepto del bien común**

Los debates sobre los merecimientos abundan en la política actual bajo la fachada de debates sobre la equidad. La tan socorrida propuesta neoliberal de que el destino está en nuestras manos es ambivalente: es -simultáneamente- inspiradora y detestable, congratula a los ganadores y denigra a los perdedores, afectando incluso la autopercepción de estos consigo mismos. Los partidos tradicionales han defendido la “igualdad de oportunidades”, planteando la retórica del ascenso social: si alguien trabaja duro es seguro que ascenderá hasta donde sus cualidades lo lleven. Pero esta retórica del ascenso social suena a vacía porque no es fácil ascender en un contexto hostil: las personas que nacen en familias pobres tienden a seguir pobres cuando llegan a adultos.

Es común acusar al populismo de los gobiernos de turno de todos los males de la sociedad. Sin desmerecer este hecho, real y patente, debemos cuidar de no desresponsabilizar a las personas e instituciones que intervienen en los procesos sociales.

Ante este panorama, apenas bosquejado, cabe preguntarnos: ¿Qué ha sido del bien común? (Sandel, 2021). Concordemos en que, en las últimas épocas, en nuestras sociedades se ha resignificado el concepto de éxito. La nueva perspectiva contribuye a erosionar, en personas y grupos vulnerables, la dignidad y la autoestima y el valor del trabajo, dejando en ellas la sensación de que la élite los mira con indiferencia y desdén cuando no con recelo y desprecio. Nuestra sociedad justifica la visión de los ganadores planteando que se lo merecen por su esfuerzo y talento; la soberbia meritocrática tiende a olvidar lo mucho que les ha ayudado la fortuna, tanto por el lugar de nacimiento como por las capacidades heredadas. Esta especie de ética meritocrática genera entre los ganadores y perdedores sentimientos negativos: en unos promueve la soberbia, en otros genera la humillación y el resentimiento.



En la Amazonía el proyecto globalizador ha aplicado, a lo largo de más de cuatro décadas, la fórmula tecnocrático-meritocrática que lo que provoca en la división entre ganadores y perdedores. Tal concepción es, aparentemente, neutral: todo se remite al término de eficiencia económica. Con ella no solo se está contribuyendo a la desigualdad, sino a algo más profundo y grave: la depreciación del autoreconocimiento y de la estima social. Hemos pasado de la política de la injusticia a la política de la humillación. La protesta social ante la injusticia se proyecta "hacia fuera", pero la protesta contra la infravaloración y la humillación tiene una mayor carga psicológica: la persona combina un odio hacia la élite con una irritante desconfianza hacia sí mismo.

Este principio meritocrático nos hace olvidar que todos compartimos un destino común y deja poco margen para la solidaridad. Cuanto más nos concentramos en los méritos individuales más difícil resulta cultivar los sentimientos de gratitud y humildad. Y sin estas cualidades es imposible preocuparse por el bien común. Consecuentemente, es imprescindible replantearnos la idea de bien común más allá del afán de éxito y de mérito.

*[Tenemos que] sacar el futuro de la convivencia pacífica, la solidaridad y las colaboraciones entre los seres humanos del confuso y oscuro ámbito de la alta política "anunciada en televisión" para bajarlo al nivel de la calle, las fábricas, las oficinas, los colegios y los espacios públicos donde nosotros, ciudadanos del pueblo llano, nos encontramos y conversamos; arrebatar el problema, el futuro y la esperanza de la integración de la humanidad de las manos de los comandantes de las tropas ... y confiarlos al cuidado de los encuentros cotidianos entre vecinos y compañeros de trabajo (Bauman, 2017. p. 160).*

### **3.4. La falacia de denominar ayuda a lo que es un derecho**

Señala Z. Baumann (2017) que la ira de las personas y grupos sociales en la actualidad hunde sus raíces en un proceso social que excluye a personas y grupos determinados de la posibilidad de ser agente de su propia historia y lo relega al papel de consumidor. Grupos de consumidores impulsados a consumir compulsivamente pero que al estar desposeídos no pueden hacerlo. Esto confronta a personas y grupos relegados a confrontarse con su aparente propia inutilidad, su falta de dignidad, de sentido de la vida y, en última instancia, en una ausencia de humanidad.

La ayuda, asistencial más que transformacional, que el Estado y diversas instituciones brindan a los grupos pauperizados ponen a los pobres bajo el estigma del propio plan de ayuda; lejos de brindarles orgullo y seguridad a sus ciudadanos, los margina más que los integra.

A menudo, nuestra sociedad nacional se manifiesta dual e incomunicada, que contiene dos mundos que parecieran estar obligados a vivir sin coincidir, sin comunicarse y sin compartir.

La esperanza social, es decir, la compartida por los grupos persigue un mundo más justo y democrático, y tenderá a promover una solidaridad de grupo. Sin embargo, como señalan algunos autores, nuestra sociedad está trasladando lo que debieran ser preocupaciones que competen al ámbito social y político al ámbito privado, se está “privatizando la esperanza”. La privatización de la esperanza propone un individuo dominado por la autorreferencia y la preocupación por sí mismo, la preocupación compulsiva por el yo anula lo público.

La solidaridad no va más allá -en el mejor de los casos- de un pequeño grupo de afectos; el otro es visto como una amenaza.

En el citado libro, Bauman se apropia de las palabras de Svetlana Boyn, para quien “el siglo XX empezó como una utopía futurista y concluyó sumido en la nostalgia”, aquejado por “una epidemia global de nostalgia, ante la incapacidad para dar respuestas válidas ante un

futuro turbulento y fragmentado. Cuando el futuro está plagado de pesadillas de inseguridad en el trabajo, el prestigio y la propia vida, no es de extrañar que se renuncie a la utopía.

Sin embargo, las utopías son hoy más necesarias que nunca. La ausencia de una esperanza social y de utopías constituye una incoherencia social grave. En tiempos de crisis aguda como la que estamos viviendo y que afecta a los sectores más vulnerables de nuestro país, tiende a apoderarse de los grupos más marginados el pesimismo, la desesperanza, la indiferencia, la pasividad y el desencanto. Suele ser, no obstante, en las periferias donde se han fraguado las alternativas, las grandes transformaciones.

*El cambio lo impulsan los que no están bien: los pobres, los oprimidos. El cambio no tiene por qué ser mejor, pero el mantenimiento de lo que hay implica una clausura del futuro. Hay una motivación ontológico-cristiana: por un lado, los oprimidos intentando cambiar las cosas; por el otro, el hecho de que los débiles son más. Eso es la democracia (Gianni Vattimo citado en Tamayo, 2016).*

En el epílogo de este libro póstumo, Bauman no tiene una visión esperanzada -mucho menos, optimista-, pero no rehúye confrontar al futuro:

*Los habitantes humanos de la Tierra nos encontramos (más que nunca antes en la historia) en una situación de verdadera disyuntiva: o unimos nuestras manos, o nos unimos a la comitiva fúnebre de nuestro propio entierro en una misma y colosal fosa común (Bauman, 2017.p 161).*

## CAPÍTULO IV

# EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

### 4.1. La nueva conciencia de lo diferente y lo diverso

Si queremos cultivar una ciudadanía vivida en diálogo permanente con los otros, abiertos a la pluralidad de las culturas que constituyen el Perú, la interculturalidad -y su obligado correlato del bilingüismo- se constituyen en un imperativo para nuestro tiempo y nuestra patria.

Sin duda, resulta imprescindible introducir la comprensión del otro (y de los otros) como horizonte ético de la educación y la convivencia social

Dentro de los actuales Estados coexisten múltiples culturas, lenguas y religiones. No existe país, seguramente, sin una rica diversidad cultural. No es de extrañar que en los últimos tiempos haya surgido la noción de *derechos culturales*.

Se suele considerar al fenómeno de la Revolución francesa como el espacio histórico donde se constituyen y desarrollan los derechos políticos propios de las democracias liberales, el inicio de los derechos sociales y de la construcción de los Estados de bienestar. En la búsqueda de la *igualdad* la estrategia de los Estados fue asimilar a los grupos minoritarios para que se adhirieran a la cultura hegemónica o bien, segregarlos y considerarlos foráneos.

Actualmente, estos monolíticos Estados monoculturales (si es que alguna vez fueron tales) caminan con celeridad a constituirse en Estados pluriculturales, multiculturales o interculturales. Prosperan hoy -como parte de desarrollo de los derechos humanos- los denominados derechos culturales, propios de estas democracias multiculturales. Asoman con fuerza poblaciones largamente invisibilizadas o consideradas muy subalternas en el Estado oficial. Tal es la situación de los pueblos indígenas y afroamericanos.

#### **4.1.1. Pueblos originarios y derecho nacional e internacional**

Los distintos gobiernos han debido confrontarse y reconocer la riqueza de la *diferencia*, y gestionar los países de una manera nueva. En ese sentido, América Latina (el Perú, concretamente) ha avanzado mucho y en múltiples dimensiones: la reformulación de Constituciones y firma de pactos sociales que reconocen la pluralidad cultural en cada país; la firma de la Convención 269 de la Organización Internacional Del Trabajo (OIT) que garantiza y convierte en ley; la elaboración de normas protectoras de migrantes y matrimonios igualitarios.

Durante la década de 1990, el contexto político y económico estuvo marcado por la apertura del libre mercado, con la promulgación de leyes favorables a la inversión privada, sobre todo en la industria extractiva (petróleo, gas y minerales), favorecidas por el Estado. Bajo tales medidas, se comenzó a intensificar la ocupación de la Amazonía por grandes empresas extranjeras.

En 1993, el Perú ratificó el Convenio 169 de la OIT (Resolución Legislativa N° 26253), y en el 2007 suscribió la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU donde, entre otros puntos, se reafirma que los territorios indígenas no son solamente un derecho de propiedad, sino que

están ligados a la existencia misma del grupo indígena como sujeto colectivo.

Las propuestas y decisiones del Estado peruano sobre el aprovechamiento de recursos del territorio amazónico no guardan relación con las leyes nacionales e internacionales, dándose infracciones a los derechos fundamentales de los pueblos indígenas establecidos en dichas normas, dado que el Estado está obligado a cumplir todo tratado internacional, sin excusa por su legislación interna.

El texto del Convenio 169 de la OIT representa una explícita aceptación de “reconocimiento a los pueblos interesados al derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan” (Art. N° 14).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2013) precisa que los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas, especialmente los derechos a sus tierras, bienes, territorios y recursos; a su cultura, identidad y lengua; al empleo, la salud y la educación; y a determinar libremente su condición política y su desarrollo económico, son fundamentales<sup>22</sup>.

Enfatiza en el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones, y a perseguir libremente su desarrollo de acuerdo con sus propias necesidades y aspiraciones; prohíbe la discriminación contra los indígenas y promueve su plena y efectiva participación en todos los asuntos que les conciernen y su derecho a mantener

---

22 Se aprobó, luego de veinte años de debate, el 13 de septiembre del 2007, durante la sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. La Declaración enfatiza en el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones, y a perseguir libremente su desarrollo de acuerdo con sus propias necesidades y aspiraciones; prohíbe la discriminación contra los indígenas y promueve su plena y efectiva participación en todos los asuntos que les conciernen y su derecho a mantener su diversidad y a propender por su propia visión económica y social.

su diversidad y a propender por su propia visión económica y social.

A nivel internacional, esta declaración fue promovida por la cancillería peruana, sin embargo, no tuvo mayor vigencia y difusión en el Perú. Resulta por eso irónico que, siendo nuestro país promotor de esta importante norma, seamos los primeros en transgredir los artículos 7º y 8º de la Declaración de la ONU, donde se señala que los Estados establecerán mecanismos eficaces de prevención para proteger la integridad de los pueblos y las personas indígenas, así como sus tierras, territorios y recursos para que no sean enajenados.

Por otra parte, es notorio que, desde los inicios de nuestro siglo, los derechos de los pueblos indígenas se han reconocido cada vez más mediante la adopción de instrumentos internacionales<sup>23</sup> y se han creado mecanismos institucionales mundiales para promover los derechos de los pueblos indígenas, como el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (UNPFII) o el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Desgraciadamente, las declaraciones no llegan a tener su correlato en la sociedad concreta.

## **4.2. Concepto de interculturalidad y sus alcances**

Asistimos a una clara impresión de desconcierto terminológico debido, en gran medida, a la enorme polisemia que se da en torno a conceptos como cultura, interculturalidad y otros términos correlacionados. Esta

---

<sup>23</sup> Cabe citar, entre otros, el Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (Acuerdo de Escazú) en 2021, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2016, y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1991.

polisemia se debe tanto a la confluencia de corrientes históricas del pensamiento intercultural como a las diferentes perspectivas de las políticas educativas nacionales.<sup>24</sup>

Es en el mundo anglosajón que el término prospera inicialmente<sup>25</sup>. En esta primera etapa suele utilizarse más el término multiculturalidad. En la práctica, se expresa en el reconocimiento de cuotas, acceso privilegiado a ciertos bienes y servicios, etc. Se trata de un proceso de discriminación positiva que busca compensar situaciones de inequidad en el punto de partida.<sup>26</sup>

Frente a esta postura, un tanto estática, en la Europa continental<sup>27</sup>, se genera el tránsito hacia lo intercultural. Algo similar sucede en América Latina donde se hacen presentes fuertemente poblaciones indígenas o afrodescendientes por mucho tiempo postergadas. Se hace hincapié en la reciprocidad, la interacción y la convivencia entre los diversos grupos y culturas.

En la actualidad se percibe la necesidad de ampliar el campo de la interculturalidad al ámbito del género, la edad, el origen étnico, etc. Van surgiendo términos como super, mega o hiperdiversidad.

En el intento de ofrecer una definición, operativa y descriptiva, la interculturalidad puede ser considerada como una mirada crítica,

---

24 La noción goza de connotaciones distintas según se aplique a la descripción de un hecho social, a un deber ser o a un proyecto de futuro. A veces se habla de una metodología intercultural, en otros de modelos de sociedad que plantean una reestructuración del Estado y la interculturalidad como exigencia de cambio político.

25 A partir de finales del XIX y hasta los años 80 de siglo pasado, en un esfuerzo por asimilar a las personas provenientes de fuerte inmigración de las antiguas colonias (etapa de post colonial) se reconoce oficialmente la muy diferenciada composición de las sociedades nacionales.

26 En junio del 2023, el Tribunal Supremo de Estados Unidos acabó con casi cinco décadas de discriminación positiva en el acceso a las universidades en dos sentencias referentes a los centros de Harvard y Carolina del Norte.

27 Este fenómeno se da a partir de los años 90 del siglo pasado hasta la fecha para dar respuesta a los efectos de grandes masas migratorias que provocó la II Guerra mundial y la necesidad de acoger una masiva mano de obra extranjera en el proceso de reconstrucción.



analítica y diagnóstica de la sociedad. Se trata, en el ámbito educativo, de una mirada sobre los entornos escolares en que nos movemos: grupos étnicos, culturales, religiosos, migrantes... No siempre la relación entre ellos es de simetría o igualdad. A menudo alguno de ellos es discriminado (y casi invisibilizado) al momento de establecer las políticas educativas, de definir el currículo y sus contenidos, de especificar qué saberes deben ser incorporados y cuáles excluidos, etc.

No basta, sin embargo, describir y diagnosticar, debemos abordar la problemática intercultural desde una perspectiva transformadora. La diversidad deja, así, de ser un problema y se constituye en un poderoso elemento de la práctica renovadora. Conscientes de la enorme riqueza del legado de los pueblos originarios, es ineludible construir sociedades más incluyentes, simétricas y participativas, construir puentes, favorecer intercambios e hibridaciones entre grupos diversos, tanto entre aquellos grupos históricamente excluidos como entre aquellos históricamente privilegiados. En resumen, se trata de visibilizar las diferencias, asumirlas y transitar hacia otras formas de organización más justas y fraternas.

En ese sentido, el segundo movimiento indigenista en el Perú (segunda mitad del siglo XX) buscó en las realizaciones prácticas (defensa de los derechos, de la tierra, de la educación bilingüe, la salud, la consulta previa, etc.) la forma de aumentar su participación en distintas esferas de la sociedad nacional.

### **4.3. Interculturalidad, conocimiento y proceso educativo**

Aunque individuos y grupos están hoy más conectados que nunca, persisten los conflictos y desentendimientos al interior de las sociedades y entre ellas. Los problemas en el ámbito de lo intercultural y lo intracultural están lejos de haberse abordado convenientemente y, menos aún, haberse resuelto adecuadamente. El cuidado de lo intercultural no solo es de gran interés sino de enorme urgencia.

Es necesario reconocer que razón y racionalidad concurren y se desarrollan dentro de un contexto cultural concreto que las modela. Esto exige la plasticidad de los protagonistas a la hora de negociar conceptos, percepciones, ideas y acciones.

Desde nuestra perspectiva, requerimos que el movimiento intercultural de que hablamos devenga en proyecto educativo. Para ello es necesario ir más allá y conciliar la mirada intercultural con la de inclusión: no solo mantener la idea del reconocimiento de los derechos, sino de pedagogizar la diversidad, convertirla en recurso educativo y pedagógico, en materia originaria para forjar nuevas competencias, nuevas formas de convivencia.

En el enfoque de interculturalidad que propugnamos, resulta imprescindible recuperar una definición de educación que dé primacía a los aprendizajes desde el punto de vista del estudiante y de la comunidad. Esa es nuestra idea transversal del quehacer educativo. Todo ello supone el reconocimiento positivo de la diferencia y una acogida cordial del diferente. Ello exige poner en juego no solo razón, sino corazón, emoción y creatividad para encontrar comprensiones compartidas.

Ante estas sociedades precisamos una educación que genere un nuevo concepto de ciudadano, no compacto y homogéneo como en el pasado, sino con actitudes y competencias interculturales para convivir, para la convivialidad.

El verdadero conocimiento surge cuando miembros de diferentes culturas interactúan manteniendo una actitud receptiva. Supone el cultivo de respeto a los demás, la práctica de la escucha en la búsqueda de la mutua comprensión, el cuidado de la autoconciencia, el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y el compromiso con la realidad, especialmente con otras personas de culturas diferentes.

## 4.4. Unidad y diversidad

En Perú coexisten 76 etnias, según el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos - INDEPA (2010), de las cuales 15 se localizan en la zona andina, 1 en la zona costeña y 60 en la región amazónica<sup>28</sup>.

A menudo, y de espaldas a esta realidad, las políticas generales y educativas han favorecido una educación encauzada hacia la homogeneización y el enclaustramiento cultural.

En consecuencia, la interculturalidad nos remite a la más vasta preocupación por la integridad de nuestras sociedades: *“toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural”* (Unesco, 2001, Art. 5).

La escuela (sobre todo la escuela pública) surgida de la Revolución francesa se preocupa por afianzar la unidad monolítica del nuevo Estado-nación. Con ese propósito, asume como función primordial la de uniformizar y homogeneizar a las masas con el fin de construir el concepto (nuevo para el momento) de ciudadano, es decir, integrante de una nación uniforme. La necesidad de asimilar a todos a un modelo único se combina con la necesidad de segregar a quien no logra (porque no puede o no desea) ser asimilado en todos los espacios de la cultura (sexo, política, religión o lengua). Lo diverso es visto como problemático, amenazante y disgregador; lo deseable es una sociedad internamente homogénea.

Sin embargo, desde mediados del siglo XX hasta el presente, asistimos al surgimiento de grupos que reclaman su voz propia en el concierto de la sociedad nacional y que generan fuertes movimientos de reivindicación. Son grupos que no desean ni aceptan ser asimilados ni segregados, sino que aspiran a integrarse armónicamente y con ejercicio pleno de sus derechos. Los pueblos originarios de todo el

---

<sup>28</sup> Agrupados en 16 familias etnolingüísticas, alguna de las cuales son Cahuapana, Jibaro y Quechua.

mundo constituyen uno de esos colectivos. Es evidente que estos grupos no están presentes únicamente en las grandes metrópolis, sino también en espacios urbanos, periurbanos y, como en el caso del Datem del Marañón, rurales.

Precisamente, tal vez el mayor riesgo de pérdida de identidad (cultura, lengua, etc.) se dé en zonas urbanas de la Amazonía donde la cultura indígena corre el riesgo de desaparecer y donde, como sino fatídico, tiende a habitar progresivamente la mayor parte de su población.

Esta nueva visión constituye un auténtico giro epistemológico que nos invita a abandonar definitivamente la idea de diversidad (en toda su manifestación) como problema y formularla como potencialidad; como un derecho colectivo, por cuanto las personas son portadoras de derechos independientemente de la situación vital en que se encuentren. Van generándose políticas de antidiscriminación, o bien de discriminación positiva. Simultáneamente, se debe dar el rescate de saberes y vivencias ancestrales significativos para la comunidad que ha quedado relegada del protagonismo que le corresponde.

Desarrollar un diálogo intercultural y practicar una pedagogía de la interculturalidad a nivel de políticas educativas generales, no es suficiente. Se precisa cultivar habilidades en todos los miembros de la sociedad, especialmente en los agentes de primera línea (docentes y estudiantes).

Una adecuada comprensión de la interculturalidad no se circunscribe tan solo al campo del reconocimiento, propio o de las personas cercanas, sino que implica una disposición hacia *la construcción de relaciones interculturales basadas en el reconocimiento, la sana convivencia y la cooperación, capaces de superar cualquier prejuicio, encasillamiento o discriminación de personas o grupos que están fuera de la convivencia diaria. Como lo refiere la Unesco, “resulta indispensable garantizar una interacción*

*armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas” (Unesco, 2001, Art. 2).*

Sin embargo, el pluralismo cultural deseado –desde la óptica de los pueblos amazónicos- está débilmente presente en el currículo. La diversidad étnica y cultural no son valorados aún como riqueza y posibilidad. La discriminación, soterrada pero real, inscrita en el interior de un alto porcentaje de la población nacional hacia las culturas indígenas, favorece -a su vez- una baja autovaloración e incluso auto discriminación de los propios pueblos originarios (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Perú, 2019).

Si bien, en alguna medida, el currículo actual favorece una formación pluralista, el currículo oculto del quehacer cotidiano sigue siendo autoritario; se instruye, pero no se genera reflexión sobre los deberes y derechos en la convivencia misma en la escuela; hay programas de formación en la convivencia cooperativa y colaborativa pero no se logran concretar adecuadamente en la práctica por carencias metodológicas; se habla de valores, pero se carece de estrategias para encarnarlos en la vida cotidiana. Si bien concurren varios programas de formación de maestros en interculturalidad, éstos suelen estar orientados al conocimiento teórico de lo indígena, olvidando el desarrollo de competencias y actitudes que posibiliten una adecuada valoración de lo diferente y propicien el diálogo intercultural.

Aunque los programas nacionales se han ido perfeccionando en su regularidad y afinando el sistema de distribución de ayudas para atender a la población más carenciada, muy a menudo la atención económica y social que se brinda a las escuelas de población indígena es aún irregular e insuficiente, y no llega a todos aquellos que lo precisan. La irregularidad del funcionamiento depende de la prioridad que le otorguen los gobiernos regionales y locales o de la propia escuela local y sus docentes.

Aún faltan programas para revertir el ausentismo y deserción escolar. La escuela asume que debe incorporar a todos los potenciales estudiantes de la localidad, pero aún no logra a cabalidad la tarea de retenerlos a todos en el sistema. Las iniciativas dependen más de cada docente que de políticas institucionales. Se precisa, de inicio, superar la idea de inclusión escolar entendida tan solo como una dificultad del acceso a la escuela.

Atribuir las dificultades educativas al déficit del alumnado, conlleva a menudo inhibirse de considerar las grandes barreras para el aprendizaje y la participación, y las dificultades de adaptación de los estudiantes a una cultura y a unas prácticas educativas que les son ajenas.

Si bien el bajo nivel económico y cultural de las familias condicionan el rendimiento de los alumnos, las prácticas pedagógicas y las clases tampoco se organizan de modo que todo el alumnado pueda superar las dificultades para su aprendizaje. Es necesario identificar aquellas barreras que puedan impedir el acceso a la educación o limitar su aprendizaje.

Lograr que las escuelas se transformen en espacios propicios de aprendizaje de convivencia pluralista, inclusión social y construcción de las múltiples identidades es una tarea necesaria, urgente y posible. Pero solo podrá concretarse, además de implementar políticas educativas ajustadas, contando con el convencimiento, la voluntad y el saber hacer de los maestros.

En resumen, debemos abrir todos los niveles educativos a formas más colaborativas, a pedagogías más innovadoras con efecto transformador, e ingresar (muy especialmente en el ámbito de la educación superior) en el espacio de generación de puentes y reciprocidades que posibiliten el interaprendizaje.

También podemos afirmar que plantear la relación respetuosa de los procesos educativos hacia las culturas originarias supone, al menos, estar atentos a tres dimensiones que deben estar presentes

en cualquier plan de acción: la identidad, la convivencia y la inclusión. De alguna manera se exigen mutuamente (Hevia, 2005).

## **4.5. Tres grandes desafíos: analfabetismo, bilingüismo e interculturalidad**

### **4.5.1 Analfabetismo**

La Amazonía constituye la región más extensa del país y, probablemente, la más postergada por el gobierno central. No obstante, unas veces con el apoyo del Estado y otras sin él, varias iniciativas privadas han llevado a cabo distintos programas educativos. Diferentes instituciones no gubernamentales (habitualmente confesionales) han protagonizado durante años la implementación de proyectos en la Amazonía.<sup>29</sup>

De acuerdo con los datos oficiales del INEI (2017), Perú cuenta con un 5,9% de tasa de analfabetismo (siempre considerando la población mayor de 15 años), situación que se agrava en las áreas rurales donde llega a alcanzar un 14,9% (frente al 3,5% de las áreas urbanas). En las comunidades que tienen como lengua materna una lengua nativa el analfabetismo es del 16,1%. Si incorporamos al análisis la variable sexo, encontramos que el analfabetismo es de 6,6% en los varones, y de, 25,3% en las mujeres (INEI, 2018).

No es de extrañar que uno de los proyectos destacables sea el nuevo Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012, que se desprendió del Programa Estratégico de Alfabetización (PEALF), en el que traza una propuesta curricular básica para la atención de más de un 12% de población analfabeta en Perú.

---

<sup>29</sup> Es de justicia citar al Instituto Lingüístico de Verano y Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

A medida que han ido transcurriendo los años, se han ido implementando distintos proyectos educativos públicos. Es difícil destacar alguno de ellos sin incurrir en posibles olvidos y minusvaloraciones. El propósito de todos ellos tiende a:

*Fortalecer la educación rural y expandir la educación bilingüe intercultural, consolidando, cohesionando y mejorando la calidad de las propuestas existentes de modo de ir cerrando las brechas de equidad y calidad que separan el ámbito rural de las zonas urbanas (Ministerio Educación del Perú, 2002a, p. 4)<sup>30</sup>.*

#### **4.5.2 Interculturalidad**

A partir de lo explicitado más arriba se entenderá fácilmente que la educación intercultural no puede reducirse a educación indígena ni dirigirse únicamente a una minoría de pueblos originarios. Para que sea transformadora tiene que dirigirse a todos los grupos que conforman la sociedad, tiene que incluir a todas las capas sociales y todas las escuelas, aunque -evidentemente- no de la misma forma.

Es necesario trabajar a partir de un eje pedagógico intercultural que atraviese todo el sistema educativo nacional o, al menos, apostar por la convivencia transformadora de las culturas (en plural) en camino hacia una mayor inclusión y participación, teniendo la justicia social como horizonte.

En la práctica, las políticas educativas que hacen referencia a los pueblos originarios han ido armonizando, con mayor o menor éxito, los enfoques *monocultural*, *multicultural* o *intercultural*.

Bajo el enfoque monocultural, predominante en el siglo anterior, tanto el lenguaje como las tradiciones de los pueblos

---

<sup>30</sup> Corresponde a la Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural”.



originarios constituyen un estorbo para su pleno desarrollo y su incorporación efectiva a la dinámica nacional. En consecuencia, todo proceso educativo debe orientarse a superar el “bajo nivel cultural” de estas comunidades e incorporarlas a la cultura dominante, la única que les puede asegurar progreso y desarrollo. Subyace aquí una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura que se basa en el prestigio social o en el poder.

El enfoque multicultural debe entenderse como “la emergencia de la diferencia”. No trata de desconocer el valor de las culturas originarias, sino de incorporarlas como un contenido de las políticas curriculares nacionales. Se trata de enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, lo que constituye de por sí un gran paso. En el quehacer educativo cotidiano se manifiesta, desacertadamente, por una superposición de contenidos en la malla curricular

En el enfoque intercultural, hacia el que caminamos, pero sin llegar a lograrlo, se busca preparar a los estudiantes (a todos) para vivir en una sociedad que reconoce, legitima y promueve la diversidad cultural como una riqueza común, sin superioridad ni teórica ni práctica de unas u otras en la vida social. Lo intercultural es un elemento constitutivo de lo cultural.

Para que podamos hablar de interculturalidad en los procesos educativos son necesarias ciertas condiciones mínimas, fundamentalmente actitudinales. En efecto, cada agente educativo debe estar dispuesto a aprender de los demás pues todos y cada uno tiene un bagaje de conocimientos y experiencias compartibles. Este aprendizaje nunca llega a su completitud. La actitud de escucha y acogida es transformadora de aprendizajes y personas.

La interculturalidad como orientación que vertebré transversalmente los programas de estudio no es un hecho

logrado. En la mayoría de los casos, la interculturalidad se ha traducido en una auténtica fragmentación del conocimiento indígena, y en una especie de reduccionismo lingüístico, consistente en aprendizajes de vocablos y palabras sueltas. La pedagogía intercultural florece más en las disertaciones de los especialistas y los docentes que en sus prácticas educativas.

### 4.5.3 Bilingüismo

Raquel Yrigoyen, al referirse a los diez retos de la política indígena, señala al respecto la necesidad de establecer políticas y servicios públicos bilingües interculturales: cultivo de los idiomas nativos, educación intercultural bilingüe; salud intercultural y registro de la identidad y estado civil bilingüe (Yrigoyen, 2015).

Un tercer elemento de la pedagogía intercultural lo constituye el eje lingüístico. La gran diversidad de lenguas no se percibe como tal sino como lastre del pasado. Incluso cuando se atiende a la lengua materna se la ve como una puerta para entrar en el espacio de la lengua oficial o, más grave aún, de las lenguas extranjeras y dejar de usar la materna. La gran paradoja es que los niños ingresan a un bilingüismo de transición y -no necesariamente- en un espacio plurilingüe para toda su vida.

En el siglo XVII aparecen las primeras tentativas de una educación bilingüe a través de la evangelización llevada a cabo por la Iglesia católica, pero es en los inicios del siglo XX cuando los programas de alfabetización constituyen las primeras iniciativas serias de educación bilingüe<sup>31</sup>.

---

31 El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que firmó acuerdos con el Estado peruano en 1945, juega un papel gravitante durante años. La alfabetización bilingüe propuesta estaba centrada en la traducción a las lenguas indígenas de los textos del Nuevo Testamento, con el fin de facilitar su evangelización. Hoy su influencia ha venido a menos.

Al inicio de los años setenta, las federaciones indígenas asumen la defensa y el reconocimiento de sus territorios, y la defensa de las lenguas y culturas indígenas. A partir de ello se gesta una alternativa educativa que terminará denominándose Educación Bilingüe Bicultural (EBB) como una alternativa a la política asimilacionista del Estado. Ya en los años ochenta se desarrolla la Educación intercultural, educación destinada a la población indígena y un bilingüe como un instrumento para potenciar su identidad, revalorizar las lenguas y las culturas originarias, y labrar relaciones más justas en términos económicos, sociales, políticos y culturales.

Y aunque durante las últimas décadas se han incrementado los esfuerzos por desterrar la educación monocultural y monolingüe y por reconceptualizar la educación para los pueblos originarios como parte del proceso de reconocimiento cultural, aún queda una inmensa tarea en este campo.

Con el inicio del siglo XX irrumpe en Perú un primer movimiento indigenista con fuerte influjo en la literatura y el arte.<sup>32</sup> Pensadores como José Carlos Mariátegui, con su ensayo *Peruanicemos al Perú* (1924) apoyan fuertemente el movimiento (Mariátegui, 1970).

En la práctica, el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB) se ha entendido como una educación dirigida a las poblaciones indígenas empobrecidas, preferentemente rurales; ha tenido un carácter compensatorio, encauzada a subsanar parcialmente la desigualdad de oportunidades de los pueblos originarios en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo (becas, vacantes...). Se ha focalizado en las zonas rurales, los sectores de mayor concentración de población indígena.

---

32 En la literatura encontramos a Enrique López Albújar, José María Arguedas o Ciro Alegría; en el arte, a José Sabogal, Camino Brent, Julia Codesido, entre otros.

Con el avance de los años y el laborioso trabajo de especialistas, casi todos los pueblos originarios han logrado formalizar su propio alfabeto (Cortez, 2001, p. 24). Junto con ello, se ha dado un fuerte esfuerzo para mantener y transmitir a las nuevas generaciones, principalmente a través de la tradición oral, el saber popular. La emergencia de la escritura en estos pueblos ha constituido una realidad ambivalente: preservar por escrito los conocimientos, pero al mismo tiempo, su preeminencia ha contribuido a mermar la importancia de la oralidad en la construcción de la memoria colectiva. La música, su lenguaje, sus relatos orales, sus artesanías y sus danzas son hoy día elementos potentes de identidad, mientras que mitos primitivos y tradiciones propias de la comunidad van perdiendo vigencia (Figueroa et al., 2002, p. 40).

Debemos reconocer que ha habido y sigue habiendo un gran avance en la implementación de un currículo de EIB; los logros y resultados distan mucho del ideal soñado. Predomina en el país un currículo monocultural y a veces multicultural, con diseños de baja calidad, descontextualizados, donde la cultura indígena constituye un contenido irrelevante dentro del currículo escolar, sobre todo a medida que se avanza en los años de formación de los niños.

El Plan Nacional de Educación para todos (2005-2015) se propone trabajar desde una perspectiva intercultural. Además de “expandir y desarrollar programas de educación bilingüe intercultural de calidad...” se plantea, en su estrategia E4: *“Fortalecer la formación de docentes para una educación bilingüe intercultural de calidad prioritariamente en zonas de población de lenguas originarias”* (Ministerio Educación del Perú, 2006).

El Plan Estratégico Sectorial Multianual (PE- SEM) (2012-2016) del Ministerio de Educación, desde un enfoque participativo, busca lograr una enseñanza primaria universal y

promover la igualdad de los géneros. Se propone, entre otros aspectos, aprendizajes de calidad para todos; la atención a la primera infancia; la educación rural de calidad; la atención culturalmente pertinente; el desarrollo profesional docente, y poner el foco de atención en los “niños cuyas lenguas maternas (es) alguna lengua amazónica que aprendan en su lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas”, incluida la profunda brecha entre la demanda y la oferta de docentes bilingües. (Ministerio de Educación, 2012, p. 6).

Como puede percibirse, las distintas declaraciones y propuestas del Ministerio de Educación consienten en que la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, constituyen caminos de futuro en la educación nacional.

Sin embargo, más allá de las declaraciones y proyectos, no se plantea un modelo educativo que garantice la asunción real de la problemática que presentan las comunidades de pueblos originarios.

## CAPÍTULO V

# LOS MAESTROS Y SU FORMACIÓN

### 5.1. Educación superior e Interculturalidad

En las últimas décadas, las universidades se han visto envueltas en cambios profundos en el intento de adaptarse a los cambios vertiginosos de la sociedad sin, al mismo tiempo, desvirtuar su naturaleza ni su misión esenciales. Han vivido así, una dinámica de cambio caracterizada por la emergencia de un nuevo modo de producción del conocimiento, por la instalación de nuevos tipos de estructuras organizacionales, por la adecuación a un contexto de internacionalización y de movilización académica, por una socialización más amplia y por la oferta de sus servicios a la sociedad.

Uno de los ámbitos donde se ha avanzado hacia el reconocimiento de la diversidad es el de las políticas educativas, concretamente en las del nivel superior (Mato, 2009).<sup>33</sup>

En el Perú, existen cuatro universidades interculturales que atienden a unos 2000 estudiantes.<sup>34</sup> Se crean como respuesta a las

---

33 Han surgido universidades interculturales gestionadas por indígenas (Universidad del Cauca en Colombia o la Universidad Amawtay Wasiamauti en Ecuador).

34 La Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNISCJA), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ), la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIBAGUA).

demandas de los pueblos originarios, tanto andinos como amazónicos, y con el expreso propósito de impulsar el desarrollo de las culturas originarias a partir de sus propios paradigmas. Se espera de ellas que sean herramientas eficaces de reducir las brechas de acceso a la educación superior de los miembros jóvenes de los pueblos originarios.

También encontramos universidades convencionales fundadas para responder a demandas de pueblos originarios. Hay programas dentro de universidades convencionales gestionados por indígenas o que investigan sobre la diversidad cultural... En Brasil existe aún la política de cuotas y becas para indígenas y afrodescendientes.

La formidable diversidad del mundo contemporáneo reclama y compromete a la educación en contextos universitarios en un aprendizaje de competencias intersubjetivas. Se trata de la formación en el reconocimiento de las diferencias y la convivencia desde el punto de vista de sociedades plurales. Se desea que las universidades favorezcan la participación ciudadana a través tanto del reconocimiento pleno de la diferencia como de la construcción conjunta de proyectos de vida colectiva.

Ante la necesidad de configurar sociedades más justas, plurales y democráticas, se nos plantea el desafío del desarrollo de competencias interculturales en contextos tanto formales como informales o no formales. *en las instituciones universitarias y las sociedades plurales.*

Ahora bien, más allá de una conceptualización meramente teórica de la interculturalidad nos enfrentamos a los “cómo”<sup>35</sup>. Es razonable que en un número significativo de universidades y centros de educación superior se desarrollen programas de competencias

---

35 Cómo abordar y concretar esta tarea educativa, pues hay preguntas nodales: qué se necesita para vivir juntos pacíficamente, cómo tender un puente en sociedades en las que parecen crecer las diferencias, qué se puede hacer para mejorar deliberadamente la capacidad de los otros para vivir y trabajar juntos a través de las diferencias... ese es el reto pedagógico de nuestras instituciones universitarias...

específicamente interculturales, entendidas como un conocimiento adecuado de la cultura general y de culturas particulares, conocimiento sobre temas que surgen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, manteniendo actitudes receptivas, así como tener las habilidades requeridas para interactuar con otras personas de diferentes culturas (Deardorff, 2020. p.20).

Es incuestionable que, pedagógicamente hablando, no es posible hacer una evaluación de los sistemas cognitivos, estéticos o valorativos en la zona de la Amazonía peruana bajo un único estándar. El desafío de la evaluación en competencias interculturales es resaltar un sentido de pertenencia a una humanidad frágil, plural y compartida y dar prominencia a la riqueza de culturas, así como al respeto mutuo que debe existir entre ellas, pero con una visión que facilite una efectiva cultura de la paz.

Encasillarnos en una asignatura o un barniz metodológico es empobrecer el proceso de transformación del conjunto de los procesos escolares, que implica elementos metodológicos, ambientes de aprendizaje y, lógicamente, también contenidos y materiales.

Los docentes deben asumir muchos elementos de las perspectivas constructivistas: desaprender lo enciclopédico, lo memorístico, la transmisión unidireccional, y convertirnos en expertos mediadores y traductores, tejedores de distintos saberes de distinto origen. El aula debe ser una comunidad de aprendizaje a la que docente y estudiantes confluyen tanto enseñantes como aprendices, en distintas medidas y formas, pero siempre como participantes comunes, con sentido de identidad y pertenencia a un mismo proceso.

La Universidad Marcelino Champagnat (UMCh) asume una perspectiva responsable al respecto acogiendo como horizonte el reconocimiento de las identidades personales y grupales, tanto al interior de la propia universidad como en el contexto nacional.

Su compromiso social le motiva a ser referente institucional de una actitud abierta a la comprensión, el diálogo intercultural,



al reconocimiento de las múltiples identidades... Se trata del compromiso con un Perú plural.

Por otra parte, la propia universidad es en sí misma una matriz identitaria que cohesiona, une e integra a sus miembros presentes y pasados sin perder su diversidad colectiva. La UMCH se constituye como una en su diversidad.

Educar en la interculturalidad supone costos económicos y emocionales, pero podemos inferir que los costos de la incompetencia cultural son mucho más elevados, incluyendo el riesgo del futuro de todos. Un porcentaje grande de la felicidad futura de nuestros pueblos depende de las acciones que se tomen hoy para formar en la acogida, la tolerancia y la valoración del otro y de los otros.

Ciertamente que la formación en competencias interculturales no es suficiente para garantizar el respeto de la diversidad, pero resulta un elemento indispensable en la prevención de la discriminación intercultural.

## **5.2. El maestro: su rol y su formación**

El docente, sobre todo de los niveles de Inicial y Primaria, juega un papel gravitante en los procesos de fortalecimiento de la identidad y, generalizando, en la concreción de un modelo educativo que se ajuste a las necesidades, posibilidades y expectativas de los educandos.

Habitualmente, se identifica a las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tan abundantes en la zona amazónica, como instituciones que ofrecen una educación de calidad inferior, con malos docentes y bajo nivel de exigencia. Tal vez -y eso es lo grave- la apreciación responda muchas veces a la realidad.

Mucho tiene que ver este panorama, en la región amazónica, con la existencia de escuelas unidocentes o multigrado, la elevada tasa de deserción escolar y las metodologías inadecuadas para la

enseñanza bilingüe intercultural. En el nivel secundario es habitual la falta de aplicación de un currículo que potencia la lengua materna y el respeto a la cultura. Sin duda, la causa fundamental es la falta de preparación en los docentes para tales procesos.

Muy a menudo, la diversidad aparece para los docentes como un problema complejo, difícil de manejar, y para el cual no han sido formados. En consecuencia, tienden a restar relevancia a las diferencias, a negar, a estereotipar e, incluso, a actuar en forma inversa a las propuestas pluralistas.

No sorprende, en consecuencia, que en el centro de las demandas educativas de los pueblos han estado presentes tanto la lengua (relativamente garantizada mediante la promulgación de una política nacional de lenguas amparada en la Ley de Lenguas del 2002 (Ministerio Educación del Perú, 2002c) y la cultura de las poblaciones indígenas, como la reivindicación de docentes del propio pueblo como garantía de identidad cultural. En concreto, en la cuenca amazónica peruana, se puede señalar la escasa atención de instituciones<sup>36</sup>.

Dos elementos esenciales deben estar presentes en el proceso formativo del futuro docente. En primer lugar, el conocimiento profundo de las culturas originarias, la identificación vital con las comunidades de los pueblos originarios y la asunción de los valores colectivos de cada pueblo. En segundo lugar, el ejercicio de una pedagogía centrada en el sujeto que aprende, a partir del contexto y la cosmovisión de cada cultura. La formación y promoción de docentes extraídos de los pueblos originarios facilita enormemente ambos aspectos.

Sin embargo, en la formación inicial de los docentes en la Amazonía no ha sido considerada con seriedad, ni conceptual ni metodológicamente, la palpitante necesidad de tener que enfrentar la diversidad étnica y lingüística en el aula.

---

<sup>36</sup> Hay que reconocer, no obstante, el giro que en los últimos años ha dado la política educativa nacional peruana con la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) en 1992.

Hasta hace muy pocos años, los futuros docentes no recibían las competencias y destrezas que les permitiesen enfrentar la diversidad lingüística de sus estudiantes con un mínimo de posibilidades de éxito. Aún hoy, la mayoría de los docentes no pertenecen a pueblos originarios y no hablan sus lenguas o lo hacen de un nivel muy precario.

Aparte de las dificultades citadas, hay una gran escasez de centros de enseñanza superior para pobladores originarios de la Amazonía peruana, lejanía de sus lugares de residencia, y programas que contemplen su entorno económico, las condiciones sociales y culturales y sus necesidades concretas. De ahí se desprenden grandes carencias en la preparación de profesionales de la educación para que puedan desempeñarse con solvencia en contextos de diversidad cultural y lingüística. La escasez de formadores con dominio de las lenguas indígenas no es una dificultad menor en la perspectiva de un desarrollo integral de la Amazonía.

Además, la educación superior que han recibido algunos estudiantes indígenas no ha sido diseñada desde su propia realidad y no se ha impartido en lengua materna. Las dificultades que enfrentan los estudiantes por su escaso dominio del castellano no son menores<sup>37</sup>.

Francke (2017) observa que:

*(...) el 94% de docentes en escuelas EIB (42,439) no cuenta con formación en EIB, el 40% (17, 905) docentes no dominan la lengua originaria y apenas 30% aplica un currículo pertinente y una propuesta pedagógica EIB... Esta situación genera además una gran ineficiencia dado que el Estado distribuye materiales educativos en lenguas originarias a los colegios EIB, los que en muchos casos no pueden ser aplicados en clase y a veces ni siquiera son repartidos oportunamente a los estudiantes, debido a que los profesores no conocen la lengua local (p. 78).*

---

37 A inicios del año 2000 se promulgó la Ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Ciertamente su impacto sumamente positivo se centra, fundamentalmente, en grandes núcleos urbanos.

La puesta en marcha del programa de “Acompañamiento Pedagógico” orientado hacia la formación y capacitación de docentes en servicio ha suavizado la dura realidad, pero de ninguna manera la ha resuelto (Ministerio Educación del Perú, 2014).

El reto de la formación de docentes con enfoque intercultural, en la región amazónica, viene siendo abordado por diferentes universidades, centros de formación superior, y otras instituciones<sup>38</sup>. Sin embargo, y sin entrar en discutibles consideraciones, en la práctica aún no se ha desarrollado un modelo de educación intercultural que aborde de forma práctica y realista el reconocimiento de las lenguas, los saberes y las competencias de los futuros docentes provenientes de pueblos originarios.

### **5.3. Proyecto “Un maestro para el Datem”**

#### **5.3.1. Antecedentes**

En agosto del año 2011, la Nunciatura reenvió a la Universidad Marcelino Champagnat una solicitud conjunta de docentes de las ocho comunidades de lenguas originarias de la zona de San Lorenzo: achuar, awajún, chapra, kandozi, kixhwa, shawi, swihilo y wampis, para que la Universidad pueda ofrecer estudios para los profesores de la zona.

Luego de haber establecido contacto con la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Universidad, desde la Facultad de Educación y Psicología y del Centro de extensión cultural y proyección social decidió abrir, en su Sede de Lima,

---

<sup>38</sup> Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) situada en Ucayali, y, por otro lado, el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPBY), en Pucallpa. También se ha de destacar el trabajo llevado a cabo por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC).

un programa para los docentes del Datem del Marañón, en el verano del 2012, ingresando 80 de ellos, a quienes se les otorgó, como parte de la responsabilidad social de la promotora Congregación de Hermanos maristas del Perú, una beca integral en la Residencia Universitaria. Dentro de este grupo de docentes de pueblo originarios se incluyó a un grupo menor de mestizos de la zona.

A partir de esta experiencia, la UGEL le planteó a la Universidad la urgencia de suscribir un convenio para replicar dicho programa para un considerable número de docentes nativos bilingües, en ejercicio pero sin titulación. Para desarrollar la propuesta, se convocó a docentes, estudiantes, egresados de la misma Casa de estudios, voluntarios maristas de Chile, Bolivia y Perú, así como 31 estudiantes y varios profesores voluntarios de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). La mística del servicio y la identificación institucional, permitió año a año asegurar un grupo no menor de 40 personas comprometidas con el proyecto, quienes se desplazaron al Datem del Marañón por casi mes y medio para llevar adelante la experiencia pedagógica.

### **5.3.2. Fundamentación del proyecto**

La tradición educativa marista y el enfoque humanístico cristiano permea la propuesta educativa que brinda la Universidad Marcelino Champagnat desde 1990, año en que se constituyó. Por ello, se ha comprometido en brindar una formación de calidad para el profesorado de todo el Perú. Un amplio sector de sus egresados, de modalidad semipresencial, labora en zonas rurales, de cultura fundamentalmente quechua, aymara o amazónica.

Cuando la Universidad decidió diseñar el proyecto “Un maestro para el Datem” asumió los fundamentos y orientaciones que el Ministerio de Educación planteó en el documento “Diseño

Curricular experimental para la formación de Docentes en las carreras de Educación inicial Bilingüe y Educación intercultural Bilingüe” (Ministerio de Educación del Perú, 2012). De dicho texto se extrajeron las líneas-fuerza para el Plan curricular. Es así como en año 2011 se elaboraron dos Planes de Estudios: para la Carrera de Educación Inicial y para la carrera de Educación Primaria en Modalidad Semipresencial, teniendo en cuenta el perfil de egreso para el Datem del Marañón, desde un paradigma socio cognitivo humanista y un enfoque pedagógico intercultural, inclusivo e integrador, cuyos ejes principales incluyeron la interculturalidad y la formación a la ciudadanía responsable, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación, con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio.

### **5.3.3. Descripción general**

El Proyecto contempló el desplazamiento temporal, como proyección social, de un grupo de docentes debidamente titulados y con las competencias requeridas, para desarrollar -en una modalidad semipresencial- estudios que permitan a los docentes nativos en ejercicio obtener el título profesional en educación.

### **5.3.4. Objetivos del proyecto**

- Preparar con una sólida formación a los futuros profesionales de la educación de la UGEL de Datem, a través de un programa integral, capacitándolos con un alto nivel de calidad y compromiso para el ejercicio docente.
- Ofrecer a dichos profesionales la posibilidad de obtener el Grado de Bachiller en Educación y el Título Profesional (Licenciatura).

### 5.3.5. Destinatarios

De manera prioritaria, el Proyecto se dirigió a la formación de docentes nativos bilingües que se encontraban laborando en el ámbito de la UGEL de San Lorenzo Datem del Marañón o zonas cercanas. Contempló la formación, graduación y titulación de docentes de Educación Inicial y Primaria de un total de 450 estudiantes de grupos nativos de la zona y, de manera excepcional, de 66 estudiantes no nativos o mestizos, que estaban relacionados con la labor educativa en las comunidades nativas (Ver tabla 1).

**Tabla 1**

Número de estudiantes por pueblo originario

Pueblo Originario	Nº de estudiantes	%
Achuar	72	15%
Awajún	104	21%
Chapra	16	3%
Kandozi	61	7%
Quechua	45	8%
Shawi	93	17%
Shiwilo	1	16%
Wampis	58	0%
Mestizos	66	13%
	516	100%

Durante el proceso, un número de estudiantes tuvieron dificultades de aprendizaje por lo cual se implementaron diversos programas de nivelación año a año. Finalmente, hubo un número de estudiantes que decidieron no continuar estudios:

un estudiante fallecido y 4 estudiantes que se trasladaron a otra modalidad. En la tabla 2 se evidencia que el 79% de estudiantes que iniciaron el proyecto lograron culminar estudios. Hubo un 21% que los abandonó por diversos motivos.

**Tabla 2**

*Porcentaje de permanencia y de abandono*

Estudiantes	Permanencia		Abandono	
	f	%	F	%
516	407	79%	109	21%

Para los estudiantes que culminaron estudios, se diseñó el Programa de Acompañamiento para la Titulación (PAT), el cual permitió que los bachilleres logren obtener el Título Profesional correspondiente al desarrollar un proyecto sobre una propuesta didáctica de las áreas de Comunicación o Matemática en los niveles de Educación Inicial o Educación Primaria. Se formaron equipos de estudiantes con un máximo de 3 participantes que contaron con un asesor, quien fue el encargado de monitorear el trabajo. Cada equipo de trabajo contó con una laptop para el desarrollo de sus actividades. Este programa se ofertó entre los **años 2019 al 2023**, exceptuando el año 2021. En la tabla 3 se detalla el número de bachilleres que se beneficiaron en dicho programa.



**Tabla 3**

Número de bachilleres que han culminado el programa de Acompañamiento para la Titulación

AÑO	CARRERA	SEXO		SUB TOTAL	TOTAL
		F	M		
2019	Educación Inicial	4		4	27
	Educación Primaria		23	23	
2020	Educación Inicial	26		26	106
	Educación Primaria	1	79	80	
2021	Educación Inicial			0	0
	Educación Primaria			0	
2022	Educación Inicial	47		47	81
	Educación Primaria	5	29	34	
2023	Educación Inicial	50	7	57	129
	Educación Primaria		72	72	
<b>TOTALES</b>		133	210		343

Se prevé para el año 2025 acoger a los bachilleres que no lograron obtener su titulación en dichos años (Ver tabla 4).

**Tabla 4**

Número de bachilleres que no han obtenido su Título profesional

AÑO	CARRERA	SEXO		SUB TOTAL	TOTAL
		F	M		
2025	Educación Inicial	5	4	9	64
	Educación Primaria		55	55	

Al término de esta investigación, el programa cuenta con 407 egresados, 372 bachilleres y 323 titulados. Al presente, se consigna en el sistema el número de egresados, graduados y titulados del programa hasta agosto del 2024 (ver Tabla 5).

**Tabla 5.**

Número de egresados, graduados y titulados hasta enero de 2024

	Número	%
Egresados	407	100%
Bachilleres	372	91%
Titulados	323	79%

### 5.3.7. Voluntariado

El programa “Un maestro para el Datem” desde el año 2013 hasta el presente año 2024 se ha sostenido gracias al compromiso de los voluntarios que han participado en el proyecto entre estudiantes, egresados, docentes, personal administrativo de la Universidad y otros docentes de obras maristas nacionales e internacionales. Por otro lado, se contó con voluntarios de otras casas de estudios que realizaron una pasantía de proyección social. El sentido de comunidad entre los voluntarios ha sido un valor primordial en la experiencia de voluntariado, y ese clima de fraternidad, alegría y cercanía se contagió entre los estudiantes del proyecto. En la tabla 6 se puede visualizar el número de participantes según la condición del participante voluntario.

**Tabla 6**

Número de voluntarios participantes

Condición	Número de participantes	%
Docente	117	41%
Estudiante UMCH	69	24%
Egresado UMCH	61	21%
Voluntarios	32	11%
Administrativo	8	3%
Total general	287	100%

### 5.3.8. Actividades académicas

El proyecto tuvo tres procesos de Admisión. En el año 2012 se realizó el proceso en Lima. El año 2013 se decidió trasladar la ejecución del programa en la ciudad de San Lorenzo y allí se realizó el proceso de admisión. Ante la gran demanda de postulantes se decidió realizar una convocatoria más, el año 2014. Los estudiantes inscritos en el proyecto tenían la opción de estudiar la carrera de Educación Inicial o la carrera de Educación Primaria cursando un total de 58 asignaturas según el Plan de estudios propuesto.

La programación de horas lectivas fue de 8 horas diarias en un total de cuatro semanas durante el mes de enero. Hasta el año 2020, los estudiantes participaron en clases de manera presencial, pero en el año 2021, dada la coyuntura que se vivió a causa de la pandemia por el Covid-19 se adaptó el proyecto de manera virtual. Se contó con un número de docentes voluntarios para monitorear las clases según el horario presencial. Previa capacitación, a cada estudiante se le asignó un correo institucional para que pueda tener acceso a las clases, **vía** Meet.

La asistencia de los estudiantes tanto presencial como virtual fue bastante regular dado que el Reglamento de estudios exige un 70% de asistencia. A lo largo de los periodos académicos, los estudiantes solo faltaban por motivos de salud, familiares o por motivos de trámites laborales.

Al finalizar cada mes de enero se les brindaba las orientaciones sobre cómo desarrollar las actividades de los trabajos virtuales a presentar en el mes de agosto o en el mes de diciembre, según programación, los que coincidían con la aplicación de evaluaciones.

Entre el año 2014 y 2017 se programaron las asignaturas de Lenguas Originarias dirigidas por maestros nativos de los Pueblos Originarios participantes en el proyecto y también, se consideraron un grupo de estudiantes Mestizos para que puedan participar de las clases en idioma inglés.

Según refiere una profesora voluntaria:

Paralelo a las actividades académicas se programaron otras propuestas culturales, religiosas y deportivas, que ayudaron a configurar el perfil de docente Datem-UMCH como el día del logro o llamada exposición de las lecciones aprendidas en el semestre académico. De igual manera, los estudiantes participaron de una jornada por sección para conocer los valores maristas y brindar un espacio de confraternidad entre los estudiantes; se fomentaron actividades deportivas, como campeonatos y gymkanas. Año a año se incentivó el cuidado del medio ambiente y el respeto a las diversas culturas.

### **5.3.9. Talleres de reforzamiento para hijos de estudiantes**

En el año 2015 se lanzó la propuesta de formar talleres para los menores hijos de los estudiantes que venían con sus padres a las clases. Se le denominó coloquialmente “La escolita” y estuvo a cargo de estudiantes voluntarias de las carreras de Educación

y Psicología. Esta propuesta permitió reforzar aprendizajes de los niños y niñas que acompañaban a sus padres. En el año 2014 la universidad implementó dos salones con materiales lúdicos para que se puedan utilizar en enero del siguiente año. De esa manera, el niño o niña participante podía interactuar con el material y la profesora podía generar actividades que promovieran nuevos aprendizajes. Según testimonio de la docente voluntaria: “No se descartaron los materiales de la zona y de los espacios con los que contaba el colegio. En mitad de la jornada se les brindaba a los niños y niñas un desayuno nutritivo preparado por los voluntarios”.

# **II PARTE**

## **EVALUACIÓN CUALITATIVA CON ENFOQUE HERMENÉUTICO ACERCA DEL IMPACTO SOCIAL GENERADO POR EL PROYECTO “UN MAESTRO PARA EL DATEM”**

## **CAPÍTULO VI**

# **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **6.1. Descripción de la realidad problemática**

El análisis contextual exhaustivo generado en la primera parte nos permite afirmar que la praxis educativa actual en las instituciones de educación superior asume un doble desafío: por un lado, fortalecer en la persona humana capacidades que consoliden su dimensión racional, relacional, ética y estética, como parte de una educación humanística. Por otro lado, preparar personas cualificadas para el entorno laboral, que adquieran competencias para el trabajo y para su desenvolvimiento en una sociedad plural, con inequidades, pero con múltiples oportunidades de desarrollo.

Las tendencias actuales, en este mundo globalizado e hipermoderno, no siempre priorizan esta integralidad del cultivo de la persona humana sino más bien enfatizan en su transformación en capital humano, dentro del gran engranaje económico-social, que prioriza los intereses del mercado (Goergen, 2019). Ante esta realidad, la academia no debiera dejar de acentuar su acción en establecer las condiciones adecuadas para el autodescubrimiento de la propia autonomía, libertad e identidad como condiciones esenciales de humanidad.

En ese sentido, la educación es aquella llamada a estimular la conciencia crítica sobre los riesgos y desafíos que enfrenta hoy el ser humano para construir su humanidad y la responsable de preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo orientando su formación a la responsabilidad ética y social (Georgen, 2019).

Una educación humanizadora en el siglo XXI armoniza varios enfoques; uno de ellos, sin duda, es el enfoque intercultural. En un país con vastas culturas y múltiples lenguas como el Perú, donde habitan 55 pueblos indígenas u originarios, donde se hablan un total de 48 lenguas indígenas, según el Ministerio de Cultura del Perú (2022), la Universidad peruana no puede eximirse de atender dicha diversidad cultural, tratando de acortar las brechas educativas existentes en nuestro territorio nacional.

La educación intercultural en el Perú, a pesar de contar la última década con legislación específica para su abordaje y desarrollo es aún, como muchas cosas en nuestro querido Perú, un horizonte que no termina de avizorarse. No obstante, singulares experiencias pedagógicas, en algunas universidades peruanas, han apostado por el desarrollo de una educación intercultural, respetuosa de las diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos que subraya el paso de la coexistencia, la tolerancia y la convivencia entre desiguales a la construcción de una comunidad de ciudadanos basada en la equidad, el respeto y el florecimiento de la diversidad” (Salmerón, 2016. p. 2)

En este contexto, se enmarca el proyecto “Un maestro para el Datem” que fue diseñado por una universidad privada de Lima para atender las necesidades de profesionalización docente de la Unidad de gestión Educativa de Datem del Marañón San Lorenzo (UGEL) en el año 2012, como parte de su compromiso de responsabilidad social universitaria. Dicho proyecto supuso la formación profesional de 516 docentes nativos bilingües, en ejercicio, pero sin titulación, que se encontraban laborando en el ámbito de la UGEL o en zonas cercanas, en las carreras de Educación Inicial o Educación Primaria. Supuso una



gestión desafiante, no solo por las distancias geográficas sino por la precariedad del lugar, la ausencia de corriente eléctrica los primeros años, así como la movilidad de un vocacionado grupo de educadores, entre docentes, estudiantes, egresados y voluntarios, que cada año se constituían en la zona para la fase presencial de la propuesta curricular en Modalidad a Distancia.

El proyecto educativo promovió un entorno favorable para el diálogo intercultural, no solo entre docentes y estudiantes, sino con toda la comunidad del Datem del Marañón, gestándose un espíritu de entendimiento y respeto mutuos, una valoración de la identidad étnica, como aporte al proceso educativo, donde el estudiante es el protagonista.

Robin & García (2019) afirman que el impacto social se verifica a través de los cambios ocurridos en grupos o comunidades, con efectos intencionados o no, negativos o positivos, teniendo en consideración el factor tiempo en la duración de la huella dejada por una determinada acción. Desde esta perspectiva, este estudio aborda la evaluación cualitativa del impacto social que ha producido el proyecto “Un maestro para el Datem” a lo largo de todos los años de estudios de los participantes, desde su ingreso hasta su graduación. Estos cambios pueden ser tangibles o intangibles (San Pedro, y Ballesteros, 2021) dado que involucran una serie de factores que atraviesan la complejidad humana en su diversidad más plena. A fin de afrontar la medición del impacto social del proyecto objeto de estudio, seguimos el enfoque de Barreiro (2006) quien afirma que el impacto debe ser medido por el cambio inducido en las personas por un proyecto sostenido en el tiempo y en muchos casos, extendido a grupos no involucrados en este (p. 3). Así, el abordaje no solo ha recogido la narrativa de los graduados sino también de los líderes de las comunidades.

En este abordaje científico se tomó en consideración que el impacto social tiene una relación directa en todo aquello que afecta a la calidad de vida de los participantes y de sus comunidades (Bastida

& Solé, 2021). De igual manera, se ha tomado en consideración que el impacto social es la consecuencia de una serie de intervenciones aplicadas a un problema social identificado claramente con anterioridad y que su efecto se puede evidenciar en sus resultados y, en el largo plazo en cambios significativos sostenibles en el tiempo (Prada, 2012).

Por ello se investigó el impacto social del proyecto “Un Maestro para el Datem” en el desarrollo de sus graduados y en su comunidad desde un enfoque cualitativo que aborda las experiencias vividas por los docentes interculturales graduados de dicho proyecto, en proceso de titulación y el impacto que ha tenido en ellos el proyecto.

## **6.2. Formulación del problema**

El problema general de la investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Qué impacto social tiene el Proyecto “Un Maestro para el Datem” en el desarrollo personal y profesional de sus graduados?

Se formularon los siguientes problemas específicos:

- ¿Cómo perciben la formación recibida los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem”?

- ¿Cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo personal los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”?

- ¿Cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo profesional los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”?

- ¿Cómo perciben que la formación recibida impacta en su comunidad los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”?

- ¿Cómo perciben la propuesta desde un enfoque intercultural los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”?

## **6.3. Justificación**

### **6.3.1. Justificación a nivel teórico**

La investigación reviste significatividad puesto que ha generado un nuevo saber sobre la incidencia que tuvo el Proyecto diseñado por la Universidad para dar respuesta a las necesidades de pobladores del Datem del Marañón en el desarrollo personal y profesional de los docentes interculturales.

### **6.3.2. Justificación a nivel práctico**

A nivel práctico el estudio ha permitido describir cómo la formación recibida a través del proyecto "Un maestro para el Datem", ha contribuido en el desarrollo de graduados y ello permitirá la mejora de futuros proyectos conjuntos de la institución de educación superior con la UGEL.

### **6.3.3. Justificación a nivel metodológico**

A nivel metodológico el estudio adquiere relevancia dado que desarrolla un diseño fenomenológico con enfoque intercultural, cuyos resultados permitirán generar precedente para futuros estudios similares.

### **6.3.4. Justificación a nivel social**

El presente estudio ha permitido identificar el impacto social generado por el programa en los participantes y en la comunidad de Datem del Marañón. y, podrá ser útil para evaluar los futuros proyectos en beneficio de esta población. Finalmente, sus resultados serán referente para replicar proyectos similares con otras poblaciones vulnerables de nuestro entorno.

Al ser una investigación cualitativa que genera el conocimiento a partir de los testimonios recogidos a través de instrumentos diseñados en idioma español, cabe la posibilidad de que alguna respuesta brindada no sea del todo entendida por el grupo investigador.

## **CAPÍTULO VII**

# **ANTECEDENTES**

Se ha revisado literatura científica afín al tema de estudio en un periodo de búsqueda del 2018 al 2024 en las principales bases de datos sobre producción científica; y, para el ámbito nacional, los repositorios institucionales de las universidades peruanas; sin embargo, son escasas las investigaciones similares.

### **7.1. Antecedentes nacionales**

Azcona (2020) realizó un estudio orientado a fundamentar cómo el enfoque intercultural es importante en la formación profesional, en base a la experiencia del programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Ucayali. Estableció como categorías de estudio el enfoque intercultural y la formación profesional. La investigación de tipo cualitativo adoptó el diseño narrativo y etnográfico, recogiendo información de los participantes a través de una entrevista semiestructurada. La muestra estuvo conformada con tres grupos participantes: los estudiantes de los 19 pueblos originarios amazónicos, la plana docente y los administrativos. Los resultados

demonstraron que el enfoque intercultural cumple un papel vital en la formación profesional de los jóvenes de los pueblos originarios amazónicos, y que el programa logra cualificar profesionales competentes que contribuirán al desarrollo de su comunidad.

## **7.2. Antecedentes internacionales**

Biasutti et al. (2021) realizaron un estudio cualitativo de tipo estudio de caso sobre una experiencia de desarrollo profesional para profesores de primaria y secundaria centrado en la interculturalidad. Dicho proyecto propició la integración de niños inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a ocho profesores, entre italianos y turcos, siendo cinco mujeres y tres hombres, con una edad media de 40,62, que habían culminado el proyecto, de las cuales emergieron seis categorías. Los resultados evidenciaron que la participación en el proyecto les permitió repensar diversas orientaciones pedagógicas, las prácticas educativas y las estrategias de enseñanza para la educación intercultural.

Pareja de Vicente, et al. (2021) realizaron un estudio de enfoque cualitativo sobre la sensibilidad educativa intercultural del profesorado de la Universidad de Málaga. Para la aplicación de datos los autores aplicaron entrevistas en profundidad a una muestra representativa por años de experiencia de 24 docentes universitarios de las carreras de educación infantil y primaria. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes universitarios identifican la interculturalidad como un valor y una propuesta pedagógica de gran importancia y que es necesario promover competencias interculturales y una visión crítica de la cultura. Las conclusiones del estudio destacan que es necesario un replanteamiento de la formación brindada en las Escuelas profesionales que tengan un enfoque intercultural y de valores.

Rodríguez (2019) realizó una investigación sobre la educación superior en territorio achuar cuyo objetivo fue determinar las características de la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en Wasakentsa (territorio achuar) desde la voz de los actores. Fue de tipo cualitativa, de enfoque interpretativo, de estudio de campo. Realizó entrevistas semi-estructuradas. El tipo de muestreo fue por conveniencia siendo entrevistados 19 sujetos que participaron en el proceso educativo, quienes hablaron acerca de su trayectoria educativa, sus aspiraciones al alcanzar el título universitario y las experiencias que vivieron en el transcurso de la carrera. A partir de los resultados se identificaron aspectos de mejora del programa en la didáctica, convivencia entre culturas, preservación y uso de la lengua materna, y dominio del español.

Hinojosa-Pareja & López-López (2016) abordan una investigación acerca del estado del arte sobre el impacto de los programas de formación docente en desarrollo de una cultura de interculturalidad, entre los años 2005 y 2012. Los resultados ponen en evidencia la necesidad de adaptar la formación de docentes a la pluralidad de contextos educativos. Los hallazgos refieren que las propuestas formativas que relacionan teoría y praxis tienden a un impacto más positivo en las actitudes y comportamientos, creencias y perspectivas para futuros maestros hacia la diversidad cultural.

## **CAPÍTULO VIII**

# **OBJETIVOS Y CATEGORÍAS**

### **8.1. Objetivos del estudio**

El objetivo general de la investigación buscó comprender el impacto social que tiene el Proyecto “Un Maestro para el Datem” en el desarrollo personal y profesional de sus graduados.

Tuvo como objetivos específicos:

- Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.
- Describir cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo personal los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.
- Entender cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo profesional los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.
- Identificar cómo perciben que la formación recibida impacta en su comunidad los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.
- Analizar cómo perciben la propuesta del Proyecto “Un Maestro para el Datem” desde un enfoque intercultural los graduados.



## 8.2. Categorías del estudio

Al ser un estudio cualitativo, se establecieron ejes temáticos como estrategia metodológica para describir el fenómeno que investigado. Surgieron a partir de la revisión del estado del arte o del marco teórico y permitieron definir los constructos que se asumieron en la investigación. Se tomaron en cuenta al proponer las preguntas de la entrevista estructurada y de las preguntas para grupos focales, así como en la matriz de consistencia de ejes temáticos y sub-ejes temáticos de la tabla 7. Luego de la recogida de información y del análisis de los datos emergerían las categorías como fruto del trabajo investigador.

**Tabla 7**

*Ejes temáticos y sub- ejes temáticos*

<b>Categoría</b>	<b>Definición nominal</b>	<b>Ejes temáticos</b>	<b>Sub-ejes temáticos</b>
Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en las personas	Desarrollo personal
			Desarrollo profesional
		Impacto en la comunidad	Valoración de la UMCH
			Valoración del pueblo originario

# **CAPÍTULO IX**

# **MÉTODO**

## **9.1. Tipo de estudio**

Esta investigación, como afirma Sánchez, Reyes y Mejía (2018), fue de tipo básica dado que tuvo como objeto aumentar el conocimiento teórico sobre los fenómenos específicos.

Por la naturaleza y enfoque es cualitativa dado que buscó comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los propios participantes en su propio ambiente y contexto (Hernández, Fernández & Bautista, 2014). La investigación cualitativa como afirma Salgado-Lévano (2021) busca captar las experiencias, vivencias, sentimientos, concepciones y formas de ver el mundo desde la percepción de la persona que lo vive.

## **9.2. Diseño**

Se asumió un diseño fenomenológico el que permitió identificar la esencia de las experiencias vividas por los participantes la cual aparece en el contexto de las relaciones con personas, sucesos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2003). El objetivo de un estudio fenomenológico

busca la comprensión de la experiencia vivida por las personas en su complejidad (Salgado-Lévano, 2021) y obtiene los puntos de vista de los participantes al explorar, describir y comprender las experiencias de los participantes en relación con un fenómeno (Hernández et al., 2014)

### **9.3 Contexto de estudio**

El Programa “Un maestro para el Datem” se desarrolló en San Lorenzo, capital de la provincia del Datem del Marañón, una de las ocho provincias que conforman el departamento de Loreto que se ubica en el Nororiente del Perú. Limita por el Norte con la República del Ecuador, por el Este con las provincias de Loreto y Alto Amazonas, por el Sur con el departamento de San Martín y por el Oeste con el departamento de Amazonas. La capital está situada a 133 msnm y cuenta con una población de 20,000 habitantes.

El resultado del III Censo de Comunidades Nativas 2017 revela que el mayor porcentaje de comunidades está en Loreto (43,2%), seguido de Ucayali (14,2%) y Amazonas (13,4%). De igual modo, en el periodo intercensal 2007 – 2017, el departamento de Loreto presentó el mayor número de comunidades nativas censadas, mostrando un incremento de 3,6 puntos porcentuales, es decir de 39,6% (705 comunidades) en el año 2007 aumentó a 43,2% (1 mil 170 comunidades) en el 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018).

## 9.4 Población y muestra

### Población del estudio

La población estuvo conformada por 401 graduados del Proyecto “Un maestro para el Datem” que han concluido sus estudios satisfactoriamente y que han accedido a un programa para la Titulación. En la tabla 8 se presentan con los datos sociodemográficos de la población, por años de ingreso, por procedencia a un pueblo originario, por carrera y por género.

**Tabla 8**

Datos sociodemográficos de la población

Año de ingreso	Pueblos originarios	Educación Inicial		Educación Primaria		Total, por pueblo originario	Total, de participantes
		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino		
2012	ACHUAR	1			8	9	57
	AWAJÚN	3			8	11	
	CHAPRA				3	3	
	KANDOZI	1			10	11	
	KICHWA	1			7	8	
	MESTIZO	1				1	
	WAMPIS	3			11	14	

Año de ingreso	Pueblos originarios	Educación Inicial		Educación Primaria		Total, por pueblo originario	Total, de participantes
		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino		
2013	ACHUAR	6	1		17	24	160
	AWAJÚN	11	1	1	21	34	
	CHAPRA	2			7	9	
	KANDOZI	2			7	9	
	KICHWA	4			14	18	
	MESTIZO	4	1		2	7	
	SHAWI	7			26	33	
	SHIWILO	1				1	
	WAMPIS	7			18	25	
2014	ACHUAR	4	3		17	24	184
	AWAJÚN	13	3		26	42	
	CHAPRA				2	2	
	KANDOZI	2			7	9	
	KICHWA	2			3	5	
	MESTIZO	41	1	3	15	60	
	SHAWI	12	1	2	15	30	
	WAMPIS	2	1		9	12	
Total general		130	12	6	253	401	401

## Muestra

En la investigación cualitativa, como lo refiere Salgado-Lévano (2021) no se parte de un número determinado de participantes de antemano,

no existen reglas sobre el tamaño muestral, por el contrario, depende del propósito del estudio.

Para objeto de este estudio se realizó un muestreo intencional que siguió, según señala Sandoval (2002) dos principios. Por un lado, el principio de conveniencia, que se refiere a la elección de los participantes que más faciliten la labor del registro, que se verá reflejado en el desarrollo de un cuestionario con preguntas estructuradas. Y, por otro lado, el principio de pertinencia, que se refiere a la identificación y logro de la inclusión de los participantes que puedan aportar mejor a la investigación que se realizó a partir de dos grupos focales.

El tipo de muestra para la aplicación del grupo focal fue homogéneo, y estuvo conformado por participantes con características similares y a la vez, se buscó la representatividad de las tres promociones de ingreso, de ambas carreras, que encarnen a cada uno de los pueblos originarios y del grupo de mestizos que accedieron al proyecto, hasta lograr la saturación de la muestra.

Por otro lado, para la aplicación de la entrevista estructurada se enfatizó en la participación de un grupo de especialistas y líderes de la comunidad que pudieran complementar el estudio.

Se tomó en cuenta como criterios de inclusión y de exclusión:

### **Criterios de inclusión:**

- Haber concluido satisfactoriamente el programa de estudios de Educación Inicial o de Educación Primaria y que hayan accedido al programa para la Titulación
- Pertenecer a uno de los 7 pueblos originarios participantes del programa
- Pertenecer al grupo de mestizos participantes del programa
- Representar a una de las tres promociones de ingreso

- Hombres y mujeres
- Ser especialista en lenguas originarias
- Ser líder de la comunidad

### **Criterios de exclusión:**

- No haber concluido satisfactoriamente el programa de estudios de Educación Inicial o de Educación Primaria.
- No haberse inscrito al programa de Titulación
- No haber firmado el consentimiento informado.
- No haber consignado en el cuestionario toda la información requerida.
- Ser estudiante por traslado interno

## **9.5. Instrumentos**

Salgado-Lévano (2021) afirma que sea cual sea la investigación cualitativa, el instrumento primordial es el propio investigador, quien además de cumplir un determinado perfil debe contar con habilidades sociales para poder captar lo que transmiten los participantes. Para la presente investigación se realizaron entrevistas estructuradas y grupos focales semiestructurados.

### **9.5.1. Grupo focal semiestructurado**

Salgado- Lévano (2021) refiere que los grupos de enfoque permiten obtener la percepción de un fenómeno en grupo. Por ello, se aplicará la técnica de grupo focal semiestructurado. (ver apéndice A). Teniendo como base los cuatro primeros objetivos específicos y los ejes y sub-ejes temáticos, se han elaborado preguntas semiestructuradas, que se detallan en la tabla 9.

**Tabla 9**

Preguntas de grupo focal semiestructurado

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Sub-ejes temáticos	Preguntas
<p>Describir cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo personal los graduados del Proyecto "Un Maestro para el Datem".</p>	<p>Impacto social</p>	<p>"El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo". (Robin, S., y García, B., 2019)</p>	<p>Impacto en las personas</p>	<p>Desarrollo personal</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menciona tres aspectos que te llevas como mejor recuerdo de tus años de formación en la Universidad y por los que recomendarías a la Universidad.</li> <li>2. ¿Consideras que las actividades realizadas en el proyecto "Un maestro para el Datem" han fomentado el sentido de pertenencia? Las actividades son: las jornadas, el día de logro, los campeonatos, los trabajos grupales, los talleres, entre otras. SI ( ) NO ( ) Indicar por qué.</li> <li>3. ¿Qué habilidades sociales desarrolladas en el proyecto "Un maestro para el Datem" te han ayudado a ser mejor persona y docente?</li> <li>4. ¿Qué valores a nivel personal, familiar y social te han inculcado los docentes del proyecto "Un maestro para el Datem"? A nivel personal, familiar y social.</li> </ol>



Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Sub-ejes temáticos	Preguntas
Entender cómo perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo profesional los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.				Desarrollo profesional	5. ¿Trabajabas como docente en Educación antes de iniciar la carrera o realizas otro tipo de trabajo? 6. ¿Qué facilidades profesionales has conseguido una vez iniciada y culminada la carrera de Educación? 7. ¿Qué tipo de trabajos académicos elaboras? Por ejemplo: textos en tu lengua originaria 8. ¿Has obtenido algún reconocimiento de la Institución donde trabajas, de la UGEL o del Ministerio de Educación o de tu Localidad?

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Sub-ejes temáticos	Preguntas
<p>Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto "Un Maestro para el Datem".</p>				<p>Valoración de la UMCH</p>	<p>9. ¿Qué motivaciones personales tienes una vez culminado tus estudios y al haber obtenido la Licenciatura?</p> <p>10. Escribe una característica resaltante del Egresado UMCH y escribe por qué.</p> <p>11. Menciona tres aspectos que te llevas como mejor recuerdo de tus años de formación en la Universidad y por los que recomendarías a la Universidad.</p> <p>12. Menciona tres sugerencias que darías para que mejore significativamente la Educación y el desarrollo para la región del Datem.</p>

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Sub-ejes temáticos	Preguntas
<p>Identificar cómo perciben que la formación recibida impacta en su comunidad los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.</p>			<p>Impacto en la comunidad</p>	<p>Valoración del pueblo originario</p>	<p>13. A partir de lo aprendido durante el proyecto “Un maestro para el Datem, ¿Qué aportes o cambios has brindado a tu Comunidad Educativa o Localidad?</p> <p>14. ¿Qué proyectos educativos pedagógicos has realizado en la Institución Educativa donde laboras?, ¿quiénes participan?, ¿cuánto tiempo dispones para realizarlos? ¿cómo te organizas con el presupuesto?</p> <p>15. ¿Qué acciones/ estrategias/ metodologías aprendidas en tu carrera profesional pones en práctica en el desarrollo del proceso de enseñanza?</p> <p>16. ¿Qué acciones has aprendido para mejorar tus relaciones con tus compañeros con quienes laboras y con quienes realizas trabajos en equipo?</p>

## 9.5.2. Entrevista estructurada

Se aplicó la técnica de la entrevista estructurada. Salgado-Lévano (2021) afirma que se parte de un formulario diseñado con anterioridad y se aplica las mismas preguntas a todos los participantes. Para la entrevista estructurada se diseñó preguntas estructuradas, teniendo como base los objetivos específicos 1 y 5 y los ejes y sub-ejes temáticos, que se detallan en la tabla 10.

**Tabla 10**

*Preguntas para la entrevista estructurada*

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Sub-ejes temáticos	Preguntas
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en las personas	Valoración de la UMCH	1. ¿Cómo percibes la propuesta del Proyecto “Un maestro para el Datem” y cómo ha impactado en tu vida?
Analizar cómo perciben la propuesta del Proyecto “Un Maestro para el Datem” desde un enfoque intercultural los graduados.			Impacto en la comunidad	Valoración del pueblo originario	2. ¿Cómo percibes que te ha ayudado el proyecto “Un Maestro para el Datem” en el fortalecimiento de tu identidad cultural?

## **9.6. Procedimientos**

### **Coordinaciones previas**

Para desarrollar la investigación se solicitó autorización a la Universidad para efectuar los grupos focales con graduados del Proyecto y la entrevista estructurada con especialistas de las lenguas originarias y con líderes de la comunidad local para contrastar los resultados. También se conversó con el equipo responsable del proyecto Un maestro para el Datem para pedirle información y las facilidades para la aplicación de los instrumentos. Al recibirse la autorización correspondiente, se coordinó con cada uno de los participantes. Se conversó con la Coordinación del Proyecto para darles a conocer los objetivos de la investigación y para explicarles la técnica a emplear.

### **Diseño de los instrumentos**

Se elaboró una guía para grupos focales y una guía de entrevista en base a las tablas de especificaciones, que incluyen los objetivos específicos, ejes temáticos, sub-ejes temáticos y preguntas estructuradas y semi estructuradas.

### **Aplicación de prueba piloto**

Se aplicó una prueba piloto a cinco graduados participantes en el proyecto “Un Maestro para el Datem”, quienes no fueron parte de la muestra como se aprecia en la tabla 11. Los participantes reunieron los mismos criterios de inclusión que la muestra elegida, a fin de comprobar la comprensión de las preguntas y el tiempo de duración de la entrevista. Las entrevistas se realizaron en modo presencial. Fueron dirigidas por la coordinadora del programa a quien previamente se les explicó la finalidad de la prueba piloto. Ellas solicitaron por escrito los datos de los participantes y su consentimiento informado. Los cinco

entrevistados se sintieron muy a gusto con la entrevista manifestando una entera comprensión de cada uno de los ítems formulados.

**Tabla 11**

*Datos sociodemográficos de los participantes en entrevista piloto*

<b>Carrera</b>	<b>Pueblo originario o Mestizo</b>	<b>Edad</b>
Primaria	Mestizo	50
Primaria	Achuar	36
Primaria	Mestizo	40
Inicial	Candozi	27
Inicial	Awajun	28

### **Validez de contenido por juicio de expertos**

De acuerdo con los criterios planteados por Skjong y Wentworht (como se citó en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) se envió una solicitud para la realización de la validación de dos instrumentos: grupos focales y entrevista estructurada, a cinco docentes con experiencia en formación intercultural bilingüe que conocen a la población participante en esta investigación, y que cuenten con grados académicos o títulos profesionales que los respalden.

Los expertos evaluaron los dos instrumentos y brindaron su grado de acuerdo/desacuerdo, resultados que fueron sometidos al coeficiente  $v$  de Aiken, que permitió cuantificar la relevancia de cada uno de los ítems respecto a un constructo a partir de las valoraciones del número de jueces, obteniéndose una  $v$  de Aiken total a 1.00 lo cual indica una alta confiabilidad, asumiendo un nivel de significación estadística de  $p < .05$  (Escrura, 1988). Los jueces ayudaron a mejorar la redacción de algunos ítems y precisaron que Datem era una provincia y no una región.

## **Condiciones de la aplicación de los grupos focales y las entrevistas**

Para la aplicación de los grupos focales y las entrevistas se coordinaron los horarios y fechas con los participantes de acuerdo con su disponibilidad. Los participantes en los grupos focales recibieron por escrito las preguntas que se les formularían para que las prepararan con anterioridad y se les explicó los objetivos de la investigación y el protocolo para salvaguardar su identidad en el estudio.

## **Consentimiento informado**

Se les solicitó a los participantes su consentimiento informado previo a la aplicación de los grupos focales y de la entrevista estructurada. Según Mondragón-Barrios (2009) en el consentimiento informado la persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se pueden presentar durante el desarrollo de esta. Por otro lado, se cuidó el anonimato y confidencialidad de los participantes.

## **Aplicación de los instrumentos**

Los grupos focales se realizaron en forma presencial de acuerdo con una programación. Fueron aplicados por 2 docentes del proyecto a quienes, previamente, se les explicó los objetivos del estudio, las indicaciones y las preguntas. Se les entregó a los participantes un cuestionario con el guión de la entrevista para que pongan por escrito sus respuestas y luego accedan a la entrevista. Finalmente, entregaron ese cuestionario. La información fue enviada a los investigadores quienes al revisarla solicitaron la aplicación de entrevistas a un segundo grupo, siguiendo la misma metodología. Este proceso se realizó tres veces hasta recopilar suficiente información (ver tabla 12).

**Tabla 12**

Datos sociodemográficos de los participantes en entrevistas

<b>Año de ingreso</b>	<b>Séudónimo</b>	<b>Carrera</b>	<b>Sexo</b>	<b>Pueblos originarios</b>
2012	ACHUARPRIM38	Primaria	Femenino	Kandozi
	AWAJUNPRIM41	Primaria	Masculino	Achuar
	KANDOZIINI3	Inicial	Masculino	Awajún
	KANDOZIPRIM43	Primaria	Masculino	Kandozi
2013	ACHARPRIM48	Primaria	Femenino	Awajún
	AWAJUNINI11	Inicial	Masculino	Kandozi
	AWAJUNPRIM49	Primaria	Femenino	Kichwa
	AWAJUNPRIM50	Primaria	Femenino	Mestizo
	AWAJUNPRIM51	Primaria	Femenino	Wampis
	CHAPRAPRIM52	Primaria	Masculino	Achuar
	KANDOZIINI13	Inicial	Femenino	Awajún
	KANDOZIPRIM54	Primaria	Masculino	Awajún
	KICHWAINI14	Inicial	Masculino	Awajún
	KICHWAPRIM56	Primaria	Masculino	Chapra
	MESTIZOINI17	Inicial	Masculino	Kandozi
	MESTIZOPRIM58	Primaria	Masculino	Kichwa
	SHAWIPRIM60	Primaria	Masculino	Mestizo
	SHAWIPRIM61	Primaria	Masculino	Shawi
	SHAWIPRIM62	Primaria	Masculino	Shawi
WAMPISINI21	Inicial	Masculino	Shawi	
WAMPISPRIM65	Primaria	Masculino	Wampis	



Año de ingreso	Séudónimo	Carrera	Sexo	Pueblos originarios
2014	ACHUARINI23	Inicial	Femenino	Achuar
	ACHUARINI24	Inicial	Femenino	Achuar
	AWAJUNINI26	Inicial	Femenino	Awajún
	AWAJUNPRIM71	Primaria	Femenino	Kichwa
	CHAPRAPRIM72	Primaria	Femenino	Mestizo
	KICHIWAINI30	Inicial	Femenino	Shawi
	KICHWAPRIM75	Primaria	Masculino	Wampis
	WAMPISINI31	Inicial	Femenino	Wampis
	MESTIZOPRIM76	Primaria	Masculino	Awajún
	SHAWIINI34	Inicial	Masculino	Chapra
	SHAWIPRIM79	Primaria	Masculino	Kichwa
	WAMPISINI36	Inicial	Masculino	Mestizo
	WAMPISINI35	Inicial	Femenino	Shawi
	WAMPISPRIM81	Primaria	Masculino	Wampis

En paralelo, se realizó el grupo focal con ocho representantes de los pueblos originarios (ver tabla 13), en forma presencial, el que fue dirigido por uno de los investigadores. Se realizaron grabaciones que luego se procesarán.

**Tabla 13**

Datos sociodemográficos de los participantes en grupo focal de líderes representantes de pueblos originarios

Pueblo originario o Mestizo	Organización que representan
Awajún	CRER-B1
Achuar	Coordinador EIB
Shawi	CORMI
Kichwa	Presidente Comité de Lucha 7PPOO
Awajún	CORPI-SL
Shawi	Ex director de UGEL
Awajún	Unidad de Gestión Educativa Local Datem del Marañón San Lorenzo
Chapra	Secretario de FECHAM

## Transcripción de los instrumentos

Luego de la recogida de información se procedió a su transcripción a fin de iniciar su análisis.

## Análisis de datos

Una vez transcrita la información, siguiendo la secuencia propuesta por Salgado-Lévano (2021) se procedió a realizar la fase de codificación que supone la identificación de las unidades de registro con un código y al primer nivel de categorización. A partir de ello, se identificarán las unidades de análisis o categorías. En la siguiente fase de análisis se realizó una codificación axial o relacional y un segundo nivel de categorización.

Cabe precisar que el procedimiento de recojo y análisis de datos fue alternado: se recabaron los datos de un primer grupo focal o de un

primer grupo de entrevistados, luego se procedió a analizar los datos recabados; posteriormente, se recibieron nuevos datos y se procedió con la misma secuencia, hasta un punto en que el análisis realizado a los últimos datos recabados ya no generó nueva información relevante y se llegó al punto de saturación.

Con los resultados emergentes se inició la fase de codificación selectiva y el tercer nivel de categorización, donde los investigadores realizaron una depuración empírica y conceptual, la triangulación y la contrastación con información recabada de los grupos focales de especialistas y de líderes de la comunidad lo que permitió identificar las categorías núcleo que articulan el sistema categorial de la presente investigación.

El análisis de los datos se realizó con el software ATLAS.ti versión 24 en las fases de codificación, categorización y análisis de redes semánticas.

## **Criterios éticos**

De acuerdo al Código de ética para la investigación de la Universidad Marcelino Champagnat (Universidad Marcelino Champagnat, 2022), se especifica que el investigador debe asegurar que el participante tenga pleno conocimiento y aceptación previa y que asegure su autonomía, privacidad y la confidencialidad de la información proporcionada para la investigación.

Para salvaguardar el anonimato, se asignó a los participantes un código que se utilizaría en caso de necesitar citar sus respuestas en el informe final. Asimismo, por respeto a los participantes, se omitieron los juicios de valor durante la recolección de datos tanto en las entrevistas como en el grupo focal.

Desde esa perspectiva, los investigadores respetaron el derecho de beneficencia y no maledicencia de las personas que participen en la investigación, a fin de minimizar los riesgos que deriven en posibles

daños o lesiones para los participantes. Por otro lado, se respetaron los derechos intelectuales de las obras empleadas en la investigación. Finalmente, los investigadores se comprometieron a ejercer los valores éticos de justicia, honestidad y veracidad en el desarrollo de su producción intelectual.

# CAPÍTULO X

## RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 10.1. Resultados y discusión

Dado que la presente investigación, de enfoque cualitativo, abordó un diseño fenomenológico (Hernández, et al., 2014), se centró en comprender las experiencias vividas por los participantes desde su perspectiva. Como refieren Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el diseño fenomenológico recoge experiencias comunes y distintas y explora categorías que se presentan frecuentemente en dichas experiencias. Mediante dicho diseño se logra conocer el significado que el participante da a sus experiencias, en este proceso, y el investigador trata de observar, comprender, describir e interpretar la realidad desde la perspectiva del otro (Espinoza, 2020).

Para el análisis de datos se empleó el software para procesamiento cualitativo de los datos Atlas.Ti versión 24. Con la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas, se identificaron las unidades de análisis y se realizó una codificación abierta que represente conceptos, temas o categorías emergentes. Posteriormente, se agruparon los códigos en categorías más amplias

que reflejen patrones significativos en los datos. Se profundizó e interpretó en los temas emergentes, identificando subtemas y relaciones entre ellos dentro del contexto de la investigación creándose redes semánticas. Finalmente, se realizó la triangulación de los resultados con las opiniones vertidas en el grupo focal con ocho representantes de los pueblos originarios para fortalecer la validez de los hallazgos.

### **10.1.2. Resultados y discusión del objetivo general**

En relación con el objetivo general de la presente investigación que buscó comprender el impacto social que tiene el Proyecto “Un Maestro para el Datem” en el desarrollo personal y profesional de sus graduados se puede afirmar que la narrativa generada en ellos, al recordar experiencias vividas durante su etapa de formación profesional, permitió identificar niveles de impacto social en el ámbito personal, social y profesional a partir de las categorías emergentes.

En correspondencia con la literatura revisada, el estudio ha permitido evaluar cualitativamente el impacto social generado por el programa evidenciándose que ha afectado la calidad de vida de los participantes y de sus comunidades (Bastida & Solé, 2021) de modo intencionado o no intencionado, de forma tangible o intangible (San Pedro, & Ballesteros, 2021).

Tal como evidencian los hallazgos, la formación recibida en el proyecto “Un maestro para el Datem”, está definida por la *calidad docente*, la *propuesta educativa de calidad*, el *perfil del egresado con rasgos maristas* y con un *enfoque intercultural* que ha impactado tanto en el desarrollo personal, asociado con *aspiraciones y sueños, crecimiento personal y valores y actitudes asumidos*; como en el desarrollo profesional de los participantes, con características propias, asociado a *competencias docentes, a oportunidades laborales y reconocimientos*, como subtemas.

De igual manera, se ha evidenciado el impacto generado en la comunidad a partir de una serie de factores que han emergido de la indagación: el liderazgo de proyectos, la valoración de su pueblo originario y de otras culturas, así como su contribución pedagógica en la educación de su región.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en los párrafos anteriores.

*La universidad me ha ayudado a ser docente competente, también a ser responsable en nuestra labor educativa y a formar a los estudiantes con buena educación (CHAPRAPRIM52-Entrevista).*

*Yo como estudiante de la UMCH he aprendido a valorar nuestra identidad cultural y también ser responsables y puntualidad. A tener nuevos modales. He aprendido a apoyar a mis estudiantes y a ayudar a las demás personas. Doy gracias por las enseñanzas a mis profesores que me brindaron durante mis estudios, su vocación que todos ellos tenían me contagió a mí. También recordaré a mis asesores para la obtención del Título profesional (ACHUARPRIM48 - Entrevista).*

*El proceso de formación fue muy valioso y me ayudó mucho. Tuve formación espiritual que la UMCH me brindó. La Universidad me permitió descubrir el valor que como persona tenía y que era capaz. También a los docentes que nos apoyaron en la formación pedagógica para trabajar mejor en las aulas y formar mejores seres humanos (SHAWIPRIM61- Entrevista).*

*Gracias a la Universidad por brindarme aprendizaje pedagógico. Los contenidos de las asignaturas me han ayudado a mejorar mi práctica pedagógica como docente. Hemos recibido una formación pastoral, que nos brindó muchas cosas para cambiar en mi vida. Me ayudó a mejorar profesionalmente y como persona. He aprendido a ser un profesional con ética y principios morales. Seguir fomentando la educación superior en los rincones del país (WAMPISPRIM65 - Entrevista).*

Me siento feliz por el desarrollo logrado. Nuevos aprendizajes que nos brindaron Nos enseñaron conocimientos que voy a aplicar en mi institución educativa. También he aprendido muchas cosas para enseñar a mi comunidad (WAMPISINI36 - Entrevista).

Me siento agradecido por la formación recibida, me siento más seguro de lo que puedo afrontar. He crecido a nivel personal y eso se ve reflejado en mi vida familiar (AWAJUNPRIM71 - Entrevista).

Me ayudó mucho la Universidad en los momentos difíciles, [el] haber reflexionado en la parte espiritual gracias al área de pastoral. Gracias a los profesores que me acompañaron durante los 7 años de enseñanza. Resalto la metodología y estrategias que aprendí en la universidad (WAMPISINI35 - Entrevista).

Me llevo los recuerdos de mis profesores, que han tenido la paciencia de enseñarnos cuando no entendíamos. He mejorado mi personalidad, soy diferente al pasado. Amar a los demás y practicar lo aprendido en la Universidad (AWAJUNPRIM51 - Entrevista).

Estoy comprometido con mi pueblo y su educación. Considero que la formación recibida me ha ayudado (KICHWAINI14 - Entrevista).

Me han enseñado a enseñar a los niños con amor. La humildad con todas y todas las personas que nos une a todos los seres humanos. Ser solidario (AWAJUNINI11 - Entrevista).

Tengo 7 años como docente y 2 como director (AWAJUNPRIM49 - Entrevista).

Me siento preparado y tengo respeto con todas las comunidades con las cuales hemos estudiado y con las personas. Mejores profesionales, responsables con nuestra comunidad (CHAPRAPRIM72 - Entrevista).



Me quedan los mejores recuerdos de la UMCH quienes me han formado para el éxito profesional. Por su solidaridad, por enseñarnos a valorar nuestra identidad (AWAJUNPRIM51 - Entrevista).

He aprendido a valorarme y valorar a todas las comunidades de la Amazonía. Desde que nosotros hemos ingresado en la Universidad ya hemos estado ejercitando la interculturalidad porque hemos aprendido a compartir con las 7 etnias que han estudiado. Por eso yo valoro que la universidad nos ha enseñado a convivir y a valorar la interculturalidad. La universidad nos ha enseñado a trabajar interculturalmente en nuestros pueblos (WAMPISINI31 - Entrevista).

Yo quiero comentar cómo evalúa la comunidad a nosotros los docentes formados en la universidad Champagnat en comparación con los antiguos maestros de nuestra comunidad. Siempre dicen que los maestros formados en la UMCH somos muy diferentes de los demás con respecto a los maestros que tienen 30 años de servicio y nosotros que recién llegamos porque nosotros siempre decimos que “Para educar hay que amar.” Entonces ese estilo de trabajo en el que se está impartiendo en la comunidad rescatando las costumbres que ya se trabajaba. Yo me siento comprometido con mi comunidad a seguir brindando lo mejor (Líder 3 – grupo focal).

Plenamente feliz por el resultado del proyecto, 400 profesionales para nuestra región, bien formados. Gracias (...) y gracias a la Universidad de parte de la UGEL. La región está necesitada de esta educación de calidad, donde se valora nuestra identidad. Mi preocupación es que quedan todavía muchos jóvenes que desean ser profesionales para tener un mejor futuro y contribuir a la educación (Líder 3 – grupo focal).

El análisis de los testimonios revela una fuerte valoración del servicio educativo ofrecido en el proyecto, por sus docentes,

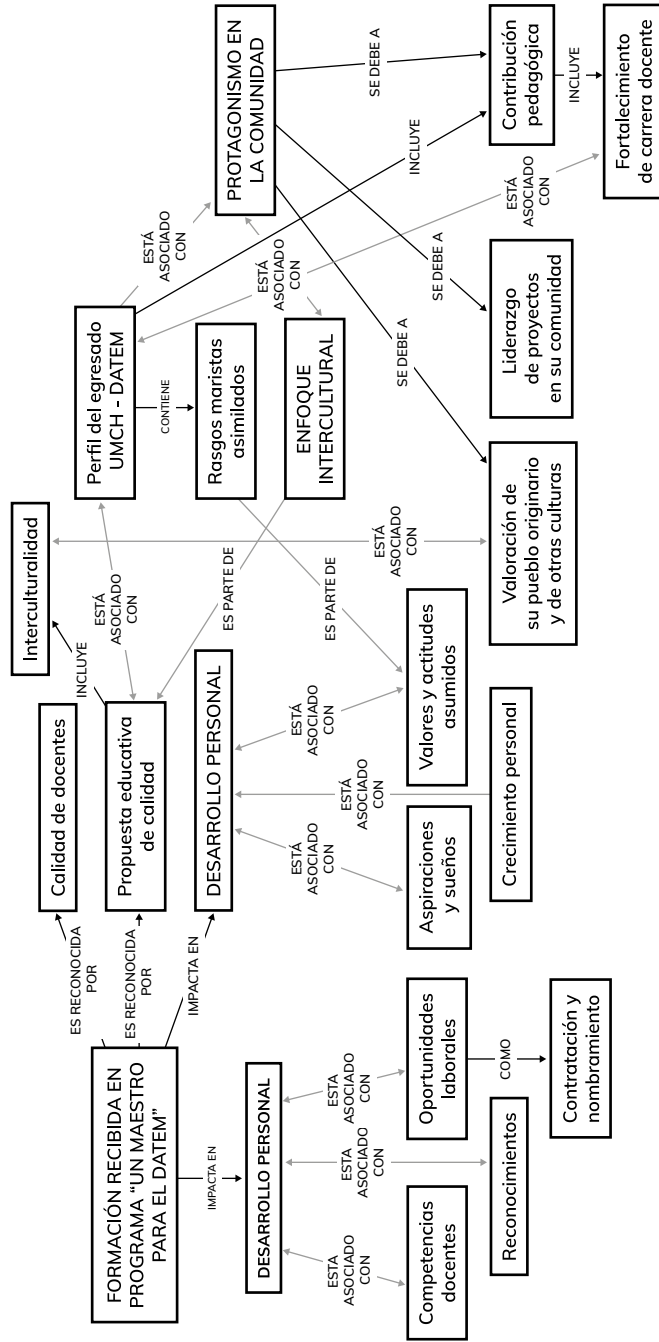
por sus procesos y por sus resultados que impactan a nivel personal y profesional en sus egresados y que se evidencian en un desempeño docente valorado por los líderes de los pueblos originarios y por las comunidades en su conjunto. Los testimonios evidencian una fuerte identificación con los rasgos maristas y con una vocación docente comprometida con los niños y niñas de nuestra Amazonía. También se percibe un empoderamiento y valoración de sus culturas y tradiciones. Este resultado concuerda con lo declarado en el modelo educativo UMCH (Aguirre et. al, 2021) que señala que su modelo curricular cuenta con un enfoque intercultural que pretende fomentar la convivencia entre las personas de diferentes culturas a través de una mirada centrada en la persona como protagonista y titular de derechos que apuesta por su reconocimiento y por su valoración, y favorece las relaciones interculturales, la igualdad entendida como la igualdad de derechos y la no discriminación, destacando la heterogeneidad frente a la homogeneización.

En la Figura 1, se observa la red semántica que corresponde al objetivo general de esta investigación que consiste en comprender el impacto social que tiene el Proyecto “Un Maestro para el Datem” en el desarrollo personal y profesional de sus graduados. Se observan los ejes temáticos, temas y subtemas correspondientes a cada objetivo específico, los cuales son abordados a continuación.

Figura 1

Red semántica del objetivo general

### IMPACTO SOCIAL DEL PROGRAMA “UN MAESTRO PARA EL DATEM” EN EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE SUS GRADUADOS



### 10.1.3. Resultados y discusión del primer objetivo específico

Respecto al objetivo específico 1, el cual buscó identificar cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” la formación recibida, en la Tabla 14 se presenta el primer objetivo específico del estudio con su respectivo eje temático establecido a priori a partir de la literatura, así como los temas y subtemas que emergieron producto del análisis riguroso de los datos obtenidos de los participantes.

**Tabla 14**

*Ejes temáticos y sub- ejes temáticos del primer objetivo específico*

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Temas	Sub-ejes temáticos
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Valoración de la formación recibida	Calidad de docentes	
				Propuesta educativa de calidad	Perfil del egresado UMCH-DAT-EM
					Rasgos maristas asimilados
				Interculturalidad	

El primer tema que emerge de las narrativas de los participantes por lo cual valoran positivamente la formación recibida es la *calidad de docentes*, que es asociada a su cercanía con los estudiantes, al respeto y valoración de la cultura y tradiciones de las etnias originarias, así como a su capacidad de planear el proceso didáctico y de aplicar metodologías durante el proceso de aprendizaje-enseñanza. Como lo refiere Quintero et al., (2023) el mejor desempeño, en términos de calidad, de un proyecto educativo, depende en gran medida de la excelencia de sus profesores. En ese sentido, docentes altamente vocacionados, con mística de servicio, competencia pedagógica, habilidades socio emocionales y con valoración por los pueblos originarios coadyuvan a un resultado positivo. Como lo refiere, Ccoto (2023) el desempeño docente es uno de los factores clave que contribuyen en la calidad educativa, y está asociado a la idoneidad profesional del docente, capacidad de generar espacios para la construcción de conocimientos, asimismo de la formación y especialización permanente para responder eficazmente a la demanda educativa.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

### **Calidad de docentes**

*Me llevo los recuerdos de mis profesores que han tenido la paciencia de enseñarnos cuando no entendíamos. He mejorado mi personalidad, soy diferente al pasado (AWAJUNPRIM51 - Entrevista).*

*Buenos docentes con la capacidad de seguir formando a más personas. Me llevo enseñanzas de calidad que me servirán a lo largo de la vida y así enseñar a los niños (KICHWAINI14 - Entrevista).*

En los 7 años que estuve en la UMCH son los momentos de enseñanza-aprendizaje con amor y cariño, sobre todo. Recuerdo la responsabilidad y preparación de los profesores en la enseñanza y aprendizaje, sobre todo la empatía. Los docentes responsables que han hecho todo lo posible para hacer dinámicas y esfuerzo en nuestra aula (ACHUARPRIM38 - Entrevista).

Gracias por formarnos con mucho valor, con amor y comprensión. A mis compañeros por compartir muchos momentos. A los docentes por enseñarnos con amor y comprensión como profesor marista (MESTIZOINI17 - Entrevista).

Por otro lado, emerge del estudio que la valoración de la formación recibida se sustenta en una propuesta educativa de calidad. Para Montenegro (2020) la calidad de la propuesta educativa se interrelaciona con el cumplimiento de ciertos supuestos: intención, acción y logro. Se parte de una intencionalidad que se convierte en finalidad o propósito, mediante un perfil de egreso y un plan curricular pertinente. Tal plan se ejecuta y alcanza un resultado, el cual deberá someterse a un proceso de medición, con el fin de conocer si se ha cumplido conforme a lo pautado. Por lo referido, los participantes evalúan una propuesta educativa valiosa, pertinente, permeada de valores, que incide en la persona y en la adquisición de competencias para afrontar los desafíos futuros.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes de los cuales emergen los temas y subtemas.

### **Propuesta educativa de calidad**

Me siento agradecido por la formación recibida, me siento más seguro de lo que puedo afrontar. He crecido a nivel personal y eso se ve reflejado en mi vida familiar (AWAJUNPRIM71 - Entrevista).

He recibido enseñanzas con valores y con mucho amor [por parte de] los docentes de la Universidad. Ser [una] persona competente en el campo educativo en la sociedad. Tener la capacidad de resolver situaciones problemáticas que día a día se nos presentan. Las actividades que realizamos en la Ginkanas con los 8 pueblos originarios me han permitido valorar la interculturalidad. El compartir con mis compañeros sin importar el pueblo originario a que pertenecen (WAMPISINI21 - Entrevista).

Gracias a la Universidad por brindarme aprendizaje pedagógico. Los contenidos de las asignaturas me han ayudado a mejorar mi práctica pedagógica como docente. Hemos recibido una formación pastoral, que nos brindó muchas cosas para cambiar en mi vida. Me ayudó a mejorar profesionalmente y como persona. He aprendido a ser un profesional con ética y principios morales. Seguir fomentando la educación superior en los rincones del país (WAMPISPRIM65 - Entrevista).

Me siento preparada para afrontar mi vida. La enseñanza docente, me han enseñado. Recomendando la Universidad por los buenos profesores que me ayudaron a culminar mi carrera profesional (AWAJUNINI26 - Entrevista).

He recibido una educación humanística porque forma a personas (SHAWIPRIM61 - Entrevista).

La formación ha sido muy buena (KANDOZIINI13 - Entrevista).

La formación que me han brindado me ha ayudado a superarme (MESTIZOPRIM76 - Entrevista).

La facilidad es que he aprendido diversos métodos de la universidad, gracias a esto puedo compartir mis conocimientos con las personas (ACHARPRIM48 - Entrevista).

Hemos aprendido valores, responsabilidad, identidad y cómo elaborar una sesión de aprendizaje según el currículo

*nacional. Me formaron para ser mejor persona y ser humilde (MESTIZOINI17 - Entrevista).*

*Aprendí muchos nuevos conocimientos de parte de los docentes, como utilizar las herramientas de trabajo. Facilidad de trabajar en educación. Ahora ya puedo planificar, hacer mi programación anual y las sesiones didácticas, hacer motivaciones con los estudiantes (WAMPISINI21 - Entrevista).*

El estudio identificó, además, que la propuesta educativa de calidad está asociada a los perfiles de egreso (resultado) planteados en el proyecto. Según reciente estudio de Zambrano-Sornoza, et. al (2024) los perfiles de egreso de programas de Educación tienen una orientación hacia una formación integral a través de un conjunto diverso y adaptativo de habilidades necesarias para afrontar los retos educativos contemporáneos.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan el hallazgo del tema identificado.

### **Perfil del egresado Datem - UMCH**

*Me siento preparada para afrontar mi vida (AWAJUNINI26 - Entrevista).*

*Me siento capaz de resolver problemas cotidianos que se presentan cada día (KANDOZIINI3 - Entrevista).*

*Me siento agradecido por la formación recibida, me siento más seguro de lo que puedo afrontar. He crecido a nivel personal y eso se ve reflejado en mi vida familiar (AWAJUNPRIM71 - Entrevista).*

*He logrado la habilidad de comunicarme mejor, interactuar sin dificultad, formándome con valores éticos, moralmente y me he preparado profesionalmente. Una vez iniciada la carrera conseguí mi primer puesto laboral como docente en la institución educativa “Porvenir” (AWAJUNPRIM49 - Entrevista).*



“Una de las características es la enseñanza con amor hacia los niños. Para enseñar debemos amar. La característica más saltante es la responsabilidad y la puntualidad en lo que hace” (KICHWAINI14 - Entrevista).

He aprendido la importancia del respeto a las diferencias. [He adquirido la] habilidad para expresar con claridad lo que se piensa, siente o necesita. [La] habilidad para interactuar de manera positiva con las personas de su entorno. [El] manejo de conflictos. [La] habilidad para tomar decisiones y solucionar los conflictos (AWAJUNINI11 - Entrevista).

He adquirido la capacidad de trabajo en grupo (MESTIZOPRIM58 - Entrevista).

A lo largo de estos años de formación he ganado la capacidad de conocerme, habilidad para relacionarme positivamente con las personas y la habilidad para evaluar las posibilidades para la toma de decisiones (WAMPISPRIM65 - Entrevista).

He desarrollado la habilidad de manejo de emociones, empatía, toma de decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico (ACHUARPRIM38 - Entrevista).

[He desarrollado] capacidad de empatía con los demás, capacidad para resolver problemas (MESTIZOINI17 - Entrevista).

Rescato el cultivo de relaciones interpersonales (SHAWIPRIM61 - Entrevista).

[He desarrollado] la habilidad para manejar mis emociones, la habilidad para interactuar con las personas de manera positiva, habilidad para solucionar los conflictos y la habilidad de análisis (WAMPISINI35 - Entrevista).

Ahora soy creativo e innovador porque tengo diferentes estrategias para poder enseñar al alumno (MESTIZOPRIM76 - Entrevista).

Soy dinámica gracias a que me han brindado una buena formación en estrategias de enseñanza (WAMPISINI35 - Entrevista).

Siento que se ha fortalecido mi vocación docente (AWAJUNINI11 - Entrevista).

Estoy comprometido con mi pueblo y su educación. Considero que la formación recibida me ha ayudado (KICHWAINI14 - Entrevista).

Yo he venido apoyando como especialista de lenguas originarias. Yo veo, que aquí se ha visto que ellos han formado que perder clase, perjudicar a los niños es pecar porque los niños tienen derecho a ser atendidos. En ese sentido, ellos se han dado cuenta de su rol, y no han faltado a sus clases porque han pensado en sus niños. Otros docentes abandonan a sus niños, los docentes de la UMCH no han abandonado a sus estudiantes, han aprendido su compromiso profesional (ESPECIALISTA 1 – Grupo focal)

## **Rasgos maristas asimilados**

Se desprende de los relatos una autorreflexión sobre las capacidades que han ido desarrollando los participantes y sobre los rasgos que han ido adquiriendo. De ellos emerge el subtema rasgos maristas asimilados (atributo diferencial) que incluye la interculturalidad. Como refiere el Instituto de los Hermanos maristas (2023)

la educación universitaria marista amplía la visión del mundo de los estudiantes proponiendo un debate crítico sobre las necesidades de un mundo en transformación, en un entorno multidisciplinar, interprofesional e intercultural propicio para la cooperación entre personas y saberes como medio de crear nuevas soluciones. Las cuestiones sociales, políticas, culturales

y medioambientales, entre otras, son temas transversales que aparecen constantemente en todas las áreas de conocimiento (p.105).

A continuación, se recogen las citas que evidencian el hallazgo.

*He aprendido que para educar a un niño hay que amar a los niños y niñas. A ser tolerante, amoroso, cariñoso, como nos dicen los hermanos maristas. Si, siento fortalecida mi vocación. Soy dinámica y comprometida con mis niños (KICHIWAINI30 - Entrevista).*

*La universidad me ha enseñado a ser perseverante para obtener la sustentación de mi proyecto. Un egresado UMCH demuestra ética y humildad. Para educar hay que amar (ACHUARPRIM38 - Entrevista).*

*Me llevo para mi vida el aprovechar las oportunidades que nos da la vida. Gracias a los hermanos maristas. El sello marista lo llevaré siempre y la preparación recibida (AWAJUNPRIM41 - Entrevista).*

*Somos maestros maristas porque nosotros amamos a los estudiantes (para educar hay que amar) (KANDOZIINI3 - Entrevista).*

*Como profesional demostramos nuestra ética profesional porque respetamos a los demás y valoramos nuestra cultura (ACHARPRIM48 - Entrevista).*

*El egresado marista es sociable, humanitario porque es lo que recibe en la formación. Ser una persona respetuosa porque aprendí a ser marista en la universidad M. Champagnat (WAMPISINI21 - Entrevista).*

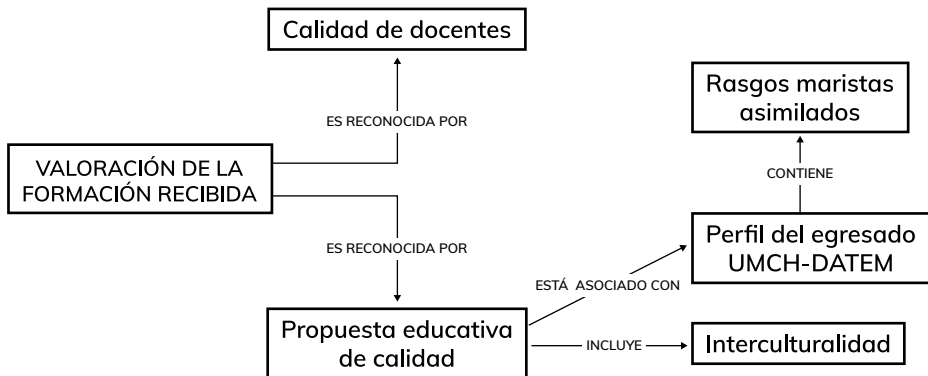
*En primer lugar, agradecer a Dios por cuidarme y protegerme para seguir adelante y ser alguien en la vida. Me dio mucho gusto y me quedo muy agradecida de la UMCH ya que me dio una oportunidad de ser una maestra. Por permitirme saber*

nuevos conocimientos brindándome unas maestras y maestros expertos y maristas, un ejemplo a seguir (AWAJUNINI26 - Entrevista).

En la Figura 2, se observa la red semántica que corresponde al primer objetivo específico que buscó identificar cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” la formación recibida.

**Figura 2**

Red semántica del primer objetivo específico



#### 10.1.4. Resultados y discusión del segundo objetivo específico

A continuación, se presentan los resultados y discusión del objetivo específico 2, el cual buscó describir cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su desarrollo personal. En la Tabla 15 se presenta el segundo objetivo específico del estudio con su respectivo eje temático establecido a priori a partir de la literatura, así como los temas y subtemas que emergieron producto del análisis riguroso de los datos obtenidos de los participantes.

**Tabla 15**

Ejes temáticos y sub- ejes temáticos del segundo objetivo específico

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Temas	Sub-ejes temáticos
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en las personas	Desarrollo personal	Aspiraciones y sueños
					Crecimiento personal
					Valores y actitudes asumidos

El primer tema que emerge de la narrativa de los participantes es la percepción de un *desarrollo personal*, que es asociado a sus *aspiraciones y sueños*, al *crecimiento personal*, así como a los *valores y actitudes asumidos*. Esta categoría emergente concuerda con los teóricos que sostienen que la educación es uno de los tres pilares para medir el índice de desarrollo humano (Villalobos, 2024) entendida como un proceso de organización de condiciones formativas que cooperan con la construcción de la personalidad de la persona (Tintaya, 2016). Por ello, la educación apunta, no solo a la adquisición de competencias cognitivas y no cognitivas sino a un desarrollo integral que permite a los seres humanos ser autónomos, tener mejor calidad de vida, tomar decisiones y ser solidarios (Rodríguez, 2018).

Por otro lado, se relaciona con el subtema *aspiraciones y sueños* (proyectos futuros) que al concretarse repercuten en la vida futura de las personas. En ese sentido, el papel de la

universidad es indispensable para la formación de las personas y que para que estas asuman, posteriormente, un liderazgo social.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan el subtema identificado.

### **Aspiraciones y sueños**

*Quiero ser una buena maestra para ayudar a mi pueblo para que se superen mis estudiantes. Seguir estudiando para estar más capacitado. El deseo de hacer una segunda especialidad a nivel secundaria. Trabajar con mucha responsabilidad con los niños (KICHIWAINI30 - Entrevista).*

*Yo me siento motivada y capaz de realizar los trabajos pedagógicos porque esas son nuestras herramientas de trabajo (AWAJUNINI26 - Entrevista).*

*Trabajar mucho para mejorar la calidad educativa de mi comunidad. He ganado en desenvolvimiento y deseo seguir en educación (MESTIZOPRIM76 - Entrevista).*

*Una vez concluida mi carrera creo que deseo seguir creciendo como director. Obtener más oportunidades en el futuro (WAMPISINI35 - Entrevista).*

*La motivación es que quisiera estudiar otra carrera, más adelante (WAMPISPRIM81 - Entrevista).*

Por otro lado, el desarrollo personal se evidencia en el logro de un crecimiento personal, segundo subtema que emerge de la investigación que, como refiere Rivas et al., (2022), se requiere para lograr un mejor desempeño de los roles de docente, investigador, asesor y orientador educativo. En ese sentido, fundamenta un desarrollo profesional ulterior.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

## **Crecimiento personal**

*Me siento feliz de haber crecido (ACHUARINI24- Entrevista).*

*He descubierto muchas cualidades en mí (SHAWIPRIM61- Entrevista).*

*Soy una maestra ejemplar. Soy buena madre y procuro demostrar buena conducta en mi comunidad (WAMPISINI31- Entrevista).*

*He logrado adquirir la capacidad de reconocer mis cualidades, manejo de emociones y he aprendido a tomar decisiones (WAMPISINI31 - Entrevista).*

*No sabía que podía superarme y lo he logrado (MESTIZOPRIM76 - Entrevista).*

*Me siento agradecido por la formación recibida, me siento más seguro de lo que puedo afrontar. He crecido a nivel personal y eso se ve reflejado en mi vida familiar (AWAJUNPRIM71- Entrevista).*

Finalmente, cuando se menciona un crecimiento personal se hace referencia a un cultivo interior de la persona humana a partir de una formación axiológica relacionada, como afirman Páez y Ardila (2020), al saber hacer con ética y con compromiso social que facilite el fortalecimiento de las variables humanas más profundas y conforme la base de la construcción del conocimiento. Esta conceptualización concuerda con el tercer subtema emergente que se menciona en el estudio como relevante y valioso: los valores y actitudes asumidos. Los participantes reconocen un ambiente educativo permeado de valores que ha configurado su ser docente.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan el tercer subtema.

## Valores y actitudes asumidos

La Universidad me ha ayudado a ser un maestro responsable con los estudiantes y también ser solidario con mis compañeros (KICHWAPRIM56- Entrevista).

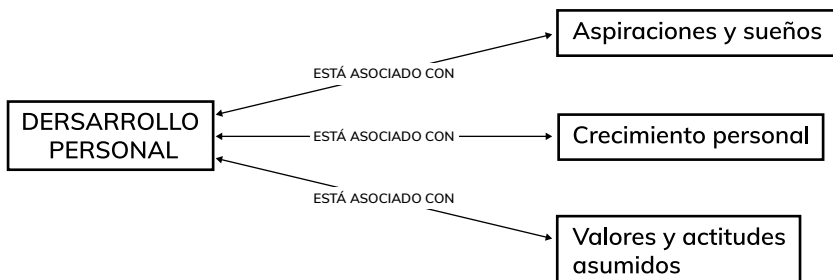
El proceso de formación fue muy valioso y me ayudó mucho. Tuve formación espiritual que la UMCH me brindó. La Universidad me permitió descubrir el valor que como persona tenía y que era capaz (SHAWIPRIM61- Entrevista).

He recibido enseñanzas con valores y con mucho amor [por parte de] los docentes de la Universidad. He logrado ser [una] persona competente en el campo educativo en la sociedad. Tener la capacidad de resolver situaciones problemáticas que día a día se nos presentan (WAMPISINI21- Entrevista).

En la Figura 3, se observa la red semántica que corresponde al segundo objetivo específico que buscó describir cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su desarrollo personal.

**Figura 3**

Red semántica del segundo objetivo específico





### 10.1.5. Resultados y discusión del tercer objetivo específico

A continuación, se presentan los resultados y discusión del objetivo específico 3, el cual buscó entender cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su desarrollo profesional. En la Tabla 16 se presenta el tercer objetivo específico del estudio con su respectivo eje temático establecido a priori a partir de la literatura, así como los temas y subtemas que emergieron producto del análisis riguroso de los datos obtenidos de los participantes.

**Tabla 16**

*Ejes temáticos y sub- ejes temáticos del tercer objetivo específico*

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Temas	Sub-ejes temáticos	Sub-ejes temáticos
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en las personas	Desarrollo profesional	Competencias docentes	
					Oportunidades laborales	Contratación y nombramiento
					Reconocimientos	

El primer tema que emerge de los relatos de los participantes es que perciben que la formación recibida ha impactado en su desarrollo profesional asociado a las competencias docentes que han adquirido que se evidencian en oportunidades laborales (Resultados), como la contratación y nombramiento y en reconocimientos (Resultados).

Esta investigación partió del enfoque teórico que conceptualiza el desarrollo profesional como un continuo en el que se va enriqueciendo la persona a lo largo de la vida y que parte desde la formación inicial (Camus-Camus & Vergara-Núñez, 2023). Es en ese sentido, que los participantes perciben un desarrollo progresivo que les enorgullece y que les permite afrontar con seguridad su ejercicio profesional siendo agente de cambio en sus comunidades.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

## **Desarrollo profesional**

*Me siento feliz por el desarrollo logrado. Nuevos aprendizajes que nos brindaron. Nos enseñaron conocimientos que voy a aplicar en mi institución educativa. También he aprendido muchas cosas para enseñar a mi comunidad (WAMPISINI36-Entrevista).*

*Me siento que he crecido a nivel profesional (SHAWIPRIM79-Entrevista).*

*La Universidad me abrió muchas oportunidades de seguir trabajando en educación. Ahora ya puedo planificar, realizar mi programación anual y en las sesiones motivar a mis estudiantes (WAMPISINI21-Entrevista).*

*Al inicio me permitió formarme como profesional para permitir mejorar la calidad educativa de mi comunidad.*

*Desenvolvimiento como profesional en el campo de la educación (MESTIZOPRIM76- Entrevista).*

*Estoy preparado para enseñar con estrategias innovadoras (CHAPRAPRIM52- Entrevista).*

A partir de lo dicho, los participantes perciben un progreso consistente, continuo y progresivo que se refleja en la adquisición de competencias docentes que les permiten sentirse seguros en el aula, al contacto de sus estudiantes, pero también en contacto con sus colegas y con los padres de familia de la comunidad a la cual pertenecen.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

## **Competencias docentes**

*Sí, siento fortalecida mi misión de maestro. He aprendido nuevas estrategias para que los estudiantes aprendan mejor. He aprendido a enseñar con cariño a mis alumnos ayudando en sus trabajos grupales o trabajos individuales (AWAJUNPRIM41- Entrevista).*

*Aprendí muchas estrategias y metodologías. En mi carrera me sirve para enseñar a los estudiantes a compartir con nuestros compañeros de trabajo (ACHARPRIM48- Entrevista).*

*He aprendido a emplear el diálogo para lograr el aprendizaje en los estudiantes: juegos educativos, dinámicas, canciones, etc. Yo he aprendido a hacer jugar a los niños, compartir ideas con los niños y así también podemos enseñar a los niños con material didáctico para que los niños aprendan (AWAJUNINI11- Entrevista).*

*Siento que se ha fortalecido mi misión de maestra. He aprendido a utilizar materiales de la zona para lograr un verdadero aprendizaje en los niños. En sesión de aprendizaje,*

la unidad de aprendizaje y las programaciones y los aportes de las teorías. Lo aplico para que sea un aprendizaje significativo (AWAJUNPRIM49 - Entrevista).

[He aprendido] las estrategias de cantar en su lengua materna para que ellos puedan tener un aprendizaje. He aprendido a respetar a los niños y que así estarán aprendiendo los niños (KICHWAINI14- Entrevista).

Aprendemos a respetar las culturas de cada etnia. Hemos aprendido a compartir nuestros conocimientos. Ser dinámica y buscar estrategias al enseñar (MESTIZOINI17- Entrevista).

[Me] siento fortalecida mi vocación docente, sobre todo he aprendido el respeto, a utilizar productos y materiales de la zona. A tener paciencia y realizar mi trabajo de manera didáctica (ACHUARINI23- Entrevista).

Tener un buen clima institucional mediante el diálogo y coordinación (SHAWIPRIM61- Entrevista).

Aprendí a hacer relaciones con otros compañeros y a respetar la opinión de todos (CHAPRAPRIM72- Entrevista).

Mantener un clima institucional favorable durante el año. Saber comprender y respetar las opiniones de mis colegas (MESTIZOPRIM76- Entrevista).

Por otro lado, emerge del estudio que, a lo largo de sus años de formación inicial, los participantes perciben que el desarrollo profesional está asociado con oportunidades laborales (resultado), que deviene en algunos casos en contratación y nombramiento o que incluye Reconocimientos.

Diversas investigaciones han estudiado la relación entre competencias profesionales y oportunidades laborales medidas hoy mediante índices de empleabilidad (Rabanal et. al, 2020; Solé-Moro et. al., 2018; Pérez & Pinto, 2020; Torres, D., 2019). En este estudio, los participantes refieren que como fruto de la formación recibida han conseguido oportunidades laborales

que en algunas ocasiones han devenido en contratación y nombramiento y en reconocimientos.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes de los cuales emergen los temas y subtemas.

## **Oportunidades laborales**

*Trabajar en la educación y poder postular luego como especialista (AWAJUNPRIM51- Entrevista).*

*Estudiar en la universidad me ha facilitado conseguir un trabajo estable (CHAPRAPRIM52- Entrevista).*

*La facilidad que yo tuve es que la universidad me abrió las puertas en mi comunidad (KICHWAINI14- Entrevista).*

*Estoy a punto de culminar mi carrera con la sustentación de suficiencia profesional. Hemos tenido facilidad para encontrar trabajo gracias a la UMCH (SHAWIPRIM61- Entrevista).*

*Oportunidades para trabajar en un IE. con el grado de bachiller y el título profesional (SHAWIPRIM62- Entrevista).*

*“La Universidad me abrió muchas oportunidades de seguir trabajando en educación. Ahora ya puedo planificar, realizar mi programación anual y las sesiones a motivar a mis estudiantes (WAMPISINI21- Entrevista).*

*Una vez iniciada la carrera obtuve mi primer puesto laboral como docente en una institución educativa (SHAWIPRIM79- Entrevista).*

*El trabajo de docente en lengua originaria Achuar (ACHUARPRIM38- Entrevista).*

*Trabajé un año como docente en el pueblo Kichwa en la comunidad de Sabaloyocu, Distrito de Andoas (KICHIWAINI30- Entrevista).*

*La formación recibida me ha abierto las puertas (AWAJUNINI26- Entrevista).*

## **Contratación y nombramiento**

Logré mi contrato de docente (KANDOZIINI3- Entrevista).

*Una vez iniciada la carrera conseguí mi primer puesto laboral como docente en la institución educativa “Porvenir” (AWAJUNPRIM49- Entrevista).*

*Tuvimos la facilidad de ser contratados como docentes (MESTIZOINI17- Entrevista).*

*Una vez concluido mi carrera y obtenido el título profesional me han nombrado y hoy soy feliz enseñando (AWAJUNPRIM71- Entrevista).*

## **Reconocimientos**

*He recibido un reconocimiento de la comunidad (AWAJUNPRIM41- Entrevista).*

*Recibí un reconocimiento de parte de la comunidad por haber culminado la Universidad (KANDOZIPRIM43- Entrevista).*

*Me eligieron como Dirigente de una organización ATI (Achuarti Tarimiat Aruntramú) (ACHARPRIM48- Entrevista).*

*Certificado de acompañante de la UGEL de buen desempeño en el aula” (AWAJUNINI11- Entrevista).*

*Felicitaciones verbales, reconocimiento al recibir la encargatura de la dirección” (AWAJUNPRIM50- Entrevista).*

*Me eligieron como Dirigente de una organización ATI (Achuarti Tarimiat Aruntramú)” (ACHARPRIM48- Entrevista).*

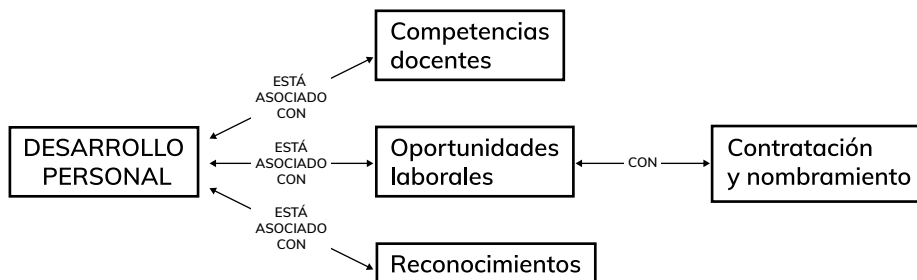
*“He obtenido reconocimiento del director y de los padres de familia en una reunión. Como trabajo varios años me consideran para la renovación de contrato” (MESTIZOINI17- Entrevista).*

En la Figura 4, se observa la red semántica que corresponde al tercer objetivo específico que buscó entender cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el

Datem” que la formación recibida impacta en su desarrollo profesional

**Figura 4**

Red semántica del tercer objetivo específico



### 10.1.6. Resultados y discusión del cuarto objetivo específico

A continuación, se presentan los resultados y discusión del objetivo específico 4, el cual buscó identificar cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su comunidad.

En la Tabla 17 se presenta el cuarto objetivo específico del estudio con su respectivo eje temático establecido a priori a partir de la literatura, así como los temas y subtemas que emergieron producto del análisis riguroso de los datos obtenidos de los participantes.

**Tabla 17**

*Ejes temáticos y sub- ejes temáticos del cuarto objetivo específico*

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Temas	Sub-ejes temáticos	Sub-ejes temáticos
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en la comunidad	Protagonismo en la comunidad	Liderazgo de proyectos en su comunidad	
					Contribución pedagógica	Fortalecimiento de carrera docente
					Valoración de su pueblo originario	

Se ha evidenciado el impacto generado en la comunidad a partir de un *protagonismo en la comunidad* reconocido en una serie de factores que han emergido de la indagación: el *liderazgo de proyectos*, así como su *contribución pedagógica* en la educación de su región. De igual manera, emerge la *valoración de su pueblo originario y de otras culturas*, que genera mayor identidad en ellos y que se convierte en efecto multiplicador entre los niños y niñas a quienes educan.

Estos resultados concuerdan con el enfoque teórico de Barreiro (2006) quien afirma que el impacto debe ser medido por el cambio inducido en las personas por un proyecto sostenido en el tiempo y en muchos casos, extendido a grupos no involucrados



en este (p. 3). Desde esta perspectiva el proyecto “Un maestro para el Datem”, para los participantes, ha incidido no solo en su desarrollo personal y profesional sino, a través de ellos, en la mejora de sus comunidades.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

### **Liderazgo de proyectos**

*Estoy comprometido con mi pueblo y su educación. Considero que la formación recibida me ha ayudado (KICHWAINI14-Entrevista).*

*He realizado en mi comunidad talleres para incentivar a los padres de familia sobre todo el manejo y la caza indiscriminada en la comunidad. Limpieza de la comunidad. Recolección de reciclaje (ACHUARPRIM38- Entrevista).*

*He realizado un proyecto en mi institución, la recolección de curihuasi (anís) con los padres de familia y estudiantes. También he realizado el proyecto de la siembra del aguaje donde participaron padres y estudiantes (AWAJUNPRIM41-Entrevista).*

*He realizado en mi comunidad la elaboración de materiales didácticos con los materiales de la zona con los padres de familia, estudiantes y maestros; disponemos una unidad con la colaboración de los padres (KANDOZIINI3- Entrevista).*

*Planeamos alrededor de la escuela: participaron los padres, madres y las maestras para que cuando llueva puedan ingresar con seguridad, solo 10 días, con los instrumentos y ayuda. El proyecto de reciclaje donde los padres, docentes y niños participan en un mes para luego elaborar los materiales del reciclado y gracias a la Municipalidad nos ayuda con el presupuesto ya que también es parte de su trabajo (AWAJUNINI11- Entrevista).*

“El proyecto de sachapapa, el proyecto de maíz, el proyecto de elaboración de chaquiras, elaboración de canoas, participan los sabios 2 horas, organizando con el director y la plana docente. Con padres de familia y estudiantes, dispongo 1 mes para realizarlo con presupuesto de la institución (AWAJUNPRIM49-Entrevista).

Proyecto para la creación de un puesto de salud con los docentes y comuneros. Proyecto de cercada de local comunal (AWAJUNPRIM50- Entrevista).

El proyecto de siembra de maíz donde participan padres, madres. Realicé un proyecto de pozo artesanal financiado por la municipalidad con los padres, madres y niños (AWAJUNPRIM51-Entrevista).

Proyecto de biohuerto, paneles publicitarios sobre el cuidado de medio ambiente (MESTIZOPRIM76- Entrevista).

## **Contribución pedagógica**

El proyecto educativo que realicé es de comprensión lectora mediante la elaboración de mocahua con los papás, mamás, alumnos; se dispone un mes, me organizo con los papás” (ACHARPRIM48- Entrevista).

Sí, el proyecto intercultural bilingüe con la plana docente, estudiantes, padres de familia y la I.E cada 4 meses. Esto lo hago porque la institución no cuenta con presupuesto, por eso yo recaudo fondo con los docentes (KANDOZIPRIM43- Entrevista).

Yo como docente elaboro en mi lengua awajún textos producidos en mi lengua sobre la cultura (AWAJUNPRIM41-Entrevista).

Diseñamos propuestas didácticas en áreas de matemáticas. El texto de una canción típica y maracas de la zona (AWAJUNPRIM51- Entrevista).

Fui convocado por Minedu a participar en la ficha validadora de libros de textos en lenguas originarias Kandozi. Área de comunicación Primaria 3er grado (KANDOZIINI13-Entrevista).

He elaborado el cuento “Puma garza” uno de los cuentos más resaltantes del pueblo Kandozi. Poemas y adivinanzas (KANDOZIPRIM54- Entrevista).

Aportando las ideas de gestión para mejorar las condiciones de la comunidad. En la enseñanza de los niños, para su vida de cada día (WAMPISINI21- Entrevista).

Estamos proponiendo trabajar las competencia y capacidades en el estudiante utilizando la oralidad, la lectura y la escritura. Resolución de problemas en la lengua originaria, creamos canciones, poesías y rimas en la lengua originaria (KICHWAPRIM56- Entrevista).

Nosotros trabajamos en la lengua originaria en el área de matemática y personal social. Textos en lenguas originarias (CHAPRAPRIM7226 - Entrevista).

Del tema contribución pedagógica emerge como subtema el fortalecimiento de la carrera docente, más que como resultado, como necesidad o reclamo. Al formarse y tener acceso a metodologías y didácticas acordes a un modelo por competencias, los participantes tomaron conciencia de la necesidad de capacitar al profesorado de su región en bien de los estudiantes. Este subtema ahonda en las grandes brechas existentes aún para que el sistema educativo sea de calidad y para todos (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

## **Fortalecimiento de la carrera docente**

[Se requiere] brindar talleres de capacitación para que los docentes se actualicen. Brindar materiales didácticos para los niños de las comunidades. Fortalecer la lectura en Datem, enseñar a todos los docentes a programar y a desarrollar sesiones y unidades. Elaborar materiales adaptados para la zona (KANDOZIINI3- Entrevista).

[Se requiere] capacitación a los docentes bilingüe en educación intercultural. Hacer que el pueblo del Datem tome conciencia de que sus niños y jóvenes deben ser bien formados. Mayor preparación de los docentes para que los alumnos aprendan más y mejor conocimientos y valores que impulsen a hacer una comunidad mejor (KANDOZIPRIM43- Entrevista).

Que la UGEL pueda capacitar constantemente a los docentes. A utilizar mi trabajo de suficiencia profesional como modelo para fortalecer la educación en mi localidad. Yo pediría a mi UGEL ofrecer los materiales necesarios para que se dé un buen aprendizaje” (AWAJUNPRIM49- Entrevista).

Que sigan existiendo oportunidades como esta para sigamos estudiando porque la educación es un derecho de todos. Que haya una UMCH aquí en Datem donde todos podamos tener una oportunidad. Brindar capacitación actualizada sobre manejo del currículo nacional (KANDOZIINI13- Entrevista).

Que promuevan talleres de capacitación y que visiten a las comunidades más lejanas. Que nos den facilidades a los docentes para que podamos acceder a servicios de salud. Que se planifique y organicen las asignaturas según los diferentes contextos (MESTIZOINI17- Entrevista).

Los docentes tienen que buscar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Capacitación constante en el tema de informática. Talleres de actualización de conocimientos nuevos de acuerdo al currículo. Acompañamiento pedagógico constante en la IIEE (WAMPISINI31- Entrevista).

Parte del protagonismo en las comunidades se debe a que los participantes del proyecto han fortalecido su identidad cultural, que se evidencia en una valoración de su pueblo originario y de otras culturas. Cabe señalar, que la intolerancia étnico-racial no opera solamente de la cultura occidental a las culturas ancestrales, sino que también se gesta dentro de las culturas ancestrales, entre ellas y con los llamados, "mestizos". De modo que, el camino hacia el respeto de la diversidad de culturas es un recorrido de ida y vuelta.

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

### **Valoración de su pueblo originario y de otras culturas**

*Yo como estudiante de la UMCH he aprendido a valorar nuestra identidad cultural (ACHARPRIM48- Entrevista).*

*He aprendido a valorarme y a todas las comunidades de la Amazonía (WAMPISINI31- Entrevista).*

*Compartir mis experiencias como pueblo diferente a los demás. Aprender nuevos conocimientos con docentes de diferentes pueblos originarios (MESTIZOPRIM76 - Entrevista).*

*El proyecto ha fortalecido nuestro sentido de pertenencia a nuestras raíces (AWAJUNPRIM50- Entrevista).*

*Trabajar mucho para mejorar la calidad educativa de mi comunidad (MESTIZOPRIM76- Entrevista).*

*Me quedan los mejores recuerdos de la UMCH, quienes me han formado para el éxito profesional. Por su solidaridad, por enseñarnos a valorar nuestra identidad (AWAJUNPRIM51- Entrevista).*

*En nuestra comunidad hemos ayudado a valorar nuestra cultura tradicional. ¿Por qué? porque se están perdiendo su técnicas y costumbres ancestrales (ACHARPRIM48- Entrevista).*

*Gracias a la universidad soy una maestra preparada que puedo entregar lo que sé a mi comunidad (WAMPISINI35-Entrevista).*

Si bien no ha emergido explícitamente en las narrativas de los participantes del proyecto, la importancia de participación y valoración de la mujer en sus culturas originarias se identifica implícito el fortalecimiento de la autoestima de las participantes en el proyecto una vez que relatan cómo a partir de sus estudios han podido conseguir trabajo y que se sienten contentas. En el grupo focal los líderes y especialistas sí fueron explícitos en ese tema. Sin duda, un tema sensible arraigado en tradiciones ancestrales pero que no deja de interpelarnos, como un tema pendiente en el camino de acceso e igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres.

A continuación, se citan los relatos del grupo focal que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

*Definitivamente estamos muy contentos con los resultados, maestros que enseñan diferente, comprometidos con su comunidad y con sus padres de familia. Es muy importante la valoración de la mujer que se ha propiciado porque en estas culturas muchas veces la mujer es postergada y no tiene oportunidades de desarrollo más allá de las labores de la familia. Y esta educación les ha abierto un espacio en la sociedad. Queremos seguir en ese camino, valorizando a todos, hombres y mujeres. ¡Hoy más que nunca la mujer es víctima y esto debe de cambiar! (Líder 4 – Grupo focal).*

*Debemos promover el empoderamiento de la mujer a través de la educación y desarrollar la propia valoración de las chicas. Habría que incluir en la formación desde pequeñas para que se hayan respetar. Debemos promover mujeres preparadas (Líder 6 – Grupo focal).*

*Cuando yo estuve como Director de la UGEL en el 2011, un grupo de kandozi se posiciona en el frontis de la UGEL, más*

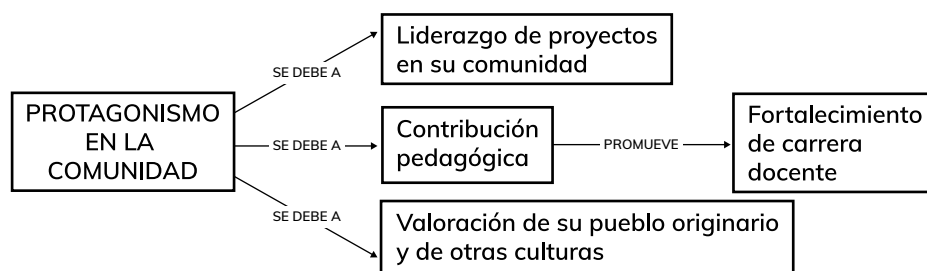
o menos 15 (...) y exigían cinco plazas. ¿Ustedes han venido a conversar conmigo? Nosotros queremos 5 plazas porque no tenemos educación inicial. Yo les dije: me traen cinco mujeres Kandozi y yo las contrato. Pero me dijeron que no tenían mujeres preparadas. Con el tiempo, los Apus<sup>39</sup>, se han cambiado de mentalidad, quieren que sus hijas se preparen, que estudien. Ahora vemos cada vez más a las mujeres preparadas, con una educación escolarizada pueden salir adelante. Debemos de ayudar, nosotros, que haya más mujeres que lideren la educación en nuestra región. Estamos pensando que estas niñas puedan avanzar y ser profesionales (Especialista 2 – Grupo focal).

Estos hallazgos revelan, en los participantes, un fuerte compromiso hacia sus pueblos originarios y un deseo de aporte, desde su ser maestros, en bien de la educación de su localidad. Se puede inferir también una vocación docente fortalecida, a pesar de los múltiples desafíos del contexto amazónico.

En la Figura 5, se observa la red semántica que corresponde al cuarto objetivo específico que buscó identificar cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su comunidad.

**Figura 5**

Red semántica del cuarto objetivo específico



---

39 Apu: término quechua que significa “jefe” o “líder”.

### 10.1.7. Resultados y discusión del quinto objetivo específico

A continuación, se presentan los resultados y discusión del objetivo específico 5, el cual buscó analizar cómo se percibe la propuesta del Proyecto “Un Maestro para el Datem” desde un enfoque intercultural. En la Tabla 18 se presenta el quinto objetivo específico del estudio con su respectivo eje temático establecido a priori a partir de la literatura, así como los temas y subtemas que emergieron producto del análisis riguroso de los datos obtenidos de los participantes.

**Tabla 18**

*Ejes temáticos y sub- ejes temáticos del quinto objetivo específico*

Objetivos específicos	Categoría	Definición nominal	Ejes temáticos	Temas	Sub-ejes temáticos
Identificar cómo perciben la formación recibida los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem”.	Impacto social	“El impacto social son los cambios que experimentan las personas, grupos o comunidades como consecuencia del desarrollo de una actividad, proyecto, programa o política concreta y que afectan a las condiciones humanas en el largo plazo”. (Robin, S., y García, B., 2019)	Impacto en la comunidad	Enfoque intercultural	

El estudio realizado ha evidenciado que el enfoque *intercultural* es transversal a los temas emergentes y que, en gran medida, es un punto de partida y un punto de llegada,



dado que forma parte de la *propuesta educativa de calidad* que incluye la *interculturalidad* como rasgo característico y que está asociado, indiscutiblemente, a la experiencia de *valoración de su pueblo originario y de otras culturas* que han tenido durante sus 8 años de estudios.

Efectivamente, el proyecto “Un maestro para el Datem” ha permitido ahondar en la realidad intercultural y multicultural al configurar la propuesta educativa con la participación de los siete pueblos originarios y de un grupo de mestizos, propiciando el conocimiento, el respeto, la tolerancia y la valoración del otro pueblo dejando de lado prejuicios, rivalidades y confrontaciones.

De este modo, se puede afirmar que el proyecto ha impactado favorablemente en la comprensión del entendimiento necesario entre los pueblos participantes y ha dado respuesta a la multiculturalidad existente en las aulas, brindando una formación docente con capacidad para reconocer y atender a la diversidad existente, que promueva la interacción entre los estudiantes con igualdad y equidad propiciando la interacción y el diálogo dentro y fuera del ámbito educativo (Valverde López, 2010).

Como se expresó en el análisis contextual, la formación de una ciudadanía intercultural, hace referencia a ciudadanos y ciudadanas que asumen la diversidad cultural en forma positiva, respetando y valorando todas las culturas, etnias y grupos culturales que conviven en un territorio, desarrollando diálogos horizontales y relaciones armoniosas: este será siempre el camino a seguir (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Perú, 2019).

A continuación, se citan las narrativas de los participantes que recogen y refrendan lo afirmado en el párrafo anterior.

## **Enfoque intercultural**

La excelencia de la UMCH radica en su enfoque intercultural (4 - Entrevista).

*La UMCH ha sido el lugar donde compartimos las ideas sin importar las diferencias (...) Gracias a la UMCH y a los docentes y voluntarios por la enseñanza que me brindaron los 8 años de estudio. La interculturalidad de los docentes y compañeros que hemos compartido durante 7 años. El amor a los niños y a todos por igual. De lograr mi objetivo de ser licenciado en nivel inicial. La enseñanza de los docentes ha sido muy cercana... (AWAJUNINI11- Entrevista).*

*Mis mejores recuerdos que me llevo es ser humilde, ser amable. Me llevo la interculturalidad, las experiencias y los conocimientos de mis compañeros. Me llevo el recuerdo de los profesores que me enseñaron con responsabilidad. Me llevo el haber compartido con diversos pueblos (AWAJUNPRIM49- Entrevista).*

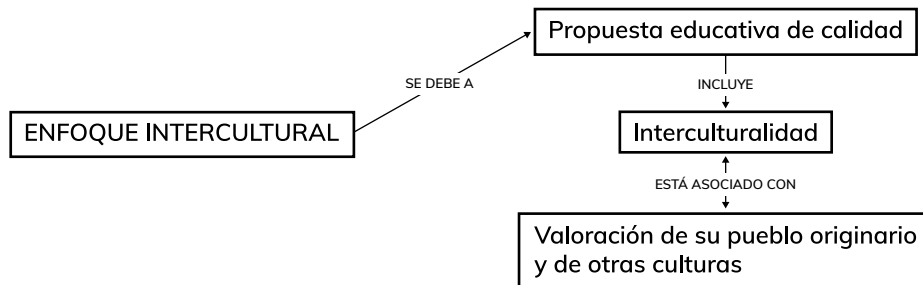
*Me han dado buena formación académica con el enfoque intercultural (SHAWIPRIM62- Entrevista).*

*Las actividades que realizamos en las ginkanas con los 7 pueblos originarios y mestizos. El compartir con mis compañeros sin importar el pueblo originario a que pertenece. Agradezco por su responsabilidad, respeto a nuestras culturas. Recomiendo a la universidad que me dieron la oportunidad de estudiar en esta universidad, gracias a los profesores que me educaron. Los llevaré en mi recuerdo porque me educaron para ser una buena persona y profesional. La interculturalidad que se generó. Tee nukap maketai. (muchas gracias) (WAMPISINI21- Entrevista).*

En la Figura 6, se observa la red semántica que corresponde al quinto objetivo específico que buscó identificar cómo perciben los docentes interculturales del Proyecto “Un Maestro para el Datem” que la formación recibida impacta en su comunidad.

**Figura 6**

Red semántica del quinto objetivo específico



## 10.2. Rigor metodológico

Este estudio, de enfoque cualitativo, ha considerado cuatro criterios de rigor metodológico que clarifican, nutren y transparentan el proceso de investigación, así como la calidad, relevancia y utilidad de sus resultados (Cornejo & Salas, 2011).

### 10.2.1. Autenticidad

Según refiere Álvarez-Gayou (2003) este criterio busca asegurar que el investigador logra acercarse a la situación real y verdadera de las personas participantes en la investigación. En este caso, los investigadores han seleccionado a los participantes representativos de toda la población asegurando la presencia de las 7 etnias y del grupo de mestizos, así como de un número equitativo de hombres y de mujeres, que representen a las tres promociones de ingreso participantes en el proyecto. Además, la autenticidad está determinada por el diseño y validación de los instrumentos antes de su aplicación para asegurar un lenguaje comprensible a todos los participantes. Finalmente, se aseguró la triangulación de la información recabada con la de un grupo focal integrado por líderes de los pueblos originarios, así como de especialistas de la UGEL de Datem del Marañón.

### **10.2.2. Confirmabilidad**

Se refiere al aseguramiento de la neutralidad u objetividad del investigador (Salgado-Lévano, 2021) durante el trabajo de campo. Cabe señalar que para hacer más transparente la recogida de datos se recabó la información de los participantes por medio escrito y por grabación de audio de modo que los participantes tuvieran total control sobre lo que querían compartir y que el investigador pueda recabar con fidelidad sus percepciones. En el caso del grupo focal, se guardó el registro de audio de la reunión, con la autorización de los presentes.

### **10.2.3. Transferibilidad**

Se refiere a la posibilidad de extender los resultados a otras poblaciones (Castillo & Vásquez, 2003). En ese sentido, la investigación ha descrito detalladamente el contexto de estudio y los participantes de este. Ha partido de un muestreo teórico y de una recogida exhaustiva de los datos, dado que se aplicó la entrevista a un número mayor de egresados a fin de asegurar que algún tema o subtema quedara sin ser identificado por el investigador. Sin embargo, consideramos que son los métodos e instrumentos los que pudieran ser transferibles a otros contextos; los resultados, al tratarse de experiencias subjetivas de los participantes no son generalizables.

### **10.2.4. Confiabilidad**

Se refiere a la solidez de los resultados (Salgado-Lévano, 2021). En una investigación cualitativa este criterio es difícil de asegurar puesto que el tratamiento de las unidades de análisis, la codificación y la creación de categorías parte del estudio deductivo del investigador. Sin embargo, en esta investigación se contó con al menos dos investigadores que generaron

categorías similares con los mismos datos. Además, durante el proceso de redacción de resultados y discusión se consensuaron los hallazgos y la interpretación de los mismos.

## 10.3. Conclusiones y recomendaciones

### 10.3.1 Conclusiones

- **Conclusiones respecto al objetivo general**

Se logró identificar niveles de impacto social de la formación recibida en el proyecto “Un maestro para el Datem” en el ámbito personal y profesional de los graduados, la misma que está definida por el reconocimiento de la *calidad docente*, de una *propuesta educativa de calidad*, de un *perfil del egresado con rasgos maristas* y con un *enfoque intercultural* que ha impactado tanto en el desarrollo personal, asociado con *aspiraciones y sueños*, *crecimiento personal* y *valores y actitudes asumidos*; como en el desarrollo profesional de los participantes, con características propias, asociados a *competencias docentes*, a *oportunidades laborales* y a *reconocimientos*. De igual manera, se ha evidenciado que el impacto profesional trasciende a su comunidad a partir de una serie de factores que han emergido de la indagación: el *liderazgo de proyectos*, la *valoración de su pueblo originario* y *de otras culturas*, así como su *contribución pedagógica* en la educación de su región.

- **Conclusiones respecto al primer objetivo específico**

Las narrativas de los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem” valoran positivamente la formación recibida por la *calidad de docentes*, que es asociada a

su cercanía con los estudiantes, al respeto y valoración de la cultura y tradiciones de las etnias originarias, así como a su capacidad de planear el proceso didáctico y de aplicar metodologías durante el proceso de aprendizaje-enseñanza. De igual manera, la valoración favorable de la formación recibida se sustenta en una propuesta educativa de calidad. El estudio identificó, además, que la propuesta educativa de calidad está asociada a los perfiles de egreso planteados en el proyecto. Finalmente, se desprende de los relatos una autorreflexión sobre las capacidades que han ido desarrollando los participantes y sobre los rasgos maristas que han ido adquiriendo. Expresan, todos ellos, una identificación con los ideales educativos del P. Champagnat de educar con amor.

● **Conclusiones respecto al segundo objetivo específico**

Los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem” perciben que la formación recibida impacta en su desarrollo personal de manera directa identificando en ellos aspiraciones y sueños (proyectos futuros) al concluir sus estudios y de cara al futuro. De igual manera, consideran que se ha dado en ellos un crecimiento personal, tanto en sus habilidades sociales como en su actitud frente a la vida, a los demás y hacia su comunidad. Se sienten más seguros, contentos y con más herramientas para afrontar la vida. Por otro lado, reconocen valores y actitudes asumidos durante este tiempo de estudios que han repercutido en su ser personal y relacional, rescatando la educación en valores recibida.

● **Conclusiones respecto al tercer objetivo específico**

Los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem” perciben que la formación recibida impacta en su

desarrollo profesional, dado que refieren que a lo largo de sus ocho años de formación profesional han adquirido competencias docentes, enfatizando en el respeto al estudiante, la necesidad de ser dinámicos en las clases, la adecuada planificación curricular, la elaboración de materiales y recursos propios, así como la utilización de metodologías que permitan un mejor aprendizaje de sus estudiantes. Esta adquisición de competencias está directamente relacionada con las *oportunidades laborales* (Resultados) que han conseguido en su comunidad, como la *contratación y nombramiento* en plazas docentes y en *reconocimientos* a nivel de institución, de UGEL o de comunidad.

#### ● **Conclusiones respecto al cuarto objetivo específico**

Los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem” perciben que la formación recibida impacta en su comunidad a partir de una serie de factores que han emergido de la indagación: *el liderazgo de proyectos* que ellos impulsan en sus comunidades, así como su *contribución pedagógica* en la educación de su pueblo y de su región. De igual manera, emerge de sus narrativas la *valoración de su pueblo originario y de otras culturas*, que genera mayor identidad en ellos y que se convierte en efecto multiplicador entre los niños y niñas a quienes educan. Por ello, se puede afirmar que el proyecto “Un maestro para el Datem” ha incidido no solo en su desarrollo personal y profesional sino, a través de ellos, en la mejora de sus comunidades. Al formarse y tener acceso a metodologías y didácticas acordes a un modelo por competencias, los participantes tomaron conciencia de la necesidad del *fortalecimiento de la carrera docente*, de la necesidad de capacitar al profesorado de su región

en bien de los estudiantes y expresan que proyectos como este deben replicarse en la región dado que existen grandes brechas aún para lograr que el sistema educativo sea un derecho de todos. Dentro de esta preocupación emergió, en el grupo focal de los líderes y especialistas, la necesidad de la participación y valoración de la mujer en sus culturas. Sin duda, un tema sensible enraizado en tradiciones ancestrales pero que no deja de interpelarnos, como un tema pendiente en el camino al acceso e igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres. Este estudio revela un compromiso fuerte de los participantes hacia sus pueblos originarios y un deseo de contribuir, desde su ser maestros, en bien de la educación de su localidad. Se puede inferir también una vocación docente fortalecida, a pesar de los múltiples desafíos del contexto.

#### ● Conclusiones respecto al quinto objetivo específico

Los graduados del Proyecto “Un Maestro para el Datem” perciben que la propuesta del Proyecto “Un Maestro para el Datem” ha tenido un enfoque *intercultural* y que el mismo es un punto de partida y un punto de llegada, dado que forma parte de la propuesta educativa de calidad que incluye la interculturalidad como rasgo característico y, que está asociado, indiscutiblemente, a la experiencia de valoración de su pueblo originario y de otras culturas. Efectivamente, el proyecto “Un maestro para el Datem” ha permitido ahondar en la realidad intercultural y multicultural al configurar la propuesta educativa con la participación de los siete pueblos originarios y de un grupo de mestizos, propiciando el conocimiento, el respeto, la tolerancia y la valoración del otro pueblo, por lo que se puede afirmar que el proyecto ha impactado



favorablemente en la comprensión del entendimiento necesario entre los pueblos participantes favoreciendo la multiculturalidad en las aulas, una formación docente con capacidad para reconocer y atender a la diversidad existente, que promueve la interacción entre los estudiantes con igualdad y equidad.

### **10.3.2. Recomendaciones**

1. Realizar investigaciones cualitativas que profundicen en el rol de la mujer en los pueblos originarios identificando los cambios generados a partir del acceso a la educación.
2. Investigar en la muestra del estudio el impacto de la titulación en el ámbito laboral y comunitario.
3. Utilizar los resultados del presente estudio como base para el desarrollo de investigaciones cuantitativas que permitan identificar relaciones de causalidad entre constructos emergentes.
4. Realizar una investigación cualitativa sobre el impacto generado en los docentes participantes en el proyecto “Un maestro para el Datem”.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El proyecto “*Un maestro para el Datem*”, sin lugar a dudas, no solo ha transformado la vida de los beneficiarios del proyecto, sino que ha enriquecido la experiencia docente y ha ampliado nuestra perspectiva educativa desde un enfoque intercultural. Doce años transcurridos nos permiten releer muchas micro narrativas y, en ellas, reconocer una gran narrativa común: a pesar del nivel de precariedad y desigualdad en el que habitan aún hoy nuestros pueblos originarios, hay un deseo de superación, un anhelo de reconocimiento y una capacidad de crecimiento y de mejora que la experiencia del proyecto ha permitido cristalizar.

Las conclusiones obtenidas en el presente estudio, en torno al proyecto “*Un maestro para el Datem*” nos invitan a reflexionar sobre el impacto transformador que la educación intercultural puede tener, no solo a nivel individual, sino también en la comunidad. A partir de las narrativas de los docentes, se evidencia un reconocimiento profundo de cómo la formación recibida ha fortalecido sus capacidades personales y profesionales, promoviendo un crecimiento que trasciende al ámbito laboral y que se refleja en una mayor autoconfianza, aspiraciones y valores renovados. Este impacto personal, a su vez, se proyecta hacia la comunidad, donde los docentes se convierten en agentes de cambio, impulsando proyectos que valoran las culturas originarias

y fomentando una pedagogía intercultural que busca el respeto y la integración de la diversidad.

Sin embargo, la realidad educativa de las comunidades indígenas del Datem del Marañón aún presenta desafíos significativos. Las políticas educativas, aunque con avances, han sido insuficientes para abordar de manera efectiva las necesidades particulares de estas poblaciones. La centralización del currículo y la predominancia de una visión occidental siguen limitando la posibilidad de desarrollar una educación verdaderamente intercultural. La fragmentación del conocimiento indígena y la superficialidad en la enseñanza de las lenguas originarias subrayan la falta de un enfoque pedagógico que valore la cosmovisión de los pueblos amazónicos como punto de partida para nuevos aprendizajes.

Este panorama nos lleva a cuestionar el papel de la educación intercultural en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. No se trata solo de traducir contenidos o de promover un currículo cerrado a la cultura local, sino de permitir que los estudiantes desarrollen competencias para interactuar con un mundo más amplio, sin perder el vínculo con sus raíces. La verdadera interculturalidad implica un equilibrio entre el reconocimiento de la identidad cultural y la apertura hacia nuevas formas de conocimiento, donde tanto los saberes ancestrales como los modernos puedan dialogar y enriquecerse mutuamente.

Es en este contexto que emerge la necesidad de replantear las estrategias educativas, priorizando una pedagogía centrada en el sujeto, en su comunidad y en su realidad cultural. Solo así será posible que la educación intercultural no solo florezca en los discursos, sino que se materialice en prácticas concretas que promuevan un aprendizaje significativo y respetuoso. Este proyecto nos deja la lección de que, aunque los desafíos son grandes, también lo es el compromiso de quienes creen en la educación como un camino hacia la equidad, la justicia y el reconocimiento de todas las culturas que conforman nuestro país.



## Referencias

- Aguirre, M., Armey, L., Bringas, V., Challco, M. & Latorre, M. (2023). *Modelo educativo de la Universidad Marcelino Champagnat*. Universidad Marcelino Champagnat. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3623>
- Álvarez-Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografc3ada-de-referencia-investigacic3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Azcona, G. (2020) *Análisis del enfoque intercultural en la formación profesional: Experiencia del programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49129>
- Banco de Reserva del Perú. *Comunidades Indígenas Amazónicas*. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Proyeccion-Institucional/Encuentros-Regionales/2009/Loreto/Informe-Economico-Social/IES-Loreto-03.pdf>
- Barreiro Noa, G. (2006). *Evaluación social de proyectos*. Universidad de la Habana.

- Bastida, R. & Solé, E. (2021). Introducción al impacto social de las organizaciones. *Revista de contabilidad y dirección*, 32(1) 11-25 <https://accid.org/wp-content/uploads/2022/07/INTROD1.pdf>
- Bauman, Z. (2017) *Retrotopía*. Paidós.
- Biasutti M, Concina E, Frate S. & Delen I. (2021) Desarrollo profesional docente: experiencias en un proyecto internacional sobre educación intercultural. *Sostenibilidad*. 13(8), p. 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Camus-Camus, J. & Vergara-Núñez, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 133-152. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Castillo, E. & Vásquez, ML (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167.
- Ccoto, T. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1361-1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. (1979) *Documento de Puebla*. San Pablo.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. CNE. Perú
- Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

- Cortez, M. (2001). *Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali. Reflexiones desde la educación*. En: M. Heise (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 181-191). Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú
- Da Cunha, E. (2003). *Los Sertones*. Trad. Benjamín de Garay. Fondo de Cultura Económica.
- Deardorff D. (2020) *Manual para el desarrollo de competencias interculturales*. UNESCO.
- Decreto Supremo N° 009-2020-MC. (2020). *Política Nacional de Cultura al 2030*.
- Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU. (2020). *Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena*.
- Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU. (2018). *Política Nacional de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*.
- DECRETO-LEY N° 22175. (9 de mayo de 1978). *Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de la Selva y Ceja de Selva*. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/0D41EC1170BDE30A052578F70059D913/\\$FILE/\(1\)leydecomunidadesnativasley22175.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/0D41EC1170BDE30A052578F70059D913/$FILE/(1)leydecomunidadesnativasley22175.pdf)
- Defensoría del Pueblo (2016). *Informe defensorial 174. Educación Intercultural bilingüe hacia el 2021*. <https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Diario La República del 30 de mayo del 2022. *Informe sobre la desigualdad global 2022 (World Inequality Report 2022 por su traducción del inglés)*. <https://larepublica.pe/economia/2022/05/30/peru-entre-los-paises-mas-desiguales-de-la-region-y-del-mundo-pobreza-america-latina-world-inequality-report>.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <http://goo.gl/HVqqed>.
- Espinosa, O. (2009) Las Organizaciones indígenas de la Amazonía y sus reivindicaciones. *Revista Argumentos*, 3(1). <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/las-organizaciones-indigenas-de-la-amazonia-y-sus-reivindicaciones/>
- Espinoza, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/123>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400103&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103&lng=es&tlng=es).
- Figueredo, V. & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa (IJERI)*, 9(1), 46-71.
- Figueroa, L., Acuña, C., Crespo, A. & Camino, A. (2002). *Identidad e interculturalidad*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. (CAAAP).
- Foro de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos de Asia y el Pacífico y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos -ACNUDH. (2013). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos*.
- Francke, P. (2017) *Exclusión e inclusión social en el Perú: logros y desafíos para el desarrollo*. Fondo editorial de la PUCP.



- Francke, P. (2017). *El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú*. Documento de trabajo, n. 447. Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD447.pdf>
- Goergen, P. (2019). Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10.
- Goergen, P. (2019). *Cultura y formación: la idea de formación humana en la sociedad contemporánea*. *Posiciones Pro*, 30.
- Helberg, H. (2001). *Hacia una nueva comprensión de las culturas amazónicas*. CD- Publicaciones PROEBI 2; Serie Bibliográfica EBI n.1; Interculturalidad 2 parte. Lima, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed). McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed). México: McGraw-Hill
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hevia R. (2005) en *Diversidad Cultural: El valor de la diferencia UNESCO: Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad*. OREALC/UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161307>
- Higuera, E. & Castillo, N. (2015). *La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana*. [https://www.researchgate.net/publication/318611037\\_La\\_interculturalidad\\_como\\_desafio\\_para\\_la\\_educacion\\_ecuatoriana](https://www.researchgate.net/publication/318611037_La_interculturalidad_como_desafio_para_la_educacion_ecuatoriana)

- Hinojosa-Pareja, E. & López-López, M. (2016). Impact of intercultural teaching induction training. A review of research. *Convergencia*, 23(71), 89-109. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352016000200089&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200089&lng=es&tlng=en).
- <https://rpp.pe/economia/economia/pobreza-cuales-son-las-regiones-mas-pobres-en-el-peru-noticia-1483943>
- Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana – IIAP. (1998) *Visión de desarrollo sostenible de la Amazonía Peruana al 2022*.
- Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana – IIAP. (2008) *Amazonía peruana: visión de desarrollo, potencialidades y desafíos*. <http://www.iiap.org.pe/upload/publicacion/PUBL907.pdf>
- Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) (1998) *Visión de desarrollo sostenible de la Amazonía Peruana*.
- Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana IIAP. (2008) *Análisis Prospectivo del Entorno Continental*.
- Instituto de los Hermanos maristas (2023) *Tras las huellas de Marcelino Champagnat: Misión Educativa Marista*. <https://champagnat.org/wp-content/uploads/2024/05/TrasHuelasMarcelinoChampagnat.pdf>
- Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) (2010). *Mapa etnolingüístico de Perú*. <https://sinia.minam.gob.pe/mapas/mapa-etnolingustico-peru-2010>
- Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (IN-DEPA) (2010) *Mapa Etnolingüístico del Perú*. <https://siar.regioncajamarca.gob.pe/mapas/mapa-etnolingustico-peru-2010>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática -INEI. (2018). *Perú: indicadores de Educación por departamento, 2007-2017*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística e Informática -INEI. (2022) *Informe Técnico sobre la Evolución de la pobreza en el Perú (2010– 2021)*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018. *Resultados Definitivos del III Censo de Comunidades Nativas 2017*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1598/TOMO\\_01.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1598/TOMO_01.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (INEI). *Censo Nacional 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. <https://censo2017.inei.gob.pe/>
- Krueger, C. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3ra. ed.). <https://doi.org/10.2307/3172912>
- Larson, M., Shell, O. & Wise, M. R. (1979). *Estudio panorámico del programa de educación bilingüe en la selva peruana*. En: M. Larson, P. Davis y M. Ballena (ed.) *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía peruana*, (pp. 63-78). ILV, Perú.
- Lathrap, D. (2010). *El Alto Amazonas*. Instituto Cultural Runa
- Leiva, J.J. (2017). *La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas*. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Ley N° 28004. *Ley General de Educación*, de 17 de julio de 2003, *Diario Oficial El Peruano*, Año XXI, N°8437 de 29 de julio, pp. 248944 a 248956. <https://www.unj.edu.pe/images/pdf/calidad/marconormativo/LEY%2028044%20LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Mariátegui J.C. (1970) *Peruanicemos al Perú*. Amauta.
- Mariátegui, J.C. (1979). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Colección Librería Ayacucho. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui\\_7\\_ensayos.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf)

- Marín, J. (2002). *La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y la sociedad multicultural en América Latina*. En: Foro Injuve: Multiculturalidad: educar para no discriminar. CEULAJ- Mollina. Málaga.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mato D. (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Unesco. IESALC.
- Meggers, B. (1976). *Amazonía. Hombre y cultura en un paraíso ilusorio*. Siglo veintiuno editores.
- Ministerio de Cultura del Perú (2022) Lista de pueblos indígenas u originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Ministerio de Cultura. Base de datos oficial de pueblos indígenas u originarios (BDPI). Recuperado el 4 de agosto de 2024. [Preguntas frecuentes | BDPI \(cultura.gob.pe\)](https://cultura.gob.pe/preguntas-frecuentes)
- Ministerio de Educación del Perú (2012) *Diseño Curricular Experimental de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-experimental-2011-eib/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU de 31 de agosto de 2020, para la Aprobación de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva. *Diario Oficial El Peruano*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1275742/DS%20N%C2%B0%20012-2020-MINEDU%20Normas%20Legales.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Perú. (2019) *Informe sobre la discriminación en medios de comunicación en el Perú, con especial énfasis en la discriminación étnico-racial*. <https://www.gob.pe/institucion/minjus/informes-publicaciones/266214-informe-sobre-la-discriminacion-en-medios-de-comunicacion-en-el-peru-con-especial-enfasis-en-la-discriminacion-etnico-racial>

Ministerio Educación (2001). *Lineamientos nacionales de política educativa rural, de gestión y recursos humanos*. Ministerio Educación y Planificación Estratégica y Medición de Calidad – PLANMED.

Ministerio Educación (2002b). *Taller de consulta a los pueblos indígenas sobre educación*. Instituto Superior Pedagógico Yarinacoccha.

Ministerio Educación (2002c). *Ley de Lenguas*. [www.minedu.gob.pe/edrural/documentos](http://www.minedu.gob.pe/edrural/documentos)

Ministerio Educación (2006). *Plan Nacional de educación para todos 2005-2015. Hacia una educación de calidad con equidad*. Ministerio de Educación.

Ministerio Educación (2012). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2012-2016)*. Ministerio de Educación.

Ministerio Educación (2013). *Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad. Propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación.

Ministerio Educación (2014). *El acompañamiento pedagógico. Protocolo del acompañante pedagógico, del docente coordinador/acompañante y del formador*. Biblioteca Nacional de Perú.

Ministerio Educación (2016). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2016-2021)*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.

Ministerio Educación del Perú (2002a) *Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural*. [www.minedu.gob.pe/edrural/documentos](http://www.minedu.gob.pe/edrural/documentos)

- Mondragón-Barrios L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de investigación clínica; órgano del Hospital de Enfermedades de la Nutrición*, 61(1), 73–82. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/hn-2009/nn091i.pdf>
- Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Montoya, R. (2001). Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú. En: M. Heise (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, (pp. 165-179). Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Olivera, I. & Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Revista Antropológica XXXV(39)*, 7-39. doi: <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.001>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en Actas de la Conferencia General 31º reunión*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687\\_spa.page=72](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.page=72)
- Páez, Y. & Ardila, C. (2023). La necesidad de una educación axiológica en la formación superior en Colombia y su impacto en el sector empresarial. *Mayéutica. Revista científica de humanidades y artes*. 11(2), <https://revistas.uclave.org/index.php/mayeutica>
- Papa Francisco. (2020) *Querida Amazonía. Exhortación apostólica postsinodal*.
- Paredes, A. & Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en Educación Básica Latinoamericana: Una Revisión Sistematizada. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(1), 203–216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>

- Pareja de Vicente, D., Alcalá del Olmo-Fernández, MJ, Santos-Villalba, MJ. & Leiva-Olivencia, JJ (2021). Un estudio cualitativo sobre la sensibilidad educativa intercultural del profesorado de la Universidad de Málaga (España). *Ciencias de la Educación*, 11(2), 74. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17601/15246>
- Pérez, O., & Pinto, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732>
- Prada, D. (2012) *Medición del impacto social en las empresas sociales*. [Tesis de maestría, Universidad Zaragoza]. Repositorio documental de la Universidad Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/9477/files/TAZ-TFM-2012-1067.pdf>
- Quintero, Y., Bustillos, M. & Paredes, N. (2023) Calidad del docente universitario en la carrera de Educación en la UISRAEL. *Revista Panamericana de Pedagogía* 35(1): 102-119. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2725>
- Rabanal, R., Huamán, C., Murga, N. & Chauca, P. (2020) Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de ciencias sociales*. 26(2), 250-258
- Radio Programas del Perú – RPP. del 12 de mayo del 2023. Pobreza: ¿Cuáles son las regiones más pobres en el Perú?
- Red eclesial Panamazónica. (1976) *Éxodo de la Iglesia en la Amazonía*. Ediciones Paulinas.
- Rivas, Y., Mas, P., & Varona Moreno, L. (2022). Contribución teórica para el crecimiento personal en la formación inicial del estudiante de la carrera Psicopedagogía. *Educere*, 27(86), 7-95. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/18657/21921929970>

- Robin, S. & García, B (2019) *Luces y sombras de la medición del impacto social en España*. ESIMPACT. <https://www.esimpact.org/wp-content/uploads/2019/11/RESUMEN-ESIMPACT-A4inter-20191025-OK.02.pdf>
- Rodríguez, F. (2019) *La educación superior en territorio achuar Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en Wasakentsa* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6605>
- Rodríguez, V. (2018). Educación para los derechos humanos: un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177. <https://bit.ly/47qWZOS>
- Rostain, S. (2011) *Los edificadores de la Selva: Obras precolombinas en la Amazonía*. En [https://www.academia.edu/2299442/Los\\_edificadores\\_de\\_la\\_Selva\\_obras\\_precolombinas\\_en\\_la\\_Amazon%C3%ADa](https://www.academia.edu/2299442/Los_edificadores_de_la_Selva_obras_precolombinas_en_la_Amazon%C3%ADa)
- Salgado-Lévano, C. (2021). *Investigación cualitativa: ¿Cómo hacer la tesis?* Universidad Marcelino Champagnat.
- Salmerón, F (2016). Educación intercultural. En: Salmerón, A; Trujillo B.; Rodríguez; A. & De la Torre, M. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- San Pedro, P. & Ballesteros, C. (2021) *Propuestas para la medición y gestión del impacto social. En búsqueda de un lenguaje común*. Universidad Pontificia Comillas. <https://files.griddo.comillas.edu/resumen-propuestas-para-la-medicion-y-gestion-del-impacto-social.pdf>
- San Román, J. (1994) *Perfiles Históricos de la Amazonía Peruana*. Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. <http://www.iiap.org.pe/upload/publicacion/L009.pdf>



- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito*. Penguin Random House .
- Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.
- Solé-Moro, M. L., Sánchez-Torres, J. A. & Argila-Irurita, A. (2018). Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español. *Revista CEA*, 4(8), 67-74.
- Tamayo, J.J. (2016) *Invitación a la utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis*. Trotta.
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, 1(16), 75-86. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es).
- Torres, D. (2019). *La inserción laboral de los recién egresados universitarios en el Perú*.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Revista Educación*, XX (39), 37-50.
- Universidad Marcelino Champagnat, (2022). *Código de ética para la investigación de la Universidad Marcelino Champagnat*.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Varese S. (1973) *La sal de los cerros* Lima, Ediciones Retablo de Papel.

- Varese, S. (1971) *Relaciones interétnicas en la selva del Perú; Grupos etno-lingüísticos de la selva peruana* en DOSTAL, W. y GRÜNBERG, G. *La situación del indígena en América del Sur: (aportes al estudio de la fricción inter-étnica en los indios no-andinos*. Biblioteca científica.
- VATICAN NEWS del 30 de octubre de 2019. *El sínodo panamazónico y el desafío de la educación en la Amazonía*. <https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2019-10/sinodo-panamazonia-desafio-educacion-en-amazonia.html>
- Villalobos, J. (2024). *La educación superior y el desarrollo integral en México*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 1(36), 275-300.
- Viteri, C. (2002) *Visión indígena del desarrollo en la Amazonía*, *Polis [En línea]*, 3 | 2002, Publicado el 19 noviembre 2012, consultado el 05 agosto 2024. URL: <http://journals.openedition.org/polis/7678>
- Yrigoyen, R. (2015). *Diez retos de la agenda indígena del 2015*. ABC en derechos indígenas 3. *Revista Alertanet. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad-IIDS*. [https://www.derechoysociedad.org/wp-content/uploads/2020/06/ABC-3-RETOS-AGENDA-2015\\_compressed.pdf](https://www.derechoysociedad.org/wp-content/uploads/2020/06/ABC-3-RETOS-AGENDA-2015_compressed.pdf)
- Zambrano-Sornoza, J.; Arroyo-Cobeña, M.; Jalil-Vélez, N. & Castro-Bermúdez, I. (2024). *Perfiles de educación universitaria un análisis comparativo*. *Revista de ciencias sociales*, 30(2) 291-304



UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT  
LICENCIADA POR SUNEDU

## Un maestro para el Datem: Proyecto de formación docente con impacto social en pueblos originarios del Perú

El proyecto "Un maestro para el Datem" (2012 -2025) surge como una respuesta educativa a la necesidad de una formación profesional de calidad en las comunidades indígenas del Datem del Marañón, una región en Loreto históricamente marginada del sistema educativo nacional. Se enfoca en la profesionalización 516 estudiantes provenientes de 9 pueblo originarios: Achuar, Awajún, Chapra, Kandozi, Quechua, Shawi, Shiwilo, Wampis y Mestizos que, desde su identidad cultural, puedan mejorar la calidad educativa y fortalecer sus comunidades. El estudio analiza el impacto de esta formación en los egresados, tanto a nivel personal como profesional, y cómo influye en sus comunidades, destacando la importancia del liderazgo, los valores y el compromiso con la educación intercultural. La investigación también cuestiona las limitaciones de las políticas educativas actuales en áreas rurales e indígenas, sugiriendo la necesidad de estrategias pedagógicas más inclusivas y culturalmente diversas para garantizar la equidad y transformación.

